

ENEPE | 21
**A VALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA,
SAÚDE E SOCIEDADE
NA PANDEMIA**

ARTIGOS COMPLETOS	1976
RESUMOS DE PROJETOS	2467
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	2516

18 a 22 de outubro de 2021
Anais do ENEPE
ISSN 1677-6321

Unoeste

ARTIGOS COMPLETOS

A (IN)EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL PAULISTA	1978
A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DIALÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: “FALAR CIÊNCIAS” SOBRE O TEMA ELETRICIDADE	1995
A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2006
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS LEITORES	2020
A CONSTRUÇÃO DE JOGOS CANTADOS PARA AÇÕES INTERVENTIVAS JUNTO A CRIANÇAS COM DISGRAFIA	2326
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS ORIENTAÇÕES DOCUMENTAIS	2367
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL SOB A ÓTICA DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2381
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CORPO DOCENTE DO PEF/UEM/UEL E DO DEF/UEM	2394
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2034
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	2339
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	2048
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2059
COMPORTAMENTO AGRESSIVO EM CRIANÇAS DE 1,5 A 3 ANOS DE IDADE DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2405
CORPOS DESVIANTES: A (S) DEFICIÊNCIA (S) NARRADA (S) PELA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	2071
CYBERBULLYING E O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DO COVID-19.....	2354
DA FORMAÇÃO INICIAL AO CAMPO DE INTERVENÇÃO DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	2084
EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE A REPÚBLICA DE CUBA E A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.....	2096
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	2114
ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	2120
ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO ATO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	2138
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO	2150
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: A REFERÊNCIA DO PROFESSOR INTELLECTUAL CRÍTICO.....	2162
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CHILENA: UM ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DE 1970-1973 E SEUS REFLEXOS NA REVOLTA DOS PINGUINS DE 2006	2171

LETRAMENTO SOCIAL, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2184
O ENFRENTAMENTO AO SILENCIAMENTO SOBRE A NEGRITUDE NAS ESCOLAS EM UM PROCESSO EDUCATIVO NO MULHERISMO AMERICANA.....	2195
O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO NA EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA LEITURA FRANKFURTIANA	2208
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES: O QUE AS PESQUISAS REVELAM?	2221
PESQUISA COM CRIANÇA: UM PENSAR SOBRE AS METODOLOGIAS.....	2234
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE PRES. PRUDENTE E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	2246
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DUAL NA LDBEN.....	2257
POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR REFLEXIVO	2268
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: AULAS REMOTAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVO NORMAL	2282
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	2416
POSSIBILIDADES E OBSTÁCULOS NA ADESAO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	2429
REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A (RE)INTRODUÇÃO DOS RUDIMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REVISÃO SISTEMÁTICA	2442
REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2293
TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTES CEGOS	2455
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE GÊNERO E FEMINISMO NA REVISTA NOVA ESCOLA (2017 – 2019)	2306

A (IN)EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL PAULISTA

Alexandre Alves dos Santos, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: ale.alves@unoeste.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de educação de jovens e adultos no contexto prisional paulista, à luz das políticas públicas oficialmente instituídas, sendo traçado um panorama sistemático da legislação vigente pertinente à temática e das estatísticas oficiais relativas ao sistema prisional, especialmente o acesso a atividades educacionais nas prisões. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de pesquisa quali-quantitativa, de cunho documental, partindo-se de uma análise de normas positivadas no ordenamento jurídico nacional e internacional, bem como o levantamento de dados estatísticos, para posterior análise de um contexto educacional específico. Os resultados da investigação documental revelam que o histórico do sistema prisional paulista, marcado pelo seu crescimento exponencial, notadamente a partir dos anos 1990, contribuem para que, além da superlotação dos estabelecimentos prisionais, a falta de espaços apropriados, em medida suficiente para atender a demanda existente, tornem o direito à educação uma política pública meramente formal, ou seja, embora exista farta legislação (internacional, nacional e local) que assegure esse direito, isso não se dá em termos pragmáticos, visto que não existem condições materiais para tanto. Para alteração desse estado de coisa é necessária a atuação dos órgãos responsáveis pela fiscalização dos estabelecimentos penais e do sistema prisional como um todo.

Palavras-chave: Direito à Educação. Sistema Prisional Paulista. Políticas Públicas.

THE (IN)EFFECTIVENESS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICIES IN THE PAULISTA PRISON CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of educating young people and adults in the São Paulo prison context, in the light of officially instituted public policies, with a systematic overview of current legislation pertinent to the subject and official statistics relating to the prison system, especially access to educational activities in prisons. As for the methodological approach, it is a qualitative and quantitative research, with a documentary nature, starting from an analysis of positive norms in the national and international legal system, as well as the collection of statistical data, for further analysis of a specific educational context. The results of the documentary investigation reveal that the history of the São Paulo prison system, marked by its exponential growth, notably from the 1990s onwards, contributes to the lack of adequate spaces, in sufficient measure to meet the needs of prisons, in addition to the overcrowding of prisons. existing demand, make the right to education a merely formal public policy, that is, although there is abundant legislation (international, national and local) to ensure this right, this does not happen in pragmatic terms, since there are no material conditions for it. To change this state of affairs, it is necessary for the bodies responsible for supervising penal establishments and the prison system to act as a whole.

Keywords: Right to Education. São Paulo Prison System. Public policy.

LA (IN) EFECTIVIDAD DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL CONTEXTO PRISIONAL DE PAULISTA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de educación de jóvenes y adultos en São Paulo. contexto penitenciario, a la luz de las políticas públicas oficialmente instituidas, con un panorama sistemático de la legislación vigente en la materia y estadísticas oficiales relativas al sistema penitenciario, especialmente el acceso a las actividades educativas en los centros penitenciarios. En cuanto al enfoque metodológico, se trata de una investigación cualitativa y cuantitativa, de carácter documental, a partir del

análisis de las normas positivas en el ordenamiento jurídico nacional e internacional, así como de la recolección de datos estadísticos, para su posterior análisis de una determinada temática educativa. contexto. Los resultados de la investigación documental revelan que la historia del sistema penitenciario paulista, marcada por su crecimiento exponencial, especialmente a partir de la década de los noventa, contribuye a la falta de espacios adecuados, en la medida suficiente para atender las necesidades de los centros penitenciarios, además de el hacinamiento de las cárceles. demanda existente, hacer del derecho a la educación una política pública meramente formal, es decir, si bien existe abundante legislación (internacional, nacional y local) para garantizar este derecho, esto no ocurre en términos pragmáticos, ya que no existen condiciones materiales para ello. . Para modificar este estado de cosas, es necesario que los órganos responsables de la supervisión de los establecimientos penitenciarios y del sistema penitenciario actúen en su conjunto.

Palabras clave: Derecho a la educación. Sistema Penitenciario de São Paulo. Política pública.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a pretensão de tratar especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em unidades do sistema prisional paulista, com questionamentos acerca de sua (in)efetividade à luz das previsões normativas nacionais, nas órbitas federal e estadual, bem como os apontamentos concernentes as normas internacionais.

Existem inúmeras normas garantidoras de acesso à educação, seja no âmbito internacional, por meio dos sistemas de proteção de direitos humanos aos quais o Brasil se encontra vinculado (Organização das Nações Unidas - ONU e Organização dos Estados Americanos - OEA) e também no domínio interno, desde a Constituição da República Federativa do Brasil, passando pela legislação infraconstitucional, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O acesso à educação, além de ser um direito fundamental em si, estabelecido por toda legislação, conforme se demonstrará, poderia efetivamente, em alguma medida, contribuir para que aquelas pessoas que estiveram encarceradas, saiam desse ambiente com um mínimo de esperança e possibilidades concretas de retomar sua vida em sociedade. Essas pessoas “precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (FREIRE, 2018, p. 72). Ademais, essas pessoas não são essencialmente prisioneiras, mas estão eventualmente custodiadas, por determinado período de tempo, a depender das circunstâncias que as levaram ao cárcere.

Em apertada síntese, conforme artigo 1º da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), a finalidade das penas, no curso da execução penal, além de retributiva, na medida em que aplica a sanção penal como punição, é de ressocializar o indivíduo que cumpre pena ou medida de segurança, por meio da humanização, aplicando políticas de educação e de assistência ao preso e ainda ao egresso do sistema prisional. O Estado, por meio do processo de execução penal humanizado, deve fornecer meios para que o indivíduo possa retornar à sociedade, de maneira que não torne a praticar novos delitos.

Nesse contexto, denota-se que a educação, direito humano dos mais mezinhos, para além de um direito fundamental, por si só, pode ser elemento contributivo de suma importância para o processo de evolução do indivíduo que se encontra privado de liberdade, para muito além dos benefícios imediatos, como a possibilidade de remição de penas por meio do estudo, conforme previsão na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) e atualizações posteriores, mas especialmente com vistas a sua saída do estabelecimento prisional, que mais cedo ou mais tarde irá ocorrer.

No contexto geral, especialmente em relação ao arcabouço normativo que estabelece a educação no âmbito prisional como um direito do custodiado, questiona-se: em que medida as políticas públicas têm oferecido condições de acesso ao direito à educação no cárcere? Essa questão inquietante nos revela a relevância científica e social do presente estudo, vez que as pessoas que passam pelo cárcere e tem seus direitos, incluído o à educação, sistematicamente negligenciados, retornarão ao convívio em sociedade.

Em relação ao objetivo geral, a finalidade da pesquisa é compreender o processo de educação de jovens e adultos, em relação às pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais vinculados ao sistema prisional paulista. Quanto aos objetivos específicos, faz-se necessário descrever um panorama sistemático da legislação relacionada, direta ou indiretamente, a educação no âmbito prisional, bem como

registrar as estatísticas relativas ao sistema prisional e considerar o trajeto de formulação das políticas públicas de educação de jovens e adultos na seara prisional paulista.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Quanto à abordagem metodológica, trata-se de investigação quali-quantitativa, preponderantemente qualitativa, pois se parte de uma análise de dados objetivos por meio de normas positivadas no ordenamento jurídico nacional e internacional, bem como o levantamento de dados estatísticos, para posteriormente se proceder a análise de um contexto educacional específico.

Buscando-se a superação da dicotomia outrora supostamente inconciliável de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, valemo-nos das assertivas a seguir:

[...] é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento humano, e de modo especial na área das Ciências Humanas e da Educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano. Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas Ciências Humanas e da Educação (SANTOS FILHO, 2013, p.52).

Nesse contexto, pretende-se proceder a verificação a partir de normas vigentes no ordenamento jurídico, que circundam a temática, bem como dados e informações estatísticas fornecidas pela Administração Pública Federal, especificamente o Ministério da Justiça e Segurança Pública.

No entanto, no que se refere à dimensão qualitativa da pesquisa, as abordagens qualitativas concebem o termo pesquisa com o significado de “trajetória circular em torno do que se deseja compreender”, sem amarras iniciais com princípios e leis generalizados, “mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador” (GARNICA, 1997, p. 111).

No que se refere aos instrumentos utilizados ou fontes de obtenção de dados, isto se dará por meio de análise documental, vez que os dados serão obtidos por meio de documentos, a fim de extrair subsídios neles dispostos, a exemplo de acesso a legislação vigente, informações disponibilizadas pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Na pesquisa documental, como os dados são obtidos de forma indireta, ou seja, por meio de livros, registro estatísticos, papéis oficiais, dentre outros.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p.51).

Para tanto, serão analisados, no plano internacional, por meio tratados e documentos dos quais o Brasil é signatário nos respectivos sistemas de proteção de direitos humanos, tanto o da Organização das Nações Unidas – ONU quanto o da Organização dos Estados Americanos – OEA.

No plano interno, nas esferas federal e estadual paulista, partindo-se da Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de Execução Penal, a Lei que traça o Plano Estadual de Educação de São Paulo, o Decreto que institui o Programa de Educação nas Prisões e Resolução Conjunta que dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, dentre outras.

Além disso, serão analisadas as informações periodicamente publicadas pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, apresentados em Relatórios do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias). Por fim, a forma de análise dos dados será descritiva, bem como por meio de inferência das informações levantadas no contexto a ser pesquisado.

Mesmo não sendo o objetivo da investigação e nem havendo a pretensão de esgotar a temática de educação no contexto prisional, procedeu-se um pequeno levantamento dos trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), produzidos a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere ao ambiente educacional específico das prisões paulistas, levantando-se teses e dissertações produzidas ou publicadas nos últimos 10 (dez) anos, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

As balizas iniciais de delimitação do levantamento são de publicações realizadas no último decênio (2011 a 2020), como mencionado acima, com a utilização dos descritores “educação de jovens e adultos” e “sistema prisional”. Optou-se por não se utilizar da expressão “sistema prisional paulista”, mas a expressão “sistema prisional”, tendo em vista que a primeira forma de busca acabava por não localizar, não se sabe por qual razão, trabalhos que tratam do sistema prisional paulista. Na base de dados foram utilizados operadores booleanos “and” ou “e”, no intuito de obter maior particularização de produção sobre o tema objeto desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, obteve-se o retorno de 31 (trinta) publicações, sendo 24 (vinte e quatro) Dissertações de Mestrado e 07 (sete) Teses de Doutorado. Dessas, foram de interesse inicial da pesquisa 6 (seis) publicações, sendo 5 (cinco) Dissertações de Mestrado e 1 (uma) Tese de Doutorado.

Além das pesquisas acima mencionadas, também foram objeto de consulta outras publicações encontradas a respeito da temática relacionada a EJA e ao sistema prisional e sua interface política em relação a gestão prisional.

Os trabalhos em nível de pós-graduação tratam de aspectos da educação prisional que, em alguma medida, interessam a esta pesquisa. O primeiro deles, em ordem cronológica, de Thais Barbosa Passos (dissertação de mestrado da UNESP de Marília, 2012) com o título *Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente futuro*, traçou uma análise histórica do sistema de educação prisional no estado de São Paulo, bem como investigou as diretrizes para a educação nos estabelecimentos prisionais.

Em seguida, verifica-se que o trabalho de Camila Cardoso Menotti (dissertação de mestrado da UFSCAR, 2013), *O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo*, procurou discutir questões sobre a educação escolar num ambiente considerado rígido e repressivo, a partir da Penitenciária de Assis.

Dois anos depois, o trabalho de Aline Campos (dissertação de mestrado da UFSCAR, 2015), *Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP*, buscou ampliar as discussões em relação à educação escolar nos espaços de privação de liberdade, a fim de compreender os significados atribuídos à educação, à escola e à prisão por pessoas em situação de privação de liberdade no referido estabelecimento.

No ano seguinte, o trabalho de Sonia de Lurdes Draguette Hillesheim (dissertação de mestrado da UNOESTE, 2016), *Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo*, investigou a importância atribuída pelo aluno privado de liberdade à educação recebida no cárcere e as possíveis associações de tais concepções com o bem-estar subjetivo.

No mesmo ano, o trabalho de Fábio Aparecido Moreira (tese de doutorado da USP, 2016), *Educação prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação*, analisou a complexidade do processo de construção de uma política pública, notadamente os papéis exercidos pelos atores nas mais diversas esferas de poder, trabalho este que foi de especial interesse da presente pesquisa, tendo em vista que analisou diversos planos estaduais de educação nas prisões, elegendo para análise um total de cinco planos, sendo um de cada região do país: Paraná (Sul), São Paulo (Sudeste), Mato Grosso (Centro-Oeste), Amapá (Norte) e Maranhão (Nordeste).

Após três anos, Andrea de Borba Zundt (dissertação de mestrado UNESP de Presidente Prudente, 2019), *O professor na cela de aula: atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões*, objetivou identificar e compreender como os docentes de língua portuguesa do sistema prisional entendem sua prática docente, face as especificidades do espaço, a partir da Penitenciária de Assis.

Nesse conjunto, denota-se que a exploração do tema relacionado a educação no contexto prisional pode e é explorado nas mais variadas dimensões e nuances, desde a concepção das políticas

públicas direcionadas ao tema, passando pela historicidade da questão, práticas educativas no cárcere, bem como a percepção dos educandos e dos docentes.

As informações relativas a estatísticas do sistema prisional brasileiro, foram obtidas em meio aberto, por meio da rede mundial de computadores e disponibilizadas periodicamente pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, órgão da Administração Pública Federal (Poder Executivo), apresentados em Relatórios do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN.

Mas antes de conhecer os dados do sistema prisional brasileiro, faz-se necessário apontar o lugar do Brasil no mundo, em matéria de encarceramento de pessoas, a fim de contextualizar o aprisionamento em escala global. Segundo o *World Prison Brief*¹, contabiliza-se que em todo o planeta temos 10.975.958 (dez milhões, novecentos e setenta e cinco mil, novecentos e cinquenta e oito) pessoas aprisionadas. Nesse cenário, o Brasil ocupa a 3ª (terceira) posição, em números absolutos, no ranking de países que mais encarceram pessoas no mundo. Já em números relativos, considerando-se a taxa de aprisionamento, isto é, a quantidade de pessoas encarceradas a cada 100.000 (cem mil) habitantes, o Brasil ocupa a 21ª (vigésima primeira) posição no ranking de países que mais mantem pessoas custodiadas.

Nesse panorama mundial, verifica-se que os Estados Unidos ocupa o 1º (primeiro) lugar tanto em relação aos números absolutos, quanto aos números relativos. Já a China possui o 2º (segundo) maior número de presos em números totais, justificado em parte por ser a nação com maior população do planeta, cerca de 1,44 bilhão de pessoas, sendo que em números relativos ocupa a 130ª (centésima trigésima) posição entre os 223 (duzentos e vinte e três) países e territórios contabilizados.

Já em nível nacional, segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, apresentados em relatórios periódicos do DEPEN, denominados de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, referente a Dezembro de 2019, nosso país contava com um total de 755.274 (setecentos e cinquenta e cinco mil, duzentos e setenta e quatro) pessoas em seus estabelecimentos, sendo 748.009 (setecentos e quarenta e oito mil e nove) nos sistemas penitenciários e 7.265 (sete mil, duzentos e sessenta e cinco) em unidades de secretarias de segurança pública ou órgãos congêneres. Já no sistema penitenciário federal, havia 673 (seiscentos e setenta e três) custodiados (BRASIL, 2019).

Já em território paulista, contávamos com um total geral de 233.089 (duzentos e trinta e três mil e oitenta e nove) pessoas presas, sendo 231.287 (duzentos e trinta e uma mil, duzentos e oitenta e sete) pessoas no sistema penitenciário, ou seja, estabelecimentos prisionais vinculados a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e 1.802 (mil oitocentos e duas) pessoas em carceragens ainda existentes nas unidades da Secretaria de Estado da Segurança Pública (BRASIL, 2019).

Em relação ao encarceramento em nosso país, os dados oficiais apontam elevado crescimento no número de presos, especialmente da década de 1990 até os dias atuais. Segundo o relatório Infopen de referência Junho/2017, nosso país passou de cerca de 90.000 (noventa mil) presos em 1990 para 726.354 (setecentos e vinte e seis mil, trezentos e cinquenta e quatro) naquele ano (BRASIL, 2017).

Além do crescimento da população prisional, em números absolutos, também houve considerável elevação em números relativos. A taxa de aprisionamento, elevou-se de 61 (sessenta e uma) pessoa presa para cada 100.000 (cem mil) habitantes em 1990 para 349,78 (trezentos e quarenta e nove, setenta e oito) em Junho/2017, o que representa uma multiplicação de quase seis vezes nessa medida (BRASIL, 2017). À luz do relatório disponibilizado, referente a Dezembro/2019, nossa taxa de aprisionamento é de 357 (trezentos e cinquenta e sete) pessoas para 100.000 (cem mil) habitantes. Na esfera paulista, a taxa é de 507,61 (quinhentos e sete, sessenta e um) pessoas presas a cada cem mil (BRASIL, 2019).

Também se deve alertar para a questão problemática e histórica do déficit de vagas nos estabelecimentos prisionais, o que logicamente agrava as condições de cumprimento de pena. Enquanto nosso sistema prisional conta com 442.349 (quatrocentos e quarenta e duas mil, trezentos e quarenta e nove) vagas, temos um número de presos muito acima disso, que totaliza 755.274 (setecentos e cinquenta e cinco mil, duzentos e setenta e quatro) pessoas. Isso nos impõe um déficit de 312.295 (trezentos e doze mil, novecentos e vinte e cinco) vagas. (BRASIL, 2019). Nesse contexto, possuímos uma taxa de ocupação de 170,74%, ou seja, exemplificativamente uma cela que deveria abrigar 10 (dez) pessoas presas habitam 17 (dezessete).

¹ O *World Prison Brief* é um banco de dados online que fornece acesso gratuito a informações sobre sistemas penitenciários em todo o mundo. As informações dos países são atualizadas periodicamente, utilizando-se de dados derivados de fontes governamentais ou outras fontes oficiais (<https://www.prisonstudies.org/>)

Quanto ao número de pessoas privadas de liberdade que de fato conseguem acessar atividades educacionais em todo o país, registrou-se um percentual de 16,53% que frequentam atividades educacionais, ou seja, das 748.009 (setecentos e quarenta e oito mil e nove) recolhidas no sistema prisional em todo o Brasil, apenas 123.652 (cento e vinte e três mil, seiscentos e cinquenta e duas) conseguem acessar alguma atividade educacional, seja ela escolar ou não escolar (BRASIL, 2019).

De acordo com o mesmo levantamento, 14.790 (catorze mil, setecentos e noventa) estão em alfabetização, 40.386 (quarenta mil, trezentos e oitenta e seis) em ensino fundamental, 19.077 (dezenove mil e setenta e sete) em ensino médio, 796 (setecentos e noventa e seis) em ensino superior, 17.416 (dezessete mil, quatrocentos e dezesseis) em atividades complementares, 3.979 (três mil, novecentos e setenta e nove) em cursos profissionalizantes e 27.208 (vinte e sete mil, duzentos e oito) em atividades de remição pelo estudo e esporte (BRASIL, 2019).

No Estado de São Paulo, das 231.287 (duzentos e trinta e uma mil, duzentos e oitenta e sete) pessoas presas, apenas 30.900 (trinta mil e novecentas) pessoas conseguem alcançar as atividades educacionais, o que equivale a 13,36% do total de custodiados. Desses que conseguem, 2.963 (dois mil, novecentos e sessenta e três) estão em alfabetização, 7.874 (sete mil, oitocentos e setenta e quatro) em ensino fundamental, 7.265 (sete mil, duzentos e sessenta e cinco) em ensino médio, 39 (trinta e nove) em ensino superior, 11.062 (onze mil e sessenta e dois) em atividades complementares, 281 (duzentos e oitenta e um) em cursos profissionalizantes e 1.416 (mil, quatrocentos e dezesseis) em atividades de remição pelo estudo e esporte (BRASIL, 2019).

Agora se faz necessário verificar a demanda existente nas prisões por atividades educacionais, a partir dos mesmos dados oficiais disponibilizados. De acordo com esse levantamento, em âmbito nacional, o quadro que se apresenta é que, das 748.009 (setecentos e quarenta e oito mil e nove) pessoas recolhidas no sistema prisional em todo o Brasil, 20.023 (3%) são analfabetas, 33.861 (5%) são alfabetizadas sem cursos regulares, 327.789 (44%) possuem ensino fundamental incompleto, 85.697 (11%) possuem ensino fundamental completo, 106.159 (14%) possuem ensino médio incompleto, 69.892 (9%) possuem ensino médio completo, 6.980 (1%) possui ensino superior incompleto, 4.301 (1%) possui superior completo, 578 (0%) possui acima de superior completo 92.729 (12%) possui escolaridade não informada (BRASIL, 2019).

Na melhor das hipóteses, supondo que o percentual relativo a escolaridade não informada esteja ao menos com ensino fundamental completo, verifica-se que, parcela majoritária (52%) das pessoas encarceradas não concluiu sequer o ensino fundamental.

Em âmbito paulista, das 231.287 (duzentos e trinta e uma mil, duzentos e oitenta e sete) pessoas custodiadas, 3.860 (2%) são analfabetas, 679 (0%) são alfabetizadas sem cursos regulares, 104.124 (45%) possuem ensino fundamental incompleto, 34.266 (15%) possuem ensino fundamental completo, 50.431 (22%) possuem ensino médio incompleto, 33.234 (14%) possuem ensino médio completo, 2.656 (1%) possui ensino superior incompleto, 1629 (1%) possui superior completo, 19 (0%) possui acima de superior completo e 389 (0%) possui escolaridade não informada (BRASIL, 2019). Seguindo o mesmo raciocínio do âmbito nacional, verifica-se que, quase metade (47%) das pessoas encarceradas não concluiu sequer o ensino fundamental.

Nesse quadro, resta evidente que a oferta de educação nas prisões está muito aquém da demanda existente, se for considerado o total de pessoas que não concluíram o ensino médio (77% em âmbito nacional e 84% na esfera estadual paulista), que é dever do Estado disponibilizar a essas pessoas (BRASIL, 2019).

As pessoas privadas de liberdade, em razão de custódia em estabelecimento prisional, como quaisquer outras que não estejam nessa condição, possuem o direito inalienável à educação. As políticas públicas educacionais, tanto as de cunho geral quanto aquelas direcionadas a pessoas em situação de privação de liberdade, encontram respaldo em previsões normativas nos planos nacional e internacional.

No plano internacional, tem-se as normas de âmbito global no bojo da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio de sua agência especializada, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Já no âmbito regional ou interamericano, temos a Organização dos Estados Americanos - OEA, a qual também possui olhos voltados à educação, por meio de seu Departamento de Desenvolvimento Humano, Educação e Emprego, que tem como missão apoiar os esforços dos Estados membros quanto ao acesso à educação e oportunidade de aprendizagem ao longo da vida.

No sistema de proteção de direitos humanos de âmbito global (Organização das Nações Unidas - ONU), pode-se destacar inicialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), que em seu artigo 26, declara que todo ser humano tem direito à instrução, gratuita ao menos nos graus elementares e fundamentais, que deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Além da referida declaração, pode-se realçar, no que tange aos estabelecimentos prisionais, as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (1955), atualizada em 2015, oportunidade em que foi nomeada de Regras de Mandela, o qual estabelece que as administrações penitenciárias e outras autoridades competentes deverão oferecer educação.

Ainda em âmbito global, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com o fito de fomentar e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, realiza a cada doze anos, a Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA. As referidas conferências, tiveram início no período pós segunda guerra mundial, oportunidade em que os Estados membros da UNESCO, em 1949, reuniram-se na cidade de Elsinore (Dinamarca), no intuito de promover a discussão de como a aprendizagem e a educação de adultos poderiam colaborar na promoção da paz mundial, tornando-se a primeira das seis conferências dessa natureza promovidas até o momento, respectivamente nos seguintes locais: Elsinore, Dinamarca em 1949; Montreal, Canadá em 1960; Tóquio, Japão em 1972; Paris, França em 1985; Hamburgo, Alemanha em 1997 e Belém, Brasil em 2009 (IRELAND; SPEZIA, 2012).

A dimensão dessas conferências se ampliou no decorrer de suas edições, demandando um processo preparatório mais robusto, tanto na mobilização quanto no acompanhamento posterior dos compromissos e metas estabelecidas. Nesse contexto, as CONFITEAS se tornaram um período, simbolizado pelas conferências que ocorrem ciclicamente. A partir da Declaração de Hamburgo, resultado da V CONFITEA, especialmente na Agenda para o Futuro, tem-se a alusão expressa a necessidade de alcançar grupos vulneráveis, incluídos aí os prisioneiros (Tema VIII, itens 43 e 47). Na oportunidade, reconheceu-se que, embora a educação seja um direito universal e se tenha consenso que a aprendizagem de adultos deva ser aberta a todos, a realidade mostra que diversos grupos ainda se encontram excluídos do acesso a programas educativos (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 235).

Em 2009, foi realizada pelo Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao longo da Vida, em parceria com o Ministério da Educação, a VI CONFITEA, na cidade de Belém, Estado do Pará, a primeira realizada no hemisfério sul, com participação de 144 Estados membro, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais, organizações da sociedade civil e outros parceiros, sendo esta precedida de cinco conferências regionais (IRELAND; SPEZIA, 2012). Essa conferência buscou fortalecer o reconhecimento e a relevância da educação de adultos, tendo como fundamento a alfabetização, sob o prisma da aprendizagem ao longo da vida, tendo como meta primordial relacionar a aprendizagem de adultos com outras pretensões internacionais de educação e desenvolvimento (Educação para Todos - EPT, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM, Década das Nações Unidas para a Alfabetização - UNLD, Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento - LIFE e Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - DESD), bem como renovar o compromisso político e desenvolver mecanismos de transição da retórica para a efetiva concretização das pretensões estabelecidas (IRELAND; SPEZIA, 2012).

Dentre as recomendações estabelecidas no Marco de Ação de Belém, resultado da CONFITEA VI, estão a aprendizagem ao longo da vida (todas as fases do *continuum* da aprendizagem), tendo a alfabetização de adultos um pilar indispensável, a adoção de políticas e medidas legislativas mais abrangentes e inclusivas para educação de adultos, o estabelecimento de governança eficaz, transparente, responsável e justa, com o envolvimento de autoridades públicas, sociedade civil, setor privado, comunidade de educandos e educadores, o financiamento significativo e visto como investimento, considerando novas possibilidades de diversificação de financiamento (transnacionais, investimentos da iniciativa privada etc.), a participação, inclusão e equidade deixa claro que não pode haver exclusão de qualquer natureza, dentre outras, em razão de idade, gênero, etnia, religião, deficiência, orientação sexual ou encarceramento, sendo que quanto à essa última, assumiu-se o compromisso de oferecer educação de adultos nas prisões (15, “g”), a qualidade na aprendizagem e educação, tido como um conceito e uma prática multidimensional que exige conteúdos e avaliação de necessidade dos educandos, assumindo-se, nessa órbita, desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais e metodologias, reconhecer a

diversidade e ao mesmo tempo melhorar a formação, condições de emprego e profissionalização dos educadores, além de oferecer apoio à pesquisa interdisciplinar relacionada a educação de adultos (IRELAND; SPEZIA, 2012).

Ainda em relação às normas de proteção de direitos humanos, mas na órbita do sistema interamericano (Organização dos Estados Americanos - OEA), vale mencionar a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (1969), que em seu artigo 42, nos remete a Carta da Organização dos Estados Americanos (1967), que nos artigos 49 e 50, abarca o tema, os quais asseguram o exercício efetivo do direito à educação, de acordo com as normas constitucionais de cada país, bem como estabelece especial atenção à erradicação do analfabetismo e fortalecimento dos sistemas de educação de adultos.

Percebe-se que existe um vasto emaranhado de normas internacionais de proteção de direitos humanos, nos âmbitos da ONU e da OEA, que tutelam o direito fundamental à educação como um todo, bem como especificamente a educação de jovens e adultos, sendo o Brasil signatário de todos eles, o que, por si só, não garante efetividade na proteção e garantia de acesso a tais direitos.

Em âmbito interno, a consolidação da reabertura democrática do país, após quase duas décadas de regime ditatorial militar, deu-se simbolicamente com a nova carta política, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, por meio de Assembleia Nacional Constituinte.

Já em seu artigo 6º, a atual Constituição Federal assegura a educação como o primeiro dos direitos sociais (BRASIL, 1988). A referida carta política, estabelece em diversos dispositivos, as balizas para o tratamento dessa política pública sensível. O texto constitucional dispõe sobre a competência legislativa em matéria de educação, incumbindo à União Federal a tarefa de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22, inciso XXIV). No artigo 23, inciso V, determina como competência comum dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), proporcionar os meios de acesso à educação e no inciso IX do artigo 24, estabelece a competência legislativa concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, dentro de suas respectivas esferas. O legislador constituinte ainda dedicou uma seção específica para tratar da educação, entre os artigos 205 e 214, onde traça determinados parâmetros centrais, tais como a finalidade de desenvolvimento da pessoa para o pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Os referidos dispositivos estabelecem ainda certos princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, dentre tantas outras balizas colocadas (BRASIL, 1988).

Atendendo ao comando constitucional do artigo 22, inciso XXIV, editou-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde se estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto a seus princípios, fins da educação nacional, do direito a educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros e das disposições gerais e disposições transitórias. Quanto aos níveis de educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), organiza a educação nacional em educação básica e educação superior (artigo 21, incisos I e II) (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação básica, tem-se como a primeira etapa a educação infantil (crianças de até cinco anos), seguida de ensino fundamental (iniciando-se com crianças de seis anos de idade) e a etapa final de ensino médio (com duração mínima de três anos). Existe ainda, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visando o preparo ao exercício de profissões técnicas, bem como a Educação de Jovens e Adultos, a qual é destinada a pessoas que, por alguma razão, não tiveram acesso ao ensino fundamental ou ao ensino médio na idade regular (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA deve ser assegurada de forma gratuita por meio dos sistemas de ensino e está disciplinada nos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/1996), em que se observa que o acesso a realização de exames na modalidade de EJA está condicionada a uma idade mínima, quais sejam, a partir de quinze anos para conclusão do nível de ensino fundamental e a partir de dezoito anos para o nível de ensino médio. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos se estabelece como modalidade diferenciada de ensino em níveis da Educação Básica, garantida pela legislação a público específico, dotada de princípios, financiamento e organização próprios (BRASIL, 1996).

Ainda em matéria de legislação federal, temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE), o qual é uma exigência constitucional, a partir da Emenda nº 59/2009, com periodicidade decenal. Trata-se de instrumento articulador do Sistema Nacional de Educação – SNE, o qual está pendente de instituição legal específica, sendo que o respectivo projeto de lei tramita no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal)² (BRASIL, 2014).

Em relação às pessoas maiores de idade, que estão privadas de sua liberdade, por estarem custodiadas em estabelecimentos prisionais, temos um diploma normativo de regência. Trata-se da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal – LEP), a qual traz como previsão expressa a assistência educacional, especialmente entre os artigos 17 a 21-A, bem como a elenca como um dos direitos da pessoa presa (artigo 41, inciso VII) (BRASIL, 1984).

A fim de estabelecer um balanço das políticas educacionais de EJA, insta observar inicialmente que a federação brasileira possui uma estrutura piramidal (Municípios - Estados/DF - União), dado o modelo Republicano historicamente adotado em nossas Constituições Federais, notadamente a carta política de 1988, a qual reafirma a ideia de pacto federativo nos referidos moldes.

Feita essa nota preliminar, verifica-se que as políticas de educação em geral, bem como aquelas voltadas ao sistema prisional, partiram necessariamente de iniciativas da União Federal, a qual promoveu os denominados seminários nacionais pela educação nas prisões nos anos de 2006 e 2007, que foram desdobramentos dos seminários regionais e marco na edificação de políticas públicas educacionais para o contexto prisional.

Em decorrência desses dois seminários nacionais, O Ministério da Justiça, por meio do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP aprovou a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o Oferta de Educação nos estabelecimentos penais MOREIRA (2016, p.18-19). A referida resolução, como não poderia deixar de ser, pautou-se nas propostas encaminhadas pelo plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões, bem como no disposto do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2000) vigente à época, na Lei de Execução Penal - LEP (Lei nº 7.210/1984), Constituição Federal de 1988, nas Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil (Resolução CNPCP nº 14/1994) e ainda no projeto “Educando para a Liberdade”, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil.

Uma das diretrizes, que na verdade já consta em legislação vigente nas mais diversas esferas, portanto nenhuma novidade, estabelece as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos prisionais devem proporcionar espaços físicos adequados às atividades educacionais, tais como salas de aula, bibliotecas, laboratórios e outros, devendo integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional, além de difundir informações a fim de incentivar a participação dos presos.

Diretriz essa que, conforme dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2019), até hoje não é devidamente observada, ante limitado e baixo alcance do público-alvo dessa política, já que uma parcela de apenas 16,53% dos custodiados participam de atividades educativas nas prisões brasileiras, número este ainda menor no sistema prisional paulista, que é de apenas 13,36%. Ao passo que, na mais otimista das hipóteses, já que existe um montante de 12% de presos sem escolaridade informada, 52% (cinquenta e dois por cento) das pessoas presas não concluiu sequer o ensino fundamental, em nível nacional. Melhor dizendo, existe uma demanda muito maior que a oferta, sendo que um dos gargalos é também a insuficiência de espaço físico adequado, embora já existam normas em abundância que determinam essa diretriz, bem anteriores a resolução em comento.

Posteriormente, após discussões em audiência pública convocada pelo Ministério da Educação, por meio da Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE, com participação de representantes do poder público e da sociedade civil, foi editada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, a Resolução nº 2º, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A resolução em tela, ajustou-se as propostas encaminhadas pelo plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões, na Resolução nº 03/2019 do CNPCP, no protocolo firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação, bem como no disposto no PNE, na Resolução CNPCP nº 14/1994, na LEP e na Constituição Federal, e ainda no que foi aprovado pelas V e VI Conferências Internacionais de

² PLP 25/2019 (Projeto de Lei Complementar)

Link: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191844>

Educação de Adultos - CONFITEA, no projeto “Educando para a Liberdade”, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil e nas manifestações dos participantes das reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

A resolução estabelece que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos prisionais é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal, sendo que os entes federados, em regra, possuem uma pasta exclusivamente dedicada ao tema. Também determina o financiamento com fontes de recursos públicos federais, dentre eles o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), além de outras fontes complementares nas órbitas estaduais e municipais. Também deixou consignado que a oferta de EJA no sistema prisional deverá se associar a ações culturais, esportivas, profissionalizantes, de inclusão digital, de fomento a leitura e implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas a esse público, além de envolvimento da comunidade e dos familiares das pessoas custodiadas.

Outro ponto estabelecido expressamente pela referida norma é a contemplação de atendimento dos educandos presos em todos os turnos, ponto este que no mais das vezes é solenemente ignorado sob o pretexto de não haver efetivo funcional suficiente para viabilizar tais atividades no período noturno, por exemplo, em que atenderia adequadamente aqueles sentenciados que exercem o trabalho prisional, seja ele interno ou externo, no período diurno integral e até mesmo expandir a oferta, a fim de atender ao maior número de pessoas possível. Aqui também se estabelece que as autoridades responsáveis pelas políticas de execução penal nos Estados e no Distrito Federal, conforme previsto nas Resoluções do CNPCP, deverão oferecer espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, que precisam ser conectadas às rotinas dos estabelecimentos de custódia, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Determina-se também que os docentes que atuam nos espaços prisionais deverão ser profissionais do magistério com a respectiva habilitação e remuneração compatível com as especificidades da função. Em caráter acessório, permite a atuação de pessoa presa com perfil adequado e devidamente preparada, na condição de auxiliar do processo educativo. E por fim, delega aos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal a implementação e fiscalização dessas Diretrizes, articulando-se com os respectivos Conselhos Penitenciários dos Estados e do Distrito Federal ou seus órgãos congêneres.

Em seguida, ainda em nível federal, houve a edição do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional - PEESP, que segundo MOREIRA (2016, p.34), representou a solidificação das relações institucionais interministeriais (Ministérios da Justiça e Educação), intersecretariais nos Estados e DF (Secretarias de Administração Penitenciária e Educação), a sinergia entre duas legislações sociais (LEP e LDB) e conferiu concretude às resoluções de dois conselhos setoriais (CNPCP e CNE). Assim, cada um dos 26 (vinte e seis) Estados da Federação e o Distrito Federal, passaram elaborar seus respectivos Planos Estaduais de Educação. Importante ressaltar que tais políticas públicas em contexto prisional, *a priori*, não é objeto de interesse e deliberação das esferas municipais, já que a responsabilidade por custódia de pessoas presas é de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal.

No caso do Estado de São Paulo, que é de interesse da pesquisa, tivemos o Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011, que institui o Programa de Educação nas Prisões, que nos anos de 2012 (triênio 2012-2014) e 2015 (biênio 2015-2016) tiveram versões preliminares do Plano Estadual de Educação nas Prisões e em seguida a edição da Resolução Conjunta SE-SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade e posteriormente a Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2017, que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2017).

Quanto ao Plano Estadual de Educação nas Prisões, trata-se de formalidade essencial para obtenção de apoio financeiro da União para oferta de educação nos estabelecimentos prisionais, tendo como órgão proponente, o Governo do Estado de São Paulo (Chefia do Poder Executivo) e como órgãos executores a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária. Ao menos formalmente, o plano em testilha enuncia o planejamento de ampliação de acesso a garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, declarando ainda a necessidade de avanço na

questão da qualidade, bem como na implementação de ações conjuntas também no campo da educação não escolar, compreendendo a formação profissional, cultural, literária e inclusão digital.

Em relação ao contexto prisional paulista, é imperioso destacar que até o final da década de 1970 a educação nos estabelecimentos prisionais ficava a cargo da Secretaria Estadual de Educação, sendo que se seguia os mesmos moldes da rede regular de ensino e cada estabelecimento prisional estava vinculado a uma escola pública da rede. Nesse contexto, o calendário escolar, materiais didáticos, avaliações, planejamento pedagógico eram os mesmos daqueles destinados as crianças. Tal inadequação se dava tanto em relação a não destinar uma educação adequada a adultos e ainda não observar as particularidades do ambiente prisional (MENOTTI, 2013, p.38).

No período entre 1979 e 2011, a responsabilidade pela política de atendimento educacional à população carcerária foi da Fundação “Prof. Dr. Pedro Manuel Pimentel” de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), que teve sua instituição autorizada por meio da Lei Estadual nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976 (SÃO PAULO, 2012). Além da assistência educacional, a referida fundação pública também foi, antes da instituição da Defensoria Pública no Estado em 2006 e em grande medida continua sendo, responsável direta pela assistência jurídica dos custodiados nas prisões paulistas, tendo por missão contribuir para a inclusão social de presos e egressos, por meio de programas sociais de cultura e capacitação profissional e gerenciamento do trabalho prisional.

A partir de 2011, a Secretaria Estadual de Educação começou a acompanhar, supervisionar e certificar os educandos atendidos pela FUNAP em seu programa de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), por meio de avaliação periódica (semestral) avalizada pelo Conselho Estadual de Educação, em concomitância aos exames de certificação anteriormente instituídos (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA).

Até o ano de 2012 eram os educadores presos contratados pela FUNAP que desenvolviam as atividades escolares (SÃO PAULO, 2012), sob a supervisão e coordenação de monitores orientadores (servidores e estagiários da FUNAP e agentes de segurança com perfil de educador). No início de 2012 foi firmado um Termo de Cooperação entre as Secretarias de Educação e de Administração Penitenciária, com a finalidade de estabelecer as responsabilidades das respectivas pastas na gestão conjunta do Programa Estadual de Educação nas Prisões – PEP. A partir de 2013, a Secretaria Estadual de Educação passaria a ser responsável pela atribuição de aulas e formação de docentes para atuar nas salas de aulas dos estabelecimentos prisionais (SÃO PAULO, 2012).

Em linhas gerais, a Secretaria de Educação passou a ser responsável pela oferta de atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental e médio, por meio de seus respectivos docentes, sendo definida uma escola vinculadora da rede estadual para cada estabelecimento prisional. Já a Secretaria de Administração Penitenciária, em conjunto com a FUNAP, ficou responsável pela infraestrutura física necessária, apoio operacional e logístico, definição de horários para realização das aulas em turnos distintos para educação e trabalho.

Um dos impasses, reconhecidos expressamente no plano, refere-se a organização de turnos diferenciados para educação e trabalho no interior dos estabelecimentos prisionais, já que tais atividades em geral concorrem entre si, tendo em vista que não se consegue de maneira satisfatória a compatibilização dos horários, além da implantação em três turno de educação, que também não é devidamente observado pela direção dos estabelecimentos penais, sob a justificativa de falta condições para tal, notadamente em razão da insuficiência de efetivo funcional.

Não deixa de ser curioso, o reconhecimento, por parte do próprio poder público paulista, da complexidade da questão relativa à oferta de educação nas prisões e ainda das mazelas existentes nesse contexto, a saber:

Assim, embora a implantação do Programa de Educação nas Prisões deva ser operacionalizada pelas Secretarias da Administração Penitenciária e da Educação, estas, por sua vez, colocam em movimento uma série de outras demandas a serem enfrentadas pelo poder público. Afinal, o que está em causa é a precariedade do sistema penitenciário, tal como ele está estruturado, como mecanismo de gestão dos conflitos sociais. A sociedade vem estabelecendo novos parâmetros para tratar da questão, o que passa por uma readequação de práticas e representações.

Nesse sentido, há muito que avançar no Estado de São Paulo, sobretudo quando se leva em conta o tamanho de sua população carcerária, bem como a quantidade de

estabelecimentos penais espalhados por seu extenso território. Ou seja, as mudanças se propõem justamente como forma de repensar a segurança pública e os direitos humanos de maneira mais ampla. E não será essa a principal marca da democracia, sua constante transformação com vistas a incorporar novos sujeitos, ampliando e assegurando seus direitos? (SÃO PAULO, 2012, p.47)

Nesse ponto, interessante notar o quanto ainda é necessário reafirmar a sociedade em geral, que o custodiado não perde o status de sujeito de direitos, muito pelo contrário, ao ser tutelado pelo Estado, este se torna ainda mais responsável por assegurar seus direitos fundamentais. Outro assunto notável no plano estadual, refere-se a possibilidade de cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD), que estava em estudo naquele momento, já que se trata de ferramenta relevante para a ampliação da oferta de atividades educacionais, mas que exige adequadas condições para adoção de tais medidas.

Em suma, existem diversas questões, ainda hoje, a serem enfrentadas, tais como a possibilidade de trabalho e estudo concomitantemente (compatibilidade de horários entre as atividades), escassez de documentos pessoais dos custodiados, necessidade de viabilizar espaços escolares onde não há e de ampliar os já existentes, ampliação da oferta de educação não formal, proposta de educação profissional e diversas outras lacunas a serem preenchidas na realidade prisional (SÃO PAULO, 2012).

Cabe advertir que as pessoas aprisionadas, na imensa maioria dos casos, constituem parcela da sociedade em condição pretérita de grave vulnerabilidade social, historicamente excluída do acesso aos direitos mais básicos a que todo ser humano, enquanto tal, deveria usufruir. Almejar a efetivação de políticas de acesso e permanência na escola se mostra um desafio dos mais relevantes com vistas, não só a assegurar um direito em si, mas também ampliar as possibilidades de retorno ao convívio social de forma exitosa.

O quadro existente na realidade prisional paulista, mas também brasileira como um todo, impõe uma necessária uma reflexão sobre as possíveis ações para alteração desse estado de coisas, à luz do arcabouço normativo, bem como mecanismos existentes que visem assegurar o direito à educação nos estabelecimentos prisionais (MAZZUOLI, 2021).

Desta feita, esses órgãos estatais têm a missão institucional de fiscalizar os estabelecimentos prisionais, sob os mais diversos aspectos, tais como estrutura física, condições de salubridade dos espaços, assistência material (alimentação, vestuário e instalações higiênicas), assistência à saúde (curativa e preventiva), assistência jurídica (judicial, extrajudicial, individual e coletiva), assistência educacional (regular e profissionalizante), assistência social, assistência religiosa e assistência ao egresso, nos exatos termos da LEP.

Desde a sua redação original (1984), a LEP determinada como obrigação legal do Juízo da Execução (art.66, inc.VII) e do Ministério Público (art.68, § único), a visita mensal aos estabelecimentos penais, a fim de inspecionar se tais unidades estão funcionando regularmente. Apenas em 2010, por meio da Lei nº 12.313, é que a Defensoria Pública passou a figurar expressamente no rol de órgãos da execução penal, previsto na LEP. O legislador infraconstitucional, quando da elaboração da LEP, instituiu mecanismos de controle, cabendo aos órgãos da execução, especialmente Defensoria Pública e Ministério Público, representarem ao Juízo da Execução quaisquer ilegalidades, irregularidades ou anormalidades que eventualmente ocorram nas prisões, incluindo-se aí a ausência ou insuficiência do direito à educação (assistência educacional), nos termos da própria lei. Em relação a atuação da Defensoria Pública, o raciocínio é exatamente o mesmo, pois esta deve atuar na esfera jurisdicional afeta ao processo de execução criminal, mas também, a exemplo do Juízo da Execução e do Ministério Público, deve o defensor público visitar periodicamente os estabelecimentos penais (BRITO, 2020).

Deve-se destacar também, que os estabelecimentos penais, especialmente os voltados ao cumprimento da pena, deverão atender aos direitos do preso e às finalidades da execução e possuir áreas destinadas a atividades como educação, trabalho, recreação e prática esportiva. Uma das atenções específicas foi a destinada a atividades do ensino básico e profissionalizante, nos termos do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional- PEESP (BRITO, 2020).

Se existe um abismo entre os que pensam a educação e os que executam a educação e entre toda a legislação vigente e as reais condições do cárcere, isso se deve a atuação, ou falta desta, dos órgãos da execução como um todo, não só do Poder Executivo, tanto a esfera federal quanto as locais (Estados e

Distrito Federal), que é quem de fato administra as prisões, mas também todos aqueles órgãos que, segundo a própria lei, deveriam fiscalizar as condições do sistema prisional.

Nesse conjunto de ideias, faz-se necessário mobilizar cada vez mais esses órgãos nas suas missões institucionais, de atuar no estrito cumprimento de seu papel legal de atuação em sede, não só de execução penal em si, mas também na fiscalização das condições em que os estabelecimentos prisionais são geridos diariamente.

CONCLUSÕES

O presente trabalho se debruçou sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional, sendo observado no decorrer no trajeto que tal temática é explorada em diversas dimensões, a exemplo do levantamento da produção acadêmica encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, delimitados cronologicamente nos últimos dez anos.

Um dos primeiros dados que desperta atenção é a posição do Brasil no mundo em matéria de encarceramento de pessoas, sendo a terceira maior população prisional em números absolutos e a vigésima primeira em números relativos. Outro ponto é que das 755.274 (setecentos e cinquenta e cinco mil, duzentos e setenta e quatro) pessoas presas em nosso país, 233.089 (duzentos e trinta e três mil e oitenta e nove) estão em cárceres paulistas, o que corresponde aproximadamente 30% das pessoas custodiadas. Percebeu-se ainda que a população carcerária cresce sistematicamente no Brasil, tanto em números absolutos quanto em números relativos, segundo os dados fornecidos pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2019).

No entanto, a questão do encarceramento massivo ganha contornos mais graves quando se constata o quadro de superlotação carcerária. O sistema prisional conta com 442.349 (quatrocentos e quarenta e duas mil, trezentos e quarenta e nove) vagas para um total de 755.274 (setecentos e cinquenta e cinco mil, duzentos e setenta e quatro) pessoas presas. Isso representa um déficit de 312.295 (trezentos e doze mil, novecentos e vinte e cinco) vagas. (BRASIL, 2019). Nesse contexto, possuímos uma taxa de ocupação de 170,74%, ou seja, abrigamos 17 (dezessete) pessoas onde deveria haver no máximo 10 (dez), o que, por si só, representa uma grave violação de direitos humanos.

Nesse quadro caótico apresentado, constatou-se ainda que um percentual muito pequeno de pessoas presas consegue acessar atividades educacionais 16,53% das pessoas recolhidas no sistema prisional em todo o país. Nas prisões paulistas esse número é ainda menor, 13,36% do total de custodiados (BRASIL, 2019). Por outro lado, a demanda existe é consideravelmente maior que a oferta educacional, pelo menos 52% das pessoas encarceradas não concluiu sequer o ensino fundamental no contexto nacional. Na esfera paulista, quase metade (47%) das pessoas encarceradas não concluiu sequer o ensino fundamental (BRASIL, 2019).

Nesse quadro, resta evidente que a oferta de educação nas prisões está muito aquém da demanda existente, se for considerado o total de pessoas que não concluíram o ensino médio (77% em âmbito nacional e 84% na esfera estadual paulista) e que é dever do Estado disponibilizar a essas pessoas o acesso à educação básica (BRASIL, 2019). Isso nos aponta alguns elementos que se constituem verdadeiros abismos entre as previsões normativas – tanto no âmbito internacional quanto no âmbito interno – e a realidade vivida pelos encarcerados nos estabelecimentos prisionais em condições demasiadamente distantes das ideais

Além disso, constatou-se que existem as mais diversas normas, tanto na órbita internacional (ONU-UNESCO e OEA) quanto na esfera interna (Constituição, Leis, Decretos, Resoluções etc.), que declaram a educação como um direito humano. O referido respaldo normativo é em relação ao âmbito geral de educação quanto a questão específica de direito à educação das pessoas eventualmente custodiadas.

No âmbito internacional, verifica-se que existe um histórico e sistemático esforço da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em fomentar as discussões e avaliar a implementação dos compromissos assumidos pelos países signatários quanto ao direito à educação. Especialmente em relação a educação de adultos, realiza-se periodicamente desde 1949 a Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA, contando com eventos intercalares das conferências já ocorridas e ainda eventos preparatórios para as conferências seguintes.

No âmbito interno, nossa Constituição da República Federativa do Brasil, assegura em diversos dispositivos, o desenho federativo de compromisso educacional, estabelecendo as devidas competências e atribuições da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Também temos um diploma de regência da educação, trata-se da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e outras normas na órbita federal que tratam propriamente de educação nas mais diversas dimensões.

Especificamente no contexto prisional, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal – LEP), bem como Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, além das normas específicas relacionadas ao sistema prisional paulista, tais como o Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011, que institui o Programa de Educação nas Prisões, passando pelo Plano Estadual de Educação nas Prisões, bem como a Resolução Conjunta SE-SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade.

Embora exista abundância normativa quanto a temática educação de jovens e adultos em privação de liberdade, o fato é que o estado de coisas que se observa nas prisões por todo o país é algo completamente distante na normatividade imposta. Existe um verdadeiro abismo entre a proclamação oficial estatal e a realidade observável nas prisões, conforme dados oferecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

Nesse cenário, ressaltando as limitações deste estudo, as políticas públicas, em que pese sejam referenciais relevantes e centrais ao tratamento da questão aqui debatida, tem sido demasiadamente tímidas no que se refere a oferecer efetivas condições de acesso ao direito à educação. As políticas públicas, oferecem condições apenas na dimensão formal ou abstrata, pois não se consegue assegurar efetivamente o direito à educação nas prisões, de modo satisfatório, no aspecto ou dimensão material, visto que o número de presos que conseguem de fato estudar no ambiente prisional é por demais reduzido, frente a demanda existente, conforme demonstrado anteriormente. Para alteração desse estado de coisas é imperiosa a atuação efetiva dos órgãos responsáveis na fiscalização dos estabelecimentos e do sistema prisional como um todo, em suas mais diversas dimensões.

CONFLITO DE INTERESSE

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

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Beatris Clair. Mulheres e homens em privação de liberdade e o processo de escolarização: suas percepções. 2019. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-11122019-182115>> Acesso em: 29 ago. 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Educação 2018). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>
> Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnppc/resolucoes/2009/resolucao03de11demarcode2009.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/1994/resolucao14de11denovembrode1994.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI. CONFITEA's: Breve histórico. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização – Junho de 2017. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização – Junho de 2017. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/br>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização – Dezembro de 2019. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMmU4ODAwNTAtY2lyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDlilwIdCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRI0GRhNmJmZThlMSJ9>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Relatórios Analíticos (Brasil): INFOPEN Atualização – Dezembro de 2019. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/br>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Relatórios Analíticos (São Paulo): INFOPEN Atualização – Dezembro de 2019. Disponível em:

<<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/SP/sp>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRITO, Alexis Couto de. Execução Penal. 6 ed. – São Paulo: Saraiva Educação. 2020. 616 p.

CAMPOS, Aline. Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2762>> Acesso em: 29 ago. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

FREIRE. Paulo. Pedagogia do oprimido- 65ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.

GARNICA, Antonio Vicente M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. Interface: comunicação, saúde e educação, v. 1, n.1, p.109-122, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>> Acesso em 29 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008>

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

HILLESHEIM, Sonia de Lurdes Draguette. Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo. 2016. 98 fs. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/982>> Acesso em: 29 ago. 2020.

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto. Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFITEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf>Acesso em: 29 ago. 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ 2015). At: Aracajú, SE, BR. Volume: Investigação Qualitativa em Educação//InvestigaciónCualitativaenEducación//Volume 2. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research> Acesso em: 29 ago. 2020.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Curso de Direitos Humanos. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, Método, 2021.

MENOTTI, Camila Cardoso. O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do Estado de São Paulo. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2672>> Acesso em: 29 ago. 2020.

MOREIRA, Fábio Aparecido. Educação prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação. 2016. 110 f. (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-132205/publico/FABIO_APARECIDO_MOREIRA.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OAS). Departamento de Desenvolvimento Humano, Educação e Emprego. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/sedi/dhdee/default.asp>>Acesso em: 29 ago. 2019.

PASSOS, Thais Barbosa. Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91168>> Acesso em: 29 ago. 2020.

PORTO, Roberto. Crime Organizado e Sistema Prisional. 1 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

REGRAS DE MANDELA: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá outras providências correlatas. Diário Oficial – Executivo, 18/08/2011, p.1. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57238-17.08.2011.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SÃO PAULO. Lei Estadual nº 16.279, de 08 de julho de 2017. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial – Executivo, 09/07/2016, p.1. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SÃO PAULO. Plano Estadual de Educação nas Prisões (2012). Diário Oficial – Executivo, 09/07/2016, p.1. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/peep-sp.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SÃO PAULO. Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015). Diário Oficial – Executivo, 09/07/2016, p.1. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SÃO PAULO. Resolução Conjunta SE-SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial – Executivo, 04/01/2017, p.37. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20161230002>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. Normas e padrões para trabalhos acadêmicos científicos da Unoeste. 4ª ed. eletr. – Presidente Prudente, 2019, 94 p. Disponível em: <<https://unoeste.br/site/biblioteca/documentos/Manual-Normalizacao.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2019.

ZUNDT, Andrea de Borba. O professor na cela de aula: atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/191702>> Acesso em: 29 ago. 2020.

A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DIALÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: “FALAR CIÊNCIAS” SOBRE O TEMA ELETRICIDADE

Josiane de Almeida Trevisani, Moacir Pereira de Souza Filho, Paulo César De Almeida Raboni

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

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado e tem por objetivo central apresentar o processo dialógico entre a professora e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Presidente Prudente/SP sobre o tema eletricidade. Antes de iniciar uma atividade experimental investigativa, a professora, baseada em uma atividade do livro didático, questionou os alunos sobre alguns conceitos de eletricidade, bem como trouxe algumas situações do cotidiano. A análise dos dados permitiu inferir a presença de alguns conhecimentos prévios relevantes. A análise se fundamentou no referencial epistemológico de Kelly, e mostrou alguns indicadores das práticas epistêmicas do processo de argumentação. O objetivo desta pesquisa é verificar se o processo dialógico em sala de aula propicia a argumentação nos alunos, que façam emergir pseudoconceitos ou conceitos científicos. Por meio da argumentação nota-se que os alunos defendem seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que se apropriam de algumas ideias dos colegas. Pode-se concluir que, contextualizar o tema e dar voz aos alunos permitem que eles possam dialogar sobre Ciências.

Palavras-chave: Práticas epistêmicas. Argumentação. Ensino de Ciências. Ensino Fundamental.

THE ARGUMENT IN THE DIALOGICAL PROCESS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION: “TALKING SCIENCES” ABOUT THE TOPIC ELECTRICITY

ABSTRACT

This article presents an excerpt from a master's dissertation and its main objective is to present the dialogic process between the teacher and the students of the 4th year of elementary school at a public school in Presidente Prudente/SP on the topic of electricity. Before starting an investigative experimental activity, the teacher, based on an activity in the textbook, questioned the students about some concepts of electricity, as well as bringing up some everyday situations. Data analysis allowed us to infer the presence of some relevant prior knowledge. The analysis was based on Kelly's epistemological framework, and showed some indicators of the epistemic practices of the argumentation process. The objective of this research is to verify if the dialogic process in the classroom provides arguments in students, which make to emerge pseudo-concepts or scientific concepts. Through argumentation, it is noted that students defend their points of view, while appropriating some of their colleagues' ideas. It can be concluded that contextualizing the theme and giving voice to students allow them to dialogue about science.

Keywords: Epistemic practices. Argumentation. Science teaching. Elementary School.

EL ARGUMENTO EN EL PROCESO DIALÓGICO DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL: “CIENCIAS QUE HABLAN” SOBRE EL TEMA ELECTRICIDAD

Resumen

Este artículo presenta un extracto de una tesis de maestría y tiene como objetivo principal presentar el proceso dialógico entre el docente y los alumnos de 4º año de primaria de una escuela pública de Presidente Prudente / SP sobre el tema de la electricidad. Antes de iniciar una actividad experimental de investigación, el docente, a partir de una actividad del libro de texto, cuestionó a los alumnos sobre algunos conceptos de electricidad, además de plantear algunas situaciones cotidianas. El análisis de los datos nos permitió inferir la presencia de algún conocimiento previo relevante. El análisis se basó en el marco

epistemológico de Kelly y mostró algunos indicadores de las prácticas epistémicas del proceso de argumentación. El objetivo de esta investigación es verificar si el proceso dialógico en el aula proporciona argumentos en los estudiantes, que hacen emerger pseudoconceptos o conceptos científicos. Se puede concluir que contextualizar el tema y dar voz a los estudiantes les permite dialogar sobre ciencia.

Palabras-clave: Palabras clave: Prácticas epistémicas. Argumentación. Enseñanza de las ciencias. Educación Elemental.

A. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem que ocorre no ambiente escolar é algo essencialmente interpessoal. A maior parte das atividades desenvolvidas ocorre de forma verbal entre o professor e os alunos, que são os protagonistas do processo. Assim, existe uma mensagem (M) a ser dita, quer seja em relação ao conteúdo que o professor pretende trabalhar ou em relação as dúvidas ou questões endereçadas pelos alunos ao professor.

Essa relação pode ser unidirecional, quando apenas o professor fala e os alunos passivamente escutam. Neste caso, existe um monólogo entediante no qual o professor é o emissor (E) e o aluno o receptor (R) da informação, ou, bidirecional em que ocorre o diálogo ou a interação entre o educador e os aprendizes. Neste caso, temos o emissor e o receptor mudando constantemente de papel ou posição por meio de uma interação dialógica.

O ensino de Ciências, ao utilizar atividades investigativas, sejam elas experimentais ou não, propicia ao aluno participação ativa no processo. Possibilita que o aluno por meio de evidências empíricas e teóricas, exponha suas ideias e defenda seus pontos de vista por meio da argumentação, que é o foco e o objeto de estudo deste artigo.

A argumentação é uma prática presente também em alguns ramos profissionais, como por exemplo no Direito. Uma estrutura argumentativa coerente pressupõe a enunciação de um conjunto de crenças que o advogado considera legítimas, as quais ele defende com veemência ou convicção.

Scarpa *et. al.* (2017) advoga que, não nascemos com a capacidade de argumentar, visto que é uma habilidade que se adquire com uma prática intensiva. Segundo as autoras, o professor deve elaborar questão simples e direta, mas que seja sedutora e que não seja fácil demais, mas também que não seja muito complicada de ser respondida pelos estudantes. A capacidade de argumentar, segundo as autoras, envolve o reconhecimento de afirmações divergentes e contraditórias, ao mesmo tempo em que o sujeito defende uma linha de raciocínio que justifique uma crença, cultivando um pensamento crítico.

Segundo Munford e Teles (2015) e Guimarães e Massoni (2020) a argumentação consiste basicamente em um instrumento de persuasão e convencimento racional. Os autores mantêm um consenso de que existem diversas formas de argumentar, mas basicamente eles destacam duas modalidades: (i) aquelas que emergem de desacordos entre opiniões, controvérsias ou divergências e que são sanadas por pontos de vista justificados e com embasamento racional e, (ii) a abordagem centrada em metodologias elaboradas com o objetivo de fazer com que os aprendizes construam e apliquem o conhecimento. Nesta perspectiva, as proposições visam defender razões e/ou evidências que garantam as conclusões, que desenvolva virtudes intelectuais, como autonomia, raciocínio crítico e capacidade argumentativa. Além da formação de conceitos, neste tipo de processo argumentativo, o relevante é a formação para a cidadania.

Segundo Sasseron (2015), a argumentação é uma prática epistêmica que ocorre em sala de aula a fim de debater opiniões contraditórias ou pontos de vista divergentes. Neste processo o indivíduo socializa o seu pensamento e/ou apresenta suas ideias, a fim de fundamentar os elementos discutidos no diálogo. Neste sentido, no caso do ensino de Ciências, além de desenvolver a eloquência linguística, ela permite ao aluno a compreensão do conhecimento científico e das problemáticas sociais e políticas que estão ao seu entorno, ampliando sua visão de mundo.

Para Kelly (2008, p. 99) aprender as práticas epistémicas permite ao membro de uma comunidade científica “falar sobre Ciências”. No ambiente escolar é a forma pela qual os estudantes livremente argumentam propondo, justificando, explicando, avaliando e legitimando suas concepções dentro de uma estrutura escolar. Essas habilidades, segundo Sasseron e Carvalho (2009), são evidenciadas por alguns

indicadores na medida em que o aluno explica um problema, levanta hipóteses, alegando um possível caminho para a solução do problema, lança previsões sobre essas hipóteses, apresenta um raciocínio lógico estruturando seus argumentos, justifica suas concepções, enfim, o aluno torna-se capaz de argumentar e debater sobre um determinado tema ou assunto, adquirindo uma cultura científica.

Para Kelly (2008), o papel do professor é de extrema relevância, à medida que ele se torna o mediador dos elementos que emergem do diálogo, fornecendo um feedback ao raciocínio do aluno e confrontando o status epistêmico dessas ideias com as alegações cientificamente aceitas.

Toulmin (2006) estrutura por meio de qualificadores os elementos básicos de um argumento. Sem entrar na complexidade do Padrão de Toulmin, vale apenas destacar que ao argumentarem as pessoas emitem algumas garantias de inferências (que apoiam ou refutam as ideias) entre os dados e a conclusão do discurso. Embora existam algumas críticas de que a proposta de Toulmin é artesanal e intuitiva, e de que para compreender um argumento necessitamos de uma análise semiótica como, por exemplo, gestos ou expressões faciais que complementam a comunicação. Dentro de um mesmo contexto é possível comparar, pelo Padrão de Toulmin as estruturas argumentativas diferentes ou hegemônicas de um discurso (SANTOS, 2018).

O engajamento disciplinar consiste entre o aluno transitar entre o discurso escolar e o discurso científico. Porém, Engle e Conant (2002) *apud* Sasseron e Dutch (2017) ampliam a compreensão do termo dizendo que o “engajamento disciplinar produtivo” estaria vinculado ao modo como o aluno se relaciona com o problema a ser resolvido, transitando entre o contexto escolar e o contexto de suas experiências e vivências, subsidiando o “empoderamento” do sujeito enquanto uma pessoa mais capaz de falar sobre Ciências. Sendo assim, Sasseron e Dutch (2017) consideram que o ensino de Ciências deve ser um ambiente horizontal de discussão de ideias, em que a constituição da igualdade, permeia a compreensão crítica.

Diante do exposto acima, o objetivo desta pesquisa é verificar se o processo dialógico em sala de aula propicia a argumentação nos alunos, que façam emergir pseudoconceitos ou conceitos científicos.

B. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de Mestrado (TREVISANI, 2019) que foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP, com uma amostra de 30 alunos com idades entre 9 e 10 anos, sendo 14 meninos e 16 meninas, que se mostraram bastante entusiasmados em participar do trabalho prático/experimental e do processo investigativo. Um dos tópicos estudados no ensino de ciências é a eletricidade trazida pelo capítulo 12 – “Invenções: instalações elétricas” do livro didático de Ciências (NIGRO, 2015).

A pesquisa obedeceu a todos os protocolos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com a autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com o cadastro do Projeto na Plataforma Brasil e autorizada por meio do código 85660418.4.0000.5402.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa considerada como um estudo de caso, uma metodologia muito utilizada nas pesquisas educacionais. Pode ser estudado um aluno em particular ou aquilo que o autor chama de uma “comunidade”, ou seja, um “grupo relativamente homogêneo de pessoas com relações interacionais difusas”. Assim, pode-se deter em um coletivo de pessoas (analisando uma dificuldade específica de um conjunto de alunos, por exemplo) a fim de analisar uma particularidade, ou seja, “visa explorar um caso singular bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (CHIZZOTTI, 2014, p. 136).

É importante que o pesquisador tenha firme domínio das questões de pesquisa, possua capacidade para questionar, ouvir sem se prender às suas convicções ou ideologias, seja flexível diante de situações imprevistas e esteja apto a interpretar os resultados (*Ibid.*).

O objetivo desta modalidade de pesquisa é reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo para “alcançar um conhecimento mais amplo sobre ele, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes” e, principalmente, “instruindo ações posteriores” (*Ibid.*, p. 135).

A atividade selecionada pela pesquisadora e professora da turma e consistiu no capítulo 12 – “Invenções: instalações elétricas” presente no livro didático de Ciências (NIGRO, 2015, p.160 -171), adotado pela Rede Pública Municipal de Presidente Prudente/SP. A coleta de dados foi feita através da gravação em vídeo dos alunos, objetivando registrar o áudio para a transcrição das falas dos alunos participantes.

A professora iniciou os trabalhos em uma conversa no grande grupo sobre a presença da eletricidade no dia-a-dia e como seria nossa vida sem a presença da eletricidade. Foram apresentadas inúmeras aplicações e explicitados os cuidados preventivos que temos que ter ao lidar com a eletricidade. A conversa se delineou no sentido de determinar os conhecimentos prévios dos estudantes. A professora enfatizou a presença da eletricidade em tudo o que fazemos e as crianças foram levantando aparelhos que necessitam dessa fonte de energia para funcionar e situações cotidianas em que a encontramos. Elas levantaram hipóteses sobre possíveis elementos necessários para realizar a instalação elétrica de uma casa (fio, tomada, interruptor, etc.) e encerramos esse momento falando de que maneira poderíamos utilizar a eletricidade com segurança, evitando choques elétricos ou acidentes domésticos.

Para que as gravações em vídeo pudessem se constituir em dados de pesquisa, foi necessário selecionar os “episódios de ensino”. Denomina-se episódio de ensino “àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar” (CARVALHO, 1996). Portanto, um episódio de ensino é um recorte da aula, onde se resgata aspectos essenciais do processo. Ainda de acordo com a autora, essas situações se relacionam com as perguntas do pesquisador, podendo também ser exemplificadas pelo levantamento de hipóteses do aluno frente a uma questão experimental ou problema aberto, além das discussões realizadas em grupo na tentativa de solucionar o desafio proposto ou após a leitura de um texto que envolva a temática “história das ciências” para ser discutido.

Assistindo aos vídeos das aulas, verifica-se que um “episódio de ensino” pode não ser contínuo, ou seja, o “problema em análise” pode estar em momentos distintos da transcrição. O importante é que ele possa apresentar ao leitor a ideia geral ou o conceito central da discussão. Como o leitor poderá perceber, estruturamos nossos dados e análises nesses episódios.

Apresentamos alguns dos resultados que representam a discussão sobre um assunto específico. Os dados são apresentados em “quadros” contendo quatro (4) colunas: (1) o “turno”, número atribuído a fala de uma pessoa; (2) identificação da pessoa que fala: (P) para professora; (A) para aluno ou aluna; (3) transcrição do parágrafo representativo da fala; e (4) identificação das “práticas epistêmicas” de Kelly (2008) que são: (i) proposição – ato de propor algo; (ii) explicação – tornar legível algo; (iii) previsão e (iv) legitimação – conferir autoridade e, (v) avaliação.

Na oportunidade os alunos foram instigados a observar atentamente a ilustração do homem acendendo uma lâmpada (ver Figura 1), inclusive aos elementos presentes nas instalações elétricas (interruptor e lâmpada).

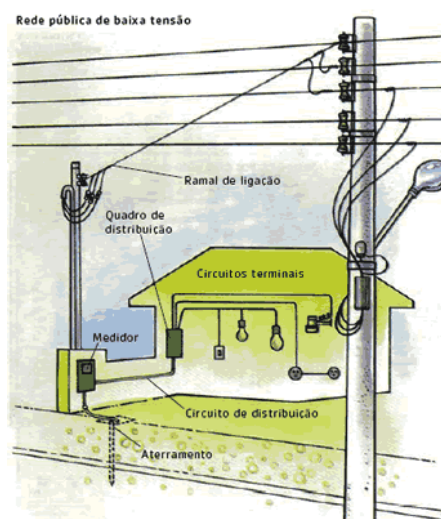
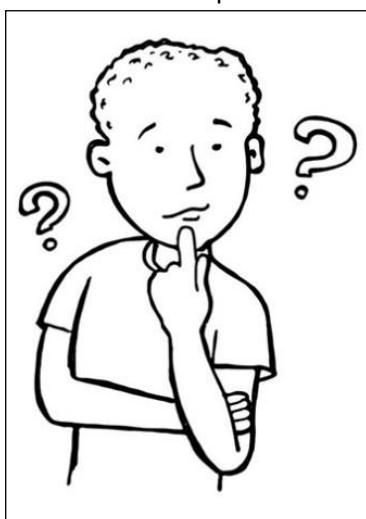
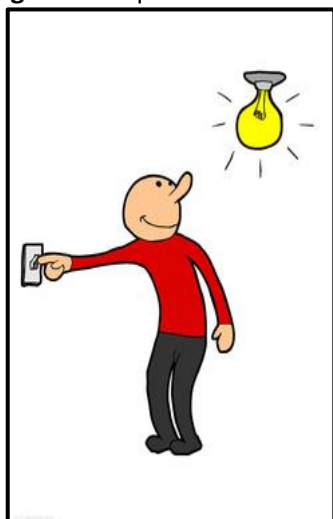
Segundo Sasseron e Carvalho (2009), nesses episódios, durante a argumentação nem sempre os alunos utilizam os termos corretos. Porém, durante essa prática, a linguagem vai sendo elaborada e o entendimento vai se tornando mais significativo, o que permite um enriquecimento do vocabulário dos aprendizes.

C. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora e pesquisadora solicitou aos alunos que abrissem o livro na página referente ao objeto de estudo e entregou a cada aluno um roteiro de atividades com algumas adaptações feitas por ela. Nessa atividade existia uma figura (ver Figura 1) de uma pessoa acendendo uma lâmpada, por meio de um interruptor. A questão desencadeadora do diálogo foi “o que é necessário para acender uma lâmpada”?

A Figura 1, além de apresentar um sujeito acendendo uma lâmpada, mostra um personagem com algumas interrogações ou indagações, para que o aluno reflita sobre o que é necessário. A figura também mostra uma instalação elétrica residencial vinda do poste de iluminação pública, para o medidor e para o interior da residência.

Figura 1. O que é necessário para acender uma lâmpada



Fonte: Adaptado de Nigro (2015)

O trabalho buscou tratar o assunto em uma abordagem investigativa e dialógica, a fim de trabalhar o tema em uma metodologia diferenciada e analisar a capacidade de argumentação das crianças, sob o referencial de Kelly (2008), exposto anteriormente.

Ao instalar os equipamentos para coletar os dados, a pesquisadora deixou claro eles seriam utilizados para captar as imagens e áudio com a finalidade exclusivamente de pesquisa, não sendo utilizado para outros fins. No início, os alunos ficaram um pouco tímidos com a presença das câmeras, mas logo houve descontração e eles queriam ser o “centro das atenções”.

A seguir apresentaremos os episódios, com as respectivas análises:

• **Episódio 1**

Turno	P/A	Transcrição (Apêndice D)	Práticas epistêmicas
22	P	Como é possível acender uma lâmpada?	Proposição
24	A	A gente tem que pegar um fio e uma pilha...	Explicação
26	A	Ai tem que pegar a pilha, relar no fio, a outra parte do fio vai na lâmpada.	
30	P	Fala Cauê...	
31	A	Precisamos de fio, uma “parte de eletricidade”... e uma lâmpada. Primeiro a gente pega o fio... antes da lâmpada e prende do “jeito certo”...	Explicação
33	P	Fio...	
34	A	Lâmpada!	
64	P	Então pela imagem aí, a gente tá vendo que ele utiliza alguma coisa pra ligar a lâmpada.	Proposição
65	A	Um interruptor	Explicação
71	P	E como funciona o interruptor, você sabe?	Proposição
79	A	São dois fios, ai o fio sobe... e vai pra lâmpada	Explicação
80	P	Hum! Tem uma fiação que chega até a lâmpada...	Legitimação
83	A	Ele [o interruptor] “transfere” a energia.	Proposição
85	A	Tem uma caixa de energia...	Explicação
92	P	Será que a pilha fica guardada lá dentro?	Proposição
93	A	Não!	Legitimação
245	P	Será que a gente precisa de pilha pra fazer a instalação elétrica da casa?	Proposição
246	A	Nãaaaoooo!	Legitimação

250	P	Fala Amanda...	
251	A	Tomada!	
258	P	Então vocês falaram três coisas básicas aí: o fio, o interruptor e a tomada.	Legitimação

Sabemos que os elementos básicos de um circuito são: uma fonte, os condutores e um receptor, representados pela pilha ou tomada, fios e lâmpada, respectivamente. A questão colocada (proposição) “o que é necessário para acender uma lâmpada?” faz com que os alunos resgatem suas ideias prévias do cotidiano.

Nos turnos 24, o aluno diz ser necessário a pilha e o fio, uma vez que a lâmpada já está subentendida. No turno 26, ele “explica” que há necessidade que esses elementos mantenham o contato entre si por meio de uma ligação. Inclusive no turno 79 o aluno argumenta que são necessários dois fios. Neste momento a professora legitima a ideia, reforçando que, de fato, o fio se conecta com a lâmpada. Note que as crianças intuitivamente sabem os elementos e a noção de um circuito elétrico.

A professora “propõe” mais uma questão a ser pensada pelas crianças, a existência de mais um elemento para o circuito: o interruptor. Nos turnos 83 e 85, o aluno diz que o interruptor (que fica dentro de uma caixinha) “transfere energia” para a lâmpada através do fio. Note como é interessante essa forma de argumentação, que remete à concepção na formação de um conceito fundamental que é a corrente elétrica.

A professora provoca os alunos com uma proposição, perguntando se dentro da caixinha havia alguma pilha e o aluno legitima o seu pensamento dizendo que não! Há então a legitimação do conhecimento no momento em que a professora sintetiza os três elementos básicos do circuito: a pilha, o fio e a lâmpada (turno 258).

Vimos que as proposições são questionamentos geralmente feitos pelo professor. Na medida em que há explicações dos alunos o professor pode legitimar essas ideias ou trazer novas indagações em relação ao problema. Assim, há um processo dialógico horizontal em que há muita participação e argumentação dos alunos, que se sentem encorajados e motivados a expressar suas ideias.

A professora solicita que o aluno que tiver interesse, faça a leitura da questão seguinte, que diz respeito aos elementos e equipamentos que necessitam da energia elétrica para funcionar.

• **Episódio 2**

Turno	P/A	Transcrição (Apêndice D)	Práticas epistêmicas
142	P	Agora vamos lá... lê pra mim o título e o primeiro parágrafo...	Proposição
143	A	A eletricidade está presente em quase tudo... dê alguns exemplos de situações do nosso dia a dia:	
144	P	Antigamente tinha um monte de coisas que não funcionava com a eletricidade...	
146	P	Então ele tá pedindo pra gente falar aqui ó... algumas coisas que, hoje em dia, a gente usa a eletricidade.	Explicação
146	A	A lâmpada...	
147	A	Ferro de passar roupa...	
166	A	Microondas...	
168	A	O celular!	Legitimação
169	P	Isso... carregador do celular!	
192	A	Relógio!	Explicação
193	P	É o relógio... ele tem uma bateria... sabe aquela bateria redondinha... que faz ele funcionar!	Legitimação
220	A	Lanterna...	Explicação
222	P	É... Eu tenho em casa uma dessa. Uma lanterna que você precisa colocar ela na tomada... pra ela carregar... aí, você usa alguns dias, depois tem que carregar de novo.	Legitimação

O próprio livro “propõe” que os alunos pensem que nem sempre tivemos a comodidade de possuir os aparelhos elétricos que nos trazem conforto e comodidade. Se olharmos à nossa volta, veremos infinitos equipamentos que funcionam por meio da eletricidade, seja ela vinda da energia residencial (tomadas) ou por meio de pilhas ou baterias recarregáveis ou não.

Sendo assim, os alunos listaram diversos equipamentos (turnos 142, 143, 144 e 146). No turno 146 o aluno cita o aparelho celular e a professora legitima o conhecimento dizendo que a sua bateria, de tempos em tempos, necessita ser recarregada por meio da tomada residencial. Depois outro aluno cita o relógio e a professora legitima a ideia do aluno afirmando que no caso do relógio, há uma bateria pequena que permite o seu funcionamento (turno 192 e 193). Um outro estudante cita a lanterna (turno 220). Existem lanternas que funcionam a pilha e outras que funcionam com bateria recarregável. A professora “legitima” a ideia, relatando às crianças que ela tem uma lanterna que funciona desta maneira (turno 222).

O poder da argumentação provém do conhecimento prévio que as crianças trazem da sua vivência. O papel do professor é o de legitimar esses conhecimentos por meio da instrução escolar.

O roteiro do livro apresenta uma proposição de extrema relevância para a formação da cidadania: os cuidados com a eletricidade, a fim de evitar acidente com o choque elétrico e a função do isolante elétrico como elemento de proteção.

• **Episódio 3**

Turno	P/A	Transcrição (Apêndice D)	Práticas epistêmicas
101	P	Nós vamos trabalhar alguns cuidados com eletricidade... pra não tomar choque!	Proposição
111	A	Na casa da minha vó... quando eu vou tomar banho... onde liga, eu levo um choque. Sabe como eu ligo? Com a parte das costas da mão...	Explicação
120	P	A gente não observa um monte de pombinhos no fio?	Proposição
121	A	Simmm!	
123	P	Principalmente lá no centro... Por quê eles não “tomam” uma descarga elétrica?	
124	A	Eu sei! Por que se ela relar nos dois fios, ela leva choque... agora se ela não relar num fio, não!	Legitimam
125	P	Que legal, e aonde você aprendeu isso?	
126	A	Em casa, ué!	
136	A	Os passarinhos não tomam choque porque os fios têm proteção...	Explicação
277	P	Lê o terceiro item Vitória!	Proposição
278	A	De que maneira podemos utilizar a eletricidade de maneira segura, de maneira a evitar acidentes?	
279	P	Aqui está perguntando que tipo de cuidado ter, pra gente utilizar a eletricidade de uma forma segura, pra evitar acidentes.	
281	A	Por que a gente nunca pode relar no fio, sem chinelo, com a mão molhada.	Legitimação
286	P	Por que será?	Proposição
287	A	Por causa que [o chinelo] é de borracha!	Legitimação
290	P	A gente já sabe duas coisas: a Vitória já falou uma: mão molhada, pés molhados... não mexer com fio porque é perigoso levar choque! A Ana Júlia falou uma outra coisa...	Legitimação
294	A	Fala John!	
295	P	A capinha...	
296	A	Hã... que capinha?	
297	P	Do fio...	

298	P	Se o fio estiver encapado, tudo bem! Mas mesmo assim você pode sair mexendo com o fio “a torto e a direita”?	Legitimação
299	A	Não!!!	
300	P	Sempre que for mexer com eletricidade... a gente precisa do que?	Proposição
302	A	Precisa da supervisão de um adulto!	Legitimação
303	P	Isso mesmo Nathália! Então, pra vocês fazerem alguma atividade a eletricidade... sempre tem que ter um adulto por perto, porque é perigoso	
304	A	Precisa pro bebê...	
305	P	Protetor de tomada... principalmente para as crianças pequenas!	Proposição
309	A	Sabe aqueles grampos de cabelo?	
310	P	Sei...	
311	A	O bebê pode pegar, no caso, e... enfiar na tomada	Explicação
312	P	E aí já viu!	
337	P	A gente viu uma série de cuidados sobre a eletricidade... Fala Amanda...	Proposição
339	A	Existe o choque térmico...	Avaliação
340	P	Ah sim... Você tá quente... você vai pra um outro lugar que tá frio, você leva um choque térmico. Legal... é verdade!	

A professora introduz o conteúdo alertando as crianças para o cuidado com a energia elétrica (proposição). Um aluno conta que no registro do chuveiro da casa da sua avó (que deve ser uma instalação antiga), ao tomar banho, é comum sentir a sensação de choque. Sempre que vai relar no registro para abrir o fluxo de água, ele encosta com a parte de trás da mão. Embora isso seja perigoso, é fundamental, uma vez que o choque contrai os nervos e, se a pessoa colocar a mão e levar o choque, corre o risco de sua mão segurar no registro, ao invés de se soltar.

A professora “propõe” uma situação cotidiana de pássaros que pousam sobre os fios sem que estes sofram o choque elétrico, e perguntam aos alunos por que isso ocorre (turno 123)? Um dos alunos legitima o conhecimento argumentando que isso só ocorreria se os pássaros relassem nos dois fios simultaneamente, demonstrando um conceito intuitivo de circuito elétrico (turno 124). A professora perguntou onde ele havia aprendido este conhecimento, e o aluno confirmou ser da sua vivência com os familiares.

Um outro item fundamental foi proposto pelo material didático evidenciado por meio da leitura de uma aluna: a importância do isolamento elétrico para nossa proteção (turnos 178 e 179). Outra aluna explica que o chinelo, por ser um objeto feito de borracha, protege o choque elétrico (turno 287).

Um aluno argumenta a importância do isolamento elétrico do fio por meio de uma camada de proteção feita de plástico emborrachado (turno 298). Interessante notar a clareza das ideias e como essas atividades podem aflorar um diálogo rico em sala de aula.

A professora salienta os cuidados que as crianças devem ter com os aparelhos elétricos e um aluno diz que não devemos jamais mexer em qualquer coisa, sem a presença de um adulto mais experiente (turno 302). Isso demonstra a consciência do aluno sobre os riscos da eletricidade, apesar da sua importância. Uma aluna argumenta que é necessário o máximo de cuidado com os bebês, que são naturalmente curiosos, protegendo as tomadas com um dispositivo isolante (turno 311).

Finalmente, uma aluna faz uma analogia entre o choque elétrico e o térmico, avaliando que devemos evitar sair de um ambiente quente para um ambiente frio e vice-versa (turno 340).

Ao distribuir os materiais para que os alunos pudessem realizar um experimento, a professora disse que a pilha era de “um volt e meio”. Assim surgiu uma proposição relacionado aos números decimais que veremos a seguir:

• **Episódio 4**

Turno	P/A	Transcrição (Apêndice D)	Práticas epistêmicas
343	P	Lê pra mim, Willian, por favor!	
344	A	Resolva o problema “acendendo a lâmpada”: como será que a gente faz para montar um circuito ligado na lâmpada a uma pilha de modo que a lâmpada acenda?	
345	A	Material necessário: uma pilha, uma lâmpada de “um volt e meio” dessas de lanterna, um pedaço de fio de cobre encapado e fino.	
346	P	Presta atenção na pilha: um volt e meio. Lembra que nós começamos a aprender essa semana os números decimais? Quando a gente fala assim um... tá vendo aqui: um... esse “V” aqui é de “volt”... é uma unidade de medida. Igual quando a gente não tem comprimento... centímetro... por exemplo, a régua tem quantos centímetros? Vocês lembram?	Proposição
348	P	Trinta... trinta centímetros, então é a medida de unidade da régua! Agora quando a gente tá falando, por exemplo, da pilha... ela tem um volt e meio... que [significa] esse número que vem antes da vírgula?	
349	A	É um inteiro!	Legitimação
350	P	É um inteiro... e esse aqui que vem depois?	
351	A	é o meio!	
352	A	É a metade!	
353	P	Isso...	Avaliação

A professora solicitou que um dos alunos fizesse a gentileza de ler a “proposição” do livro em voz alta para que todos pudessem acompanhar. O aluno destacou o fato da lâmpada possuir 1,5 V (um “vírgula” cinco volts). A professora fez uma analogia entre a unidade da pilha e a unidade de uma régua, lembrando que “um” significa o número inteiro e que o número “cinco” após a vírgula, significa os números decimais. Também lembrou que assim como o comprimento (no caso da régua) tem a unidade de centímetro, a tensão elétrica (no caso da pilha) tem a unidade de volt. Por meio dos turnos, 349, 351 e 352 torna-se visível que essas noções estão presentes no conhecimento que o aluno já possui.

D. CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo analisar os argumentos de crianças do Ensino Fundamental sobre o tema eletricidade, baseado nos indicadores das práticas epistêmicas de Kelly (2008).

As proposições foram os questionamentos extraídos do livro didático, geralmente verbalizados pelos alunos por meio da leitura e, também, os questionamentos feitos pela professora. No entanto, algumas vezes os próprios alunos propunham direcionamentos para o diálogo. Isso se mostrou muito interessante, visto que eles trouxeram muitos elementos de sua vivência, demonstrando conhecimentos básicos referentes ao tema.

Nas explicações dos alunos eles apresentaram um vocabulário rico e muitos conceitos emergiram das falas. Por exemplo, a identificação dos elementos de um circuito elétrico; que é necessária uma fonte de energia; que o interruptor transfere a energia para a lâmpada quando está em uma disposição; que os pássaros não tomam choque ao pousar sobre um fio por estar em um único potencial; que o chinelo e a capa do fio são elementos isolantes e apresentaram noções de números decimais. Com esses indícios podemos inferir que o processo dialógico e a argumentação por meio de uma prática investigativa, pode ser o caminho para a formação de conceitos no ensino de Ciências.

A legitimação é o momento em que há um consenso em relação as ideias. Essa concepção nem sempre é verdadeira, mas permite uma conclusão das ideias apresentadas e um fechamento do diálogo. Normalmente esse fechamento é feito pelo professor, mas mesmo os alunos podem apresentar

concepções já acabadas, fruto da sua vivência e sua formação, ou se apropriam das ideias apresentadas pelos colegas ou professor.

Em nossa pesquisa não verificamos estratégias discursivas divergentes, mas argumentos convincentes apresentados pelos alunos, indo ao encontro das indagações apresentadas pelo professor. Os alunos demonstraram firmeza em suas ideias e eloquência em suas falas.

A linguagem representa um importante instrumento que permite aos seres humanos a comunicação e estruturação do pensamento. Por outro lado, as crianças ao se apropriarem das palavras, podem expressar o seu pensamento. Nessa estreita relação entre pensamento e fala é que se dá a unidade do pensamento verbal: aquilo que chamamos de “significado”.

A pesquisa em ensino de Ciências busca compreender essas relações dialógicas e argumentativas, a fim de estabelecer orientações práticas para tornar o aprendizado mais profícuo. Nesse sentido, a metodologia deste trabalho nos trouxe resultados animadores ao revelar que os alunos possuem o poder de serem os protagonistas do processo.

E. AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente/SP, que com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES), permitiu a realização deste trabalho. Agradecem também todos alunos e seus respectivos familiares que autorizaram a participação na pesquisa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v.7, n.1 [19], p.5-13, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª. ed., Petrópolis: Vozes. 2014.

GUIMARÃES R. R.; MASSONI N. T. Argumentação e pensamento crítico na educação científica: análise de estudos de casos e problematizações conceituais. **Revista Brasileira de Ensino Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 320-344, mai./ago. 2020. <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n2.9563>

KELLY, G. J. Inquiry, Activity, and Epistemic Practice. In: R. Duschl & R. Grandy (Eds.) *Teaching Scientific Inquiry: Recommendations for Research and Implementation* (pp. 99-117; 288-291). Rotterdam: Sense Publishers. 2008. https://doi.org/10.1163/9789460911453_009

MUNFORD, D.; TELES, A. P. S. S. Argumentação e oportunidades de aprendizagem. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 161-185, 2015. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s09>

NIGRO, R. G. **Ciências: Ensino fundamental – Anos iniciais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014. 192p.

SANTOS, T. A. **Diretrizes reestruturadoras das licenciaturas no Brasil: Reflexões sobre um currículo de transição do curso de Licenciatura em Física**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola. **Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 49-67, 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências para a Alfabetização Científica: analisando o processo por meio da argumentação em sala de aula. In: *Argumentação e Ensino de Ciências*. Silvana Souza do Nascimento e Christian Plantin (Orgs). 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 140-63. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências. **Ensaio**, Belo horizonte, v.13, n.3, p.243- 262, set-dez. 2011.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.16 (1), pp. 59-77, 2011.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172011130315>

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.1, p.7-27, jan/jun. 2017.
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2017.230486>

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TREVISANI, J. A. **Uma sequência de ensino investigativa sobre eletricidade nos anos iniciais do ensino fundamental**: relevância do ensino deliberado na construção do conhecimento científico - UNESP/FCT, Presidente Prudente/SP. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, 2019.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Eduarda Vieira de Arruda, Patricia Tanaka do Nascimento, Nair Correia Salgado de Azevedo

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

RESUMO

Despertar o incentivo à leitura é, sem dúvida, algo que merece estratégias que chamem a atenção dos alunos, especialmente quando esses são crianças pequenas. O objetivo geral deste trabalho é discutir os benefícios do trabalho com histórias infantis na Educação Infantil por meio de práticas de letramento literário na Educação Infantil. como objetivos específicos, nos propomos a: a) discutir sobre a importância da Literatura Infantil na formação de futuros leitores; b) refletir sobre os principais Gêneros literários infantis e sua importância no desenvolvimento da criança pequena; c) discutir os benefícios que a leitura traz para a formação da criança por meio da prática de contação de histórias na Educação Infantil. Caracterizada como uma pesquisa de cunho bibliográfico, a coleta dos dados foi realizada por meio de livros, artigos científicos e pesquisas já publicadas no banco de dados da CAPES entre anos de 2010 e 2020. Concluímos que trabalhar a literatura infantil na formação do leitor têm o potencial para ser usada como um recurso pedagógico, já que suas técnicas significativas promovem a emancipação intelectual das crianças. Trabalhar a Literatura infantil requer preparo, contar histórias exige técnicas e aguçar o interesse pela leitura nas crianças (mesmo que elas ainda não saibam ler e escrever de forma convencional) demanda imaginação, sensibilidade e conhecimentos por parte de quem conta a história.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura Infantil. Formação leitora. Crianças.

CHILDREN'S LITERATURE IN READER TRAINING: POSSIBILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Awakening the incentive to read is undoubtedly something that deserves strategies that attract the attention of students, especially when these are young children. The general objective of this work is to discuss the benefits of working with children's stories in Early Childhood Education through literary literacy practices in Early Childhood Education. as specific objectives, we propose to: a) discuss the importance of Children's Literature in the training of future readers; b) reflect on the main children's literary genres and their importance in the development of small children; c) discuss the benefits that reading brings to the child's education through the practice of storytelling in Early Childhood Education. Characterized as a bibliographic research, data collection was performed through books, scientific articles and research already published in the CAPES database between 2010 and 2020. We conclude that working children's literature in the formation of the reader has the potential to be used as a pedagogical resource, since its significant techniques promote the intellectual emancipation of children. Working children's literature requires preparation, storytelling requires techniques and sharpening the interest in reading in children (even if they still can't read and write conventionally) demands imagination, sensitivity and knowledge on the part of those who tell the story.

Keywords: Early childhood education. Children's Literature. Reader training. Children's.

LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE LECTORES: POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Despertar el incentivo para leer es sin duda algo que merece estrategias que atraigan la atención de los estudiantes, sobre todo cuando se trata de niños pequeños. El objetivo general de este trabajo es discutir los beneficios de trabajar con cuentos infantiles en Educación Infantil a través de prácticas de alfabetización literaria en Educación Infantil. como objetivos específicos, proponemos: a) discutir la importancia de la Literatura Infantil en la formación de los futuros lectores; b) reflexionar sobre los principales géneros literarios infantiles y su importancia en el desarrollo de los niños pequeños; c) discutir los beneficios que la lectura aporta a la educación del niño a través de la práctica de la narración de cuentos en la Educación

Infantil. Caracterizada como uma investigação bibliográfica, a recoleção de dados se realizou a través de livros, artigos científicos e investigaciones ya publicadas en la base de datos CAPES entre 2010 y 2020. Concluimos que trabajar la literatura infantil en la formación del lector tiene el potencial de ser utilizada como recurso pedagógico, ya que sus técnicas significativas promueven la emancipación intelectual de los niños. Trabajar la literatura infantil requiere preparación, contar cuentos requiere técnicas y agudizar el interés por la lectura en los niños (incluso si todavía no saben leer y escribir convencionalmente) exige imaginación, sensibilidad y conocimiento por parte de quienes cuentan la historia.

Palabras clave: Educación infantil. Literatura Infantil. Formación de lectores. Son los niños.

INTRODUÇÃO

Despertar o incentivo à leitura é sem dúvida algo que merece estratégias que chamem a atenção dos alunos, especialmente quando esses são crianças pequenas. Podemos citar o exemplo do simples ato de contar histórias que, antigamente, eram passadas de geração em geração por meio de contos, histórias, lendas e até mesmo narrando fatos vividos por uma família ou conhecidos, marcando assim a cultura de cada povo por meio das narrativas.

Sendo assim, mesmo que realizada por outras pessoas que não sejam os próprios leitores, podemos dizer que a leitura “é um estímulo para desenvolver a capacidade crítica de interpretação e interação social, oferecendo, assim, um contato com o seu mundo imaginário” (CASTRO, S/D) e pode desenvolver a fala e a criatividade, contribuindo também para que futuramente as crianças se interessem pelas atividades de leitura e escrita.

Quando a leitura é colocada de forma próxima às crianças observamos pouco tempo depois a forma com que elas contam novamente a mesma história, mesmo que acrescentem ou diminuam fatos nela. A literatura infantil é bastante essencial no processo de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que pode auxiliá-la diretamente em sua formação em conjunto com o contexto vivido.

Conforme Rios (2016, p. 16), a história da literatura infantil nos mostra que há tempos o seu objetivo tinha cunho moral, pedagógico, ensinava valores e hábitos, como por exemplo, as obras produzidas no século XVII. No decorrer das transformações sociais, as obras literárias, seus pressupostos e o conceito de criança foram sendo modificados.

Nesse contexto, segundo Cademartori (2010, p. 13), a literatura infantil é um gênero que foi por muito tempo considerada o “primo pobre” da Literatura, já que ela não tinha a mesma visibilidade transmitida pelos meios de comunicação social e no sistema da educação.

Além disso, a origem da literatura infantil tem seu marco inicial pautado nas produções a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema de educação burguesa e que destaca o início da produção da literatura infantil em si. É preciso mencionar também que a literatura infantil pode estar conjuntamente conectada às questões das manifestações de tradição popular (AZEVEDO, 1999).

O surgimento da literatura ocorreu, portanto, de forma bastante educativa, com a finalidade de educar e moralizar sobre as convicções da época. Portanto, “as transformações sociais, ao longo da História, acabaram determinando alterações também na literatura infantil” (COSTA, 2009, p. 65).

Sendo assim, por volta do século XVII, em que ocorreu advento da literatura infantil, esta sofreu influência das mais variadas épocas, em que o ideal e a visão que se tinha do papel da criança não eram as mesmas de hoje. Podemos exemplificar mencionando que, conforme o período de produção, algumas obras possuíam cunho pedagógico, demonstrado sempre por finais com senso moral da história (COSTA, 2009).

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é discutir os benefícios do trabalho com histórias infantis na Educação Infantil por meio de práticas de letramento literário na Educação Infantil. Como objetivo específicos, nos propomos a: a) discutir sobre a importância da Literatura Infantil na formação de futuros leitores; b) refletir sobre os principais Gêneros literários infantis e sua importância para o desenvolvimento da criança pequena; c) discutir os benefícios que a leitura traz para a formação da criança por meio da prática de contação de histórias na Educação Infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e uma das características desse tipo de pesquisa é que ela permite ao pesquisador explorar uma temática já estudada por outros pesquisadores e possibilita também pensar em possibilidades de investigação que podem ser aplicadas ao contexto estudado.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p.45).

No caso desse estudo a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de artigos científicos e pesquisas já publicadas no banco de dados da CAPES entre anos de 2010 e 2020. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), ela se desenvolve em várias etapas como: o desenvolvimento da natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador tem sobre o assunto a ser pesquisado etc. O início da pesquisa bibliográfica se dá pela escolha do tema e é uma pesquisa que exigirá muita habilidade e competência do pesquisador.

Não obstante, escolhemos pesquisar esse tema de forma a apontar e refletir sobre a importância que a literatura infantil tem no processo de formação do leitor, especialmente envolvendo crianças pequenas, assim como apontaremos o conceito da literatura infantil e sua origem no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Lajollo e Zilberman (2007), a Literatura Infantil no Brasil se popularizou muito tempo depois da europeia – em nosso caso, a consolidação só ocorreu por volta do século XX, embora no século anterior algumas obras voltadas a crianças já tivessem aparecido em nosso contexto.

No mesmo sentido, Costa (2009) pontua que nesse período, alguns livros para crianças foram produzidos e merecem ser citados, como os de Alexandre Dumas (O Conde de Monte Cristo, Os Três Mosqueteiros), os de Júlio Verne (A volta ao mundo em oitenta dias) e os de Charles Dickens (Aventuras de Oliver Twist). Tais obras são lidas até hoje e marcaram a literatura infanto-juvenil.

A infância, tal como conhecemos atualmente, também demorou para surgir. Nesse sentido, é preciso mencionar que durante muito tempo, “a criança foi concebida como reprodutora da cultura e do conhecimento, sendo considerada inocente, inacabada e imatura, necessitando ser instruída para tornar-se um adulto feliz e preparado para o trabalho” (RODRIGUES, 2010, p. 49). As crianças, na qual hoje vemos como seres únicos e que precisam de atenção e cuidados especiais, antigamente eram vistas como “adultos em miniaturas”, na qual exerciam as mesmas funções de trabalho que os demais membros da família desde a infância até ao longo da vida.

Sendo assim, a infância foi, ao longo do tempo, sendo transformada e conquistando mudança de olhares relevantes para que a criança passasse, aos poucos, a ser vista como cidadãos de direitos. Nesse sentido, Pinto (1997, p. 44) menciona que

a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

Porém, em meados do século XVIII, a criança já começa a ser vista como interesse educativo dos adultos e não mais como adulto em miniatura. Segundo Oliveira (2005, p.62), nesse contexto a criança já passa a ser considerada “sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um

período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental”.

Com relação às primeiras instituições educativas pensadas para a Educação infantil, Sanches (2004) menciona que a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII, durante o “BOOM” do período industrial e a crescente do capitalismo. Nesse contexto, todos os integrantes da família estavam inseridos no mercado de trabalho e não havia lugares para se deixar as crianças durante a jornada de trabalho, então as creches foram criadas para suprir tal necessidade.

No Brasil, as creches surgiram no final do século XIX, durante o período de urbanização e industrialização e, sendo assim, os donos das indústrias tomaram a iniciativa de construir escolas e creches perto das grandes empresas, para comportar os filhos de seus funcionários (SANCHES, 2004).

Com o passar dos anos a Educação infantil no Brasil passa a ser dever do Estado e essa conquista se consolida pela atual Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Um pouco mais adiante, com a promulgação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96 (BRASIL,1996) a Educação infantil passa a ser inserida como a Primeira etapa da Educação Básica, a partir da qual passou a reconhecida a necessidade de trabalho pedagógico específico.

Com relação à Literatura Infantil, a mesma atualmente é conhecida como uma das principais práticas pedagógicas para despertar o interesse das crianças pela leitura. Porém, é preciso mencionar que a evolução da Literatura Infantil se deu em uma trajetória tal qual se assemelha com a história da educação, pois assim com as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, os contos mais populares também não eram, inicialmente, destinados a elas (COSME, 2016).

Durante a idade média, por exemplo, os contos inicialmente tratavam de histórias populares que eram contadas de geração a geração. Não havia registros escritos com essas histórias e eram de tradição oral voltada para o público adulto, com histórias fortes contendo muitas vezes mortes, violência e sem “ finais felizes”. Segundo Cosme (2016), por volta de 1697 na França, as histórias adultas já registradas recebem algumas adaptações por Charles Perrault, que lhes retira dos contos as interações de cunho adulto. Na época essas adaptações receberam excelentes acolhidas do público infantil.

Com mais de um século após o grande sucesso das obras adaptadas de Perrault, já no século XIX, surgiu um dos grandes marcos para a história da Literatura Infantil por meio dos autores Jacob e Wilheml popularmente conhecidos como os irmão Grimm. Juntos, recolheram inúmeros contos adultos populares e adaptaram-nas na obra conhecida como “Contos de Grimm”, onde além de adaptações dos acervos com a média de duzentos contos em cada um dos três volumes, trouxeram um item a mais para suas adaptações: os chamados “finais felizes” para as histórias (DUARTE, 2019).

Segundo Duarte (2019), os irmãos Grimm também lançaram contos de origem europeia absorvidos pelos povos germânicos. Suas adaptações são hoje bem conhecidas pelo público infantil, como por exemplo “Rapunzel”, “Cinderela”, “João e Maria”, “Branca de neve e os sete anões”, “Príncipe Sapo”, “A Bela adormecida”, entre outros.

Em 1835, surge a primeira publicação do autor que viria a ser conhecido como o “pai da Literatura Infantil”, o dinamarquês Hans Christian Andersen, que segundo Oliveira (2009), “não visava atingir, em meio ao público-leitor, somente as crianças, mas também os jovens e adultos, conforme o nível de entendimento e compreensão de cada um desses públicos”. Andersen criava seus contos infantis a partir do zero, entre os contos publicados por ele estão “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova Do Imperador” e “O Patinho Feio”.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), foi na primeira metade do século XVIII que apareceram obras literárias atribuídas especificamente ao público infantil. Essas obras produzidas sucederam-se primeiramente na França e Inglaterra, quando ocorria o cenário da revolução industrial. Sendo assim, foi isso que influenciou as características da Literatura Infantil mais conhecidas até os dias atuais. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 14),

as primeiras obras voltadas para o público infantil apareceram somente em meados do século XVIII, antes disso houve-se também histórias que foram adaptadas e englobadas ao público infantil, como por exemplo as fábulas de La Fontaine, as aventuras de Telêmaco, de Fénelon, os contos da mamãe gansa e os clássicos de Charles Perrault.

Contudo, quando se refere às obras da Literatura Infantil em si, Cademartori (2010) complementa afirmando que as raízes se estabelecem relações às obras do francês Charles Perrault.

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em *O Barba Azul*. Ressalte-se, porém, que não há dissociação entre a literatura oral e a versão culta, os elementos coexistem, processando-se um alargamento do domínio da cultura gráfica, que passa a manter relações de integração com a popular (CADEMARTORI, 2010, p. 41).

As obras de Charles Perrault ajustaram contos e lendas medievais, sendo fundado na Europa o gênero contos de fadas. Portanto primordialmente as histórias produzidas naquela época para as crianças eram decorrentes de adaptações de textos voltado aos adultos. Entendemos, então, que a Literatura Infantil é extremamente importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, com uns dos principais objetivos de auxiliar na formação do leitor, pois a leitura se torna mediadora das relações entre a criança e o mundo.

Literatura Infantil no Brasil: percursos e discussões

Como pudemos perceber até aqui, a Literatura Infantil no Brasil passou por várias mudanças e influências até chegar na configuração em que conhecemos hoje. Segundo Cunha (1987, p.20), em nosso país “a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”.

Por causa da grande influência da corte portuguesa em nossa cultura, nos apropriamos também de suas obras escritas e somente anos mais tarde surge uma literatura nacional voltada para a criança brasileira. A Literatura Infantil brasileira surgiu em um momento em que o Brasil passava por mudanças, como por exemplo a abolição da escravatura e a Proclamação da República. De acordo com Coelho (1982), as primeiras produções de leitura direcionada especificamente às crianças ocorreram no âmbito escolar, com os livros de leitura, pois os conceitos de “literatura” e “educação” estavam interligados, existia uma pequena quantidade de livros e de pouca qualidade.

Segundo Azevedo (*apud* Aranha, 2006), em 1890 a taxa de analfabetismo no Brasil chegava a 67,2% em 1890, uma espécie de “herança” do Império e a República não conseguiu reduzi-la a 60,1% até 1920. Entretanto, foi neste período que aconteceram as decorrentes reformas educacionais, como a reforma de Benjamin Constant (1890-1891), um dos prestigiados professores da escola com ideais positivistas. Além disso, Benjamin Constant, que foi chefe do primeiro órgão voltado para a área educacional por meio do “Ministério da instrução pública, correios e telégrafos” propôs mudanças nos ensinos primário e secundário.

A reforma de Benjamin Constant, posta como modelo oficial nacional, careceu de uma regulamentação mais precisa, inclusive pela morte prematura de seu mentor. Mas ela expressa uma tendência de direção política da educação pela União para a Nação (...) essas ações legislativas do Governo Provisório, através desta Pasta... não conseguiram a sua materialização em todas as suas facetas. E isto não se deve só ao choque com a tendência federalista de autonomia dos Estados. A intenção de difundir o ensino na busca de uma democracia que aliasse à cidadania com a superação do estado de ignorância da população deve ser tão encarecida quanto a laicização. Intenção que teve restrita execução dado que a vontade política se sustenta na correlação de forças, forças que expressam interesses de classe (CURY, 2001, 113).

Neste contexto, Benjamin Constant foi o responsável por várias estratégias e a que mais se destacou foi a denominada “Reforma paulista”, ocorrida entre 1892 a 1896, que veio a influenciar em seguida a criação de grupos escolares. Essa reforma serviu como modelo educacional para outros estados por meio da organização do ensino em séries e da divisão dos educandos por faixa etária. Segundo Oliveira (2014),

A hipótese de Reis Filho é a de que, de 1889 a 1896, teria predominado, no cenário político, um regime liberal-democrático em que os republicanos procuraram implantar uma estrutura de ensino capaz de consolidar a construção de um Estado igualmente democrático, herdeiro do liberalismo moderno, que atribuía à educação o papel de instrumento necessário para uma reforma política (OLIVEIRA, 2014, p. 48).

Foi nesta mesma década em que se instituiu a “Escola Complementar Modelo”, ou “Escola Normal da Praça”, denominada mais adiante como “Escola Caetano de Campos” na capital paulista. Em 1897, foram instaladas mais três instituições no interior, de cunho profissionalizante e também com implantação de escolas preliminares, ginásios e aperfeiçoamento da Escola Normal. Conforme Monarcha (1999, *apud* Honorato, 2013),

a Escola-modelo “do Carmo” foi dirigida, no início, por Caetano de Campos e, depois, por D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e por Márcia Priscilla Browne. Nela, reuniram-se normalistas, familiarizados com os fundamentos do método intuitivo apoiado nas formulações de Pestalozzi, Calkins e Fröebel. O intuito: praticar e difundir práticas educativas didáticas julgadas compatíveis com a evolução do intelecto da criança, ao propiciar uma educação dos sentidos, da observação e das verdades fixadas pela ciência (MONARCHA, 1999).

Já entre os períodos de 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas encontrava-se no poder executivo provisório e com isso ocorreram outras mudanças. Nesta época foi criado um sistema nacional público de ensino norteado pelo então denominado Ministério da Educação. Além disso, mediante a implantação do “Ministério da Educação e Cultura” - MEC, iniciaram-se as reformas que permaneceram por um longo período, como a que aconteceu na reforma de 1940. De acordo com Fausto (2001),

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Nesse contexto, a produção daquele período tinha como característica o patriotismo ufanista. Além disso, na década de 1950, ocorreu uma queda acentuada do interesse pela leitura. Já na década de 1960, ocorreram vários acontecimentos que se multiplicaram no Brasil como as instituições voltadas para a discussão da Literatura Infantil. Dentre essas instituições, podemos destacar a “Fundação do Livro Escolar”, em 1966; a “Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil”, em 1968; o “Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil”, em 1973 e; a “Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil”, em 1979 (COSTA, 2009; LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

A literatura nesse período era apresentada e incorporada de forma fragmentada nos livros didáticos, vinham como “pedaços de texto” e trabalhada pelo uso de fichas de leitura. Sobre isso, Magnani (2001, *apud* MORTATTI, 2014, p. 26-27) menciona que

[...] do ponto de vista dos estudos literários, enfatizando-se a necessidade de pressupostos e procedimentos de investigação buscados à história, teoria e crítica literárias – marcadas sobretudo pela tendência estruturalista e histórico-sociológica, os quais propiciassem discussão da esteticidade dos textos do gênero como fator de superação das marcas pedagogizantes características desses textos e advindas de sua relação original com a educação e a escola; e do ponto de vista dos estudos em educação, enfatizando-se, inicialmente, a necessidade de se denunciar a ideologia subjacente aos textos do gênero e, posteriormente, de se buscarem propostas didáticas para sua adequada seleção e utilização nas escolas, a fim de se formarem leitores críticos e transformadores da sociedade (MAGNANI, 2001, *apud* MORTATTI, 2014, p. 26-27).

Mortatti (2014) expõe que nessa época a produção das obras infantis veio se posicionar de modo a se opor às discussões que eram consideradas de cunho moralizantes e pedagogizantes do gênero. Nesse contexto, foram presenciadas muitas transformações na sociedade, na política, nas organizações estudantis. “Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que

enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos” (ARANHA, 2006, p. 6).

Devido à inúmeras questões históricas, entre elas a falta de interesse pelo incentivo à leitura demonstrado pelo governo da Ditadura Militar, o cenário educacional da década de 1980 era considerado um fracasso, visto que não houve efetividade na implantação da reforma da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982).

Não obstante, com o fim do regime militar na década de 1980, ocorreu no Brasil a denúncia da crise que se passava no âmbito educacional e como consequência disso, o ensino da literatura passou a ser repensado. Segundo Lajolo (1982), naquela época a Literatura era utilizada como pretexto para o ensino de outros conteúdos, como a gramática, os valores morais e patrióticos e para formar um “aluno crítico”, por exemplo.

Sendo assim, a literatura atendia a objetivos diversos, mas nenhum deles se referia aos objetivos da Literatura em si. O final da década de 1980 foi palco e testemunha das transformações e acontecimentos complexos que propiciaram o tempo de reconstrução da democracia do cenário educacional desta época (LAJOLO, 1982).

Sabemos da importância de todos esses acontecimentos para a reflexão atual sobre a Literatura Infantil. No entanto, não podemos deixar de referenciar aquele que foi um ícone para o surgimento de uma Literatura Infantil genuinamente brasileira: Monteiro Lobato. Dedicaremos o próximo tópico para falarmos um pouco de sua influência.

Monteiro Lobato e o legado para a Literatura Infantil brasileira

Alguns autores denominam Monteiro Lobato como o marco de início da Literatura Infantil brasileira, existindo assim um “antes” e um “depois” dele. Segundo Cademartori (2010), as obras de Lobato são carregadas de cotidiano e realidade comum do Brasil que além de possuir um caráter revolucionário, uniu a literatura e às questões sociais e incentivou a formação da consciência crítica em seus livros por meio de uma linguagem de fácil compreensão para as crianças.

De acordo com Freyre (1981), Lobato traz em suas escritas um novo marco por trazer críticas sociais, expressão, inovação etc. Além disso, podemos observar a utilização de neologismos em uma de suas personagens principais: a boneca de pano Emília, que é mestre em juntar palavras e dar novos significados para elas. Assim que a boneca de pano ganha vida já começa a sua aventura pelo universo da gramática.

Outro ponto marcante da escrita de Lobato é a utilização de intertextualidades. Sobre isso, Lajolo (2014) menciona que isso é percebido “no intercâmbio do sítio com outros espaços mágicos (por exemplo o mundo grego do Hércules ou Pércles, o mundo de fadas da mitologia europeia)”.

Monteiro Lobato possui obras de cunho atemporal e suas histórias infantis possuem cerca de um século, porém até hoje fazem parte da infância de muitas crianças. Ao reunirmos materiais bibliográficos para esse trabalho relembramos o contato com as histórias de Emília e as “Reinações de Narizinho”, sendo que a primeira história de Narizinho, “A menina do narizinho arrebitado” foi lançado em 1921. Não podemos nos esquecer também dos personagens folclóricos que aparecem em suas histórias, como a cuca e o saci-pererê, que nos ajudam a ilustrar para as crianças um pouco mais sobre a nossa cultura brasileira.

Segundo Ferreira (2014), Lobato passou por percalços em sua história, entre ganhos de herança, perda de dinheiro e até a entrada no mundo petrolífero. Alguns anos de sua carreira foram pausados e em 1937 ele decide voltar para a Literatura Infantil com “Histórias de tia Nastácia”, os “Serões de dona Benta” e “O poço do visconde”, onde passou a ilustrar para as crianças também suas teses fundamentais sobre o petróleo.

Segundo Cunha (1987, p.24), foi por meio de Monteiro Lobato que “tem início a verdadeira Literatura Infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional”. Sobre sua obra, escreve Carvalho (1982, p. 133):

Ao contrário dos clássicos estrangeiros, ele não recriou seus contos de outros; ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoa a sua imaginação... Reencontrou a

criança, amalhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil.

Vale arguir que Monteiro Lobato foi o pai da Literatura Infantil brasileira e se tornou um revolucionário progressista. Sendo assim, fundou várias editoras e escreveu mais de quatro mil e seiscentas páginas só de obras infantis e se transformou na referência de criação da literatura para crianças e jovens, no Brasil (CARVALHO, 1982).

Desta maneira, embora Monteiro Lobato seja uns dos pioneiros e talvez a figura mais relevante dentro da história da Literatura Infantil brasileira, seu nome não aparece sozinho entre os grandes nomes desse tipo de literatura no Brasil. Desde a publicação da obra de “A menina do narizinho arrebitado” por Monteiro Lobato em 1921, vários escritores e escritoras apareceram e ganharam ênfase pela extrema relevância da qualidade de suas obras produzidas (RIOS, 2016).

Nesse contexto, grandes autores da Literatura Infantil brasileira figuram como Ziraldo Alves Pinto, ou simplesmente Ziraldo, criador de “O menino Maluquinho”, “A bela Borboleta”, “A turma do Pererê” e “O menino mais bonito do mundo”; Ana Maria Machado, autora de “Avental que o vento leva”, “ABC do Brasil” e “Ah, Cambaxirra, se eu pudesse...”; Ruth Rocha, que escreveu “A árvore de Beto”, “Nicolau tinha uma ideia”, “O reizinho mandão”, “Marcelo, Marmelo, Martelo”, “O que os olhos não veem”, “O rei que não sabia de nada” e “Quem tem medo de quê” e vários outros grandes autores (RIOS, 2016).

A Literatura e a formação leitora na Educação Infantil

A formação do leitor e o desenvolvimento pelo interesse nas histórias estão intimamente ligados ao letramento literário, que não visa formar um leitor qualquer “mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUZA; COSSON, 2013, apud MORTATTI, 2014, p. 39).

Devemos ter sempre em mente algumas perguntas relacionadas ao ato de contar histórias. Primeiramente devemos nos perguntar o porquê de querer contar histórias, pois não podemos simplesmente chegar nos nossos alunos e derramar a história como se eles fossem um simples receptáculo. Em segundo lugar, devemos nos ater em nos preparar para contar a história, mesmo que seja utilizando somente a oralidade (COELHO, 2008).

Sendo assim, também existe uma grande diferença entre ler uma história e contar uma história. Quando lemos uma história o grande centro de tudo é o livro, quando terminamos de lê-lo o foco das crianças está em tocar/pegar no livro, ver as imagens e ver se o que está escrito condiz com o que o leitor simplesmente leu. Mas quando você conta a história, mesmo que seja da forma mais simples como a oralidade, a atenção volta-se ao contador da história, e ao terminar essa ação podemos visualizar a plateia prestando uma atenção máxima. Então, quando a história acaba o contador se torna o centro das atenções, recebendo todo o carinho e atenção de seus ouvintes (COELHO, 2008).

Nesse sentido, Abramovich (1994) menciona que

Ler, contar histórias para crianças é poder rir, gargalhar, sorrir... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... E assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Cada gênero textual é importante à sua maneira, mas aqui neste trabalho cabe a nós destacarmos os que mais auxiliam no desenvolvimento das crianças e na sua formação como leitor. Começaremos pelo gênero dos contos de fadas: quem aqui nunca ouviu uma dessas histórias na infância? Esse tipo de história permeia em nosso meio há muito tempo.

Segundo Urban (2001, s/p), os contos de fadas são histórias que mexem com nosso psiquismo “porque tratam das experiências cotidianas, e permitem que nos identifiquemos com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em suma, a condição humana frente às provações da vida”. São histórias que geralmente trazem em seu interior narrativas de princesas, fadas, príncipes, dotados de grande beleza, virtudes e poderes sobrenaturais, aparecem também seres considerados maus, como bruxas e dragões.

De acordo com Coelho (2003), “as fadas simbolizariam talvez a face positiva dessa força feminina e essencial: o seu poder de dispor da vida, de conter em si o futuro.” Possui como uma das características a oposição, podendo aparecer como bem e mal, feio e bonito, amigo e inimigo, amor e ódio, entre outros.

Outro gênero textual bastante utilizado em sala de aula é o texto poético, porém não é qualquer poesia que pode ser utilizada e segundo Abramovich (1994, p.67), a poesia precisa ser:

Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita [...] Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa [...] Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor [...] Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor [...] Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor [...] Ou como diz José Paulo Paes: a poesia não é mais do que uma brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado (ABRAMOVICH, 1994).

A poesia deve ser tratada com leveza dentro da sala de aula e ser usada em vários momentos, não apenas em datas comemorativas – ela deve ser usada atrelada ao lúdico, transformando-as em músicas ou cantigas, brincando com as palavras e com os diferentes significados que uma mesma palavra pode ter. Devemos nos atentar também a não focarmos somente no que o livro didático pede em relação a poesia, por exemplo, a quantidade de versos e estrofes, dígrafos, encontros consonantais (ABRAMOVICH, 1994).

Atividades como as cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e outras variações folclóricas são alguns exemplos de poesia infantil. Podem ser usadas, nesse contexto, obras de autores conhecidos, como Vinicius de Moraes, Leo Cunha, Francisco Marques, Cecília Meireles etc.

Outro gênero que também devemos voltar a nossa atenção é o gênero dramático ou o teatro infantil, pois ele não trabalha somente o texto. Trata-se de uma atividade que promove o faz de conta, desenvolve a criatividade e a imaginação, além de vários outros pontos, pois as crianças vivem a dramatização como se fosse realidade. Segundo Chicoski (2010), é possível mensurar que “o jogo dramático aplicado na sala de aula é um estímulo indispensável ao desenvolvimento das capacidades de expressão da criança. Realizando jogos dramáticos, a criança se diverte e libera espontaneamente suas fantasias e seus fantasmas interiores” (CHICOSKI, 2010, p. 85).

Outro gênero bastante comum nos anos iniciais são as histórias em quadrinhos, popularmente chamadas de HQ's. Esse gênero textual possui um grande diferencial que é a presença de várias imagens que contam suas histórias e com textos de fácil entendimento para as crianças. Apesar de toda a tecnologia e dos meios digitais de leitura, as HQs ainda possuem leitores fiéis, principalmente por ser de fácil acesso e de baixo custo (VERGUEIRO, 2007).

Segundo Vergueiro (2007, p.27), os quadrinhos não podem ser vistos como uma espécie de “panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro.” Quando enaltecemos algum gênero e deixamos os outros de lado, os alunos tendem a achar que aquele gênero não seja tão importante como os outros. O mesmo ocorre se utilizarmos as HQ's somente para horário de descanso, pois os alunos podem enxergá-los somente como entretenimento.

Outro gênero bastante utilizado pelos professores é a fábula, que geralmente traz personagens na forma de animais que se comportam como seres humanos. Esses textos sempre trazem em seu término uma situação moralizante. Segundo Teberosky e Colomer (2003),

Com algumas exceções, são relatos breves com protagonistas animais, que propõem uma reflexão moral, normalmente explícita. As origens de sua escrita remontam a autores da Grécia clássica, como Esopo, e foram muito difundidas na Idade Média europeia, quando

entraram em contato com a tradição oriental através de obras como Calila e Dimna (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 150) .

A Literatura Infantil também é tida como um bem cultural e teve sua evolução ao longo do processo histórico com reflexões que nortearam a escrita e é importante ressaltar o seu conceito e a relevância de utilizá-la no contexto escolar, visto que ela que contribui para o desenvolvimento da educação. Sendo assim, “a literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano” (COELHO, 2000, p.10).

Destaca-se, então, a importância de compreender o conceito do que é literatura. Segundo Maia (2000, p. 52), “a palavra literatura designa textos que buscam expressar o belo e o humano através da palavra. Embora se possa usá-la com significados mais amplos, deve-se distinguir seu emprego genérico de seu artístico, criativo, subjetivo”.

Nesse sentido, é extremamente importante frisar os desafios e a falta de recursos no ensino da literatura e os vários equívocos que a envolvem. Cosson (2014) aborda o surgimento da “crise” como uma espécie de “falência” do ensino da literatura em muitos momentos da educação no Brasil. Em alguns erros desse ensino, aponta-se o fato de se trabalhar a leitura e análise das obras literárias fragmentadas, ou seja, a literatura não está sendo ensinada para construir e reconstruir a escrita que nos humaniza.

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

Na Educação infantil, porém, existem maneiras lúdicas de se promover o ensino da Literatura Infantil de forma que a criança passe a se interessar pela leitura e escrita, mesmo sem ainda saber ler e escrever de maneira convencional. Isso pode acontecer por meio da prática de contação de histórias (COELHO, 2008).

Segundo Coelho (2008), a contação de histórias na Educação infantil estimula a imaginação, e conseqüentemente desenvolve a autonomia e a reflexão, além de possibilitar a experiência por meio de situações, emoções, medo e angústias. Isso faz com que a criança, por meio da imaginação ao ouvir histórias, tenha a oportunidade de resolver alguns conflitos emocionais subjetivos, ajudando nas sobrecargas emocionais diante da sua realidade.

Ao pensarmos sobre as maneiras de desenvolver a contação de história na Educação Infantil para a formação de leitores, Abramovich (1994, p. 16) menciona que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”.

Entretanto, a contação de histórias constitui-se do desenvolvimento escolar e da formação humana ocorrida, entre outras ações, pelo hábito da leitura. No caso da Educação infantil, isso também se dá por meio da contação de histórias, já que ela possibilita com que a criança desenvolva habilidades e competências, preparando-as para os desafios do mundo em que vive, entre eles, as novidades escolares futuras. Portanto, é importante ressaltar a Literatura Infantil contribui para a formação de leitores e é importante que o incentivo à leitura ocorra desde muito cedo (COELHO, 2008).

A prática de contação de história na Educação infantil é relevante, pois possibilita à criança que ela desenvolva seu vocabulário que, logo, servirá de construção para o conhecimento e entendimento de outras aprendizagens. Sendo assim, é preciso que o professor/narrador se atente a algumas questões, como por exemplo, a preparação para a contação da história. É muito importante que o professor/narrador escolha a melhor técnica a ser aplicada e segundo Coelho (2000, p. 31), “a preparação da história favorece ao narrador um melhor conhecimento sobre o texto, garantindo assim uma compreensão mais abrangente, por parte dos ouvintes”.

As crianças são seres criativos e que precisam de atividades lúdicas, mesmo na leitura de uma história. Existem algumas técnicas que podem auxiliar nesse momento e entre as mais conhecidas estão as

gravuras ampliadas, o flanelógrafo, o cineminha, o teatro das sombras, a história no avental, a encenação, os fantoches etc. A técnica de gravuras ampliadas consiste em ampliar as imagens da história de modo que a criança não percebe que você está lendo enquanto conta. Já a técnica do flanelógrafo consiste em utilizar um quadro ou alguma outra superfície revestida de feltro ou flanela e nela são fixadas figuras utilizando velcro, podendo trocar os cenários e personagens com o passar da história.

Segundo Dohme (2000), a técnica do cineminha geralmente é utilizada de modo a expor as gravuras à medida em que o narrador desenvolve a história. Geralmente, aconselha-se utilizar um ambiente escuro e projetar a história utilizando uma lanterna. Já o teatro das sombras consiste em manipular bonecos com varas entre uma luz e uma tela, fazendo com que os expectadores visualizem apenas a sombra do boneco. Recomenda-se que seja feita em uma caixa grande encapada, onde corta-se o fundo e cola-se papel manteiga para projetar a sombra, os bonecos podem ser feitos de papelão e colados em um palito de churrasco, para que assim a criança veja só os bonecos.

A história no avental assemelha-se a técnica do flanelógrafo, só que ao invés de utilizar um quadro ou outra superfície, a superfície utilizada é um avental usado pelo contador, que ao desenrolar da história vai tirando os personagens do bolso e colando no avental (com velcro). Sobre o uso do teatro, a encenação teatral possibilita com que as crianças atuem enquanto personagens da história contada. Ou seja, trata-se de tornar a história mais interessante à criança, pois ela pode encenar personagens dos mais variados tipos em conjunto com o professor.

E por fim, a técnica dos fantoches, que pode ou não conter uma caixa ou cenário que esconde o narrador, que consiste em contar a história utilizando os fantoches como personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou informações importantes sobre a Literatura Infantil na formação do leitor e suas possibilidades pedagógicas para a formação do leitor na Educação infantil. Além disso, o tema proposto buscou compreender como a Literatura Infantil é essencial no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que pode auxiliar diretamente em sua formação e a se relacionar com o mundo em que esta criança está inserida.

Falar sobre a Literatura Infantil enquanto prática docente na Educação infantil nos faz refletir sobre o potencial dessa ação em propiciar nas crianças amplas possibilidades de agregar no processo de aquisição inicial da leitura o estímulo à criatividade, à imaginação, do pensamento crítico, entre outros. Isso é possível quando a Literatura Infantil é trabalhada de modo significativo, de acordo com suas vivências e experiências.

A nossa pesquisa foi unânime em confirmar que quando a criança entra em contato com as histórias contadas, por meio da prática de contação de histórias, promove desde cedo a oralidade, a imaginação, a criatividade e principalmente o gosto pela leitura.

Convém destacar que nos propusemos a pesquisar esse tema e apontar a importância que a Literatura Infantil traz para a formação do leitor com o objetivo de discutir sobre os benefícios do trabalho com histórias infantis na Educação Infantil pelas práticas de letramento literário na Educação Infantil. Esperamos, com a finalização deste trabalho, estimular estudos futuros dos profissionais da área da educação, motivar o interesse pelos estudos da relevância desta temática para a formação de leitores e contribuir para que os professores consigam utilizar-se dos conhecimentos aqui divulgados como recurso opcional na aprendizagem.

Também podemos dizer que pesquisar, levantar dados e escrever sobre a Literatura Infantil na formação do leitor e suas possibilidades na Educação infantil foi de suma relevância para nossa formação e que passamos a compreender melhor a temática por meio dos questionamentos realizados.

Concluimos que trabalhar a Literatura Infantil na formação do leitor têm o potencial de contribuir com o desenvolvimento infantil e deve sim ser usada como um recurso pedagógico, cujas técnicas significativas promovem a emancipação intelectual das crianças. Trabalhar a Literatura Infantil requer preparo, contar histórias exige técnicas e aguçar o interesse pela leitura nas crianças (mesmo que elas ainda não saibam ler e escrever de forma convencional) demanda imaginação, sensibilidade e conhecimentos por parte de quem conta a história.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, 1999.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CADERMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense. 2010.
- CARVALHO, B. V. **Literatura Infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1982.
- CASTRO, E. F. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 15/08/2021.
- CHICOSKI, R. **Literatura infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história, teoria, análise**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- COELHO, B. **Contar histórias**. Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2008.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSME, A. L. F. **Era uma vez... Branca de neve e a representação feminina no conto clássico e no filme espelho, espelho meu**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura). Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, M. M. **Literatura infantil**. 2. Ed. Curitiba: Iesde, 2009.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1987.
- CURY, C. R. J. **Cidadania Republicana e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DOHME, V. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. Petrópolis: Vozes. 2000.

- DUARTE, C. R. **A literatura infantil brasileira do século XIX: adaptações para crianças em *Contos da Carochinha***, de Figueiredo Pimentel. 2019. 270 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.161946>
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.
- FERREIRA, H. M. A infância e a inteligência: o projeto ficcional de Monteiro Lobato. **Intersemiose**. v.3, n.6, p. 54-65, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2015/10/05.pdf>. Acesso em: 14/08/2021.
- FREYRE, G. Monteiro Lobato revisitado. **Ci. & Trop**, Recife, v.9, n. 2, p.155-167, Jul./Dez. 1981. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/download/265/158>. Acesso em: 15/08/2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HONORATO, T. A escola complementar paulista para formação de professores (1890-1911). **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.3, n.9, p.58-72, Mai./Ago. 2013.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982
- LAJOLO, M. A modernidade em Monteiro Lobato. **Letras de Hoje**, v. 17, n. 3, p. 12-22, jul. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18022/11584>. Acesso em: 15/08/2021.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MAIA, J. D. **Português**. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2000.
- MONARCHA, C. **A Escola Normal da Praça**. O lado noturno das luzes. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.
- MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, Abr./Jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Sfw6w7jqDz4nrJpVxLPCFrn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15/08/2021.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36317>
- OLIVEIRA, V. B. M. B. **A representação da criança nos contos de Hans Christian Andersen: o desvelar de um paradigma**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2009.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, L. C. **A reforma da instrução pública de 1892: conflitos e disputas**. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar Braga: CEC - UMinho, 1997, p. 31-75.
- RIOS, G. A. **Literatura infantil**. Presidente Prudente: Unoeste, 2016.

RODRIGUES, M. E. A. **Quem conta um conto...** Os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2010.

SANCHES, E. C. **Creche.** Realidade e ambiguidades. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

URBAN, P. Psicologia dos contos de fadas. **Revista Planeta**, n. 345, v. 21, junho, 2001. Disponível em: <http://www.amigodaalma.com.br/2009/12/27/psicologia-dos-contos-de-fadas/>. Acesso em: 15/08/2021.

VERGUEIRO, W. O uso das HQs no ensino. In. RAMA, A. (et. al.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 31-64.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS LEITORES

Beatriz Videira Marafon, Nair Correia Salgado de Azevedo

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

RESUMO

Esse artigo tem como objetivos, discutir os benefícios da literatura infantil no contexto escolar, mostrar a importância da literatura para a formação do futuro leitor na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e fazer uma reflexão crítica sobre as políticas públicas para o incentivo à leitura e uso da literatura infantil na educação brasileira. A metodologia usou da abordagem qualitativa bibliográfica e documental por meio de pesquisas em livros e artigos sobre a temática em sites de repositórios virtuais utilizando pesquisas já publicadas entre os anos de 2011 e 2021, além da análise documental histórica sobre as políticas públicas para a formação do leitor e uso da literatura infantil propostas pelos governos à Educação pública no nosso país. Concluímos que muitas políticas públicas foram implantadas na tentativa de incentivar a leitura durante a história da Educação no Brasil por meio de programas, regimentos, reformas educacionais, Leis, Decretos, portarias etc. Entretanto, não é a falta de políticas públicas que fazem com que os estudantes brasileiros não tenham interesse pela leitura, mas sim um processo de descontinuidade e desarticulação dessas mesmas políticas com relação à efetivação delas próprias.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Políticas Públicas. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

LITERATURE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: SOME REFLECTIONS ON THE PUBLIC POLICIES AND THE PROCESS OF TRAINING READERS

ABSTRACT

This article aims to discuss the benefits of children's literature in the school context, to show the importance of literature for the formation of the future reader in early childhood education and early years of elementary school and to make a critical reflection on public policies to encourage the reading and use of early childhood literature in Brazilian education. The methodology used the qualitative bibliographic and documentary approach through research in books and articles on the theme in websites of virtual repositories using research already published between the years 2011 and 2021, in addition to historical documentary analysis on public policies for the formation of the reader and use of children's literature proposed by governments to public education in our country. We conclude that many public policies were implemented in an attempt to encourage reading during the history of Education in Brazil through programs, regiments, educational reforms, laws, decrees, ordinances, etc. However, it is not the lack of public policies that make Brazilian students not interested in reading, but rather a process of discontinuity and disarticulation of these same policies in relation to their own implementation.

Keywords: Literature. Reading. Public Policy. Early Childhood Education. Elementary school.

LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMEROS AÑOS DE PRIMARIA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LECTORES

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir los beneficios de la literatura infantil en el contexto escolar, mostrar la importancia de la literatura para la formación del futuro lector en la educación de la primera infancia y los primeros años de la escuela primaria y hacer una reflexión crítica sobre las políticas públicas para fomentar la lectura y el uso de la literatura de la primera infancia en la educación brasileña. La metodología utilizó el enfoque cualitativo bibliográfico y documental a través de la investigación en libros y artículos sobre el tema en sitios web de repositorios virtuales utilizando investigaciones ya publicadas entre los años 2011 y 2021, además del análisis documental histórico sobre políticas públicas para la formación del lector y el uso de la literatura infantil propuestas por los gobiernos a la educación pública en nuestro

país. Concluimos que muchas políticas públicas fueron implementadas en un intento de fomentar la lectura durante la historia de la Educación en Brasil a través de programas, regimientos, reformas educativas, leyes, decretos, ordenanzas, etc. Sin embargo, no es la falta de políticas públicas lo que hace que los estudiantes brasileños no estén interesados en la lectura, sino más bien un proceso de discontinuidad y desarticulación de esas mismas políticas en relación a su propia implementación.

Palabras clave: Literatura. Lectura. Política pública. Educación Infantil. Escuela primaria.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil vem sendo cada vez mais trabalhada nas escolas com as crianças e isso é perceptível desde a educação infantil até o ensino fundamental. Com um foco mais no início do processo de escolarização, vemos a importância do estímulo por meio da literatura desde a mais tenra idade, pois assim é iniciado o interesse pelos livros e pela escrita em si. Obviamente, nessa fase a colaboração dos pais é essencial, pois afinal quando ainda são pequenas, as crianças ainda não sabem ler de forma convencional. Sendo assim, desde bebês é possível que os pais já insiram o contato com os livros, leiam histórias para seus filhos, entre outras ações, para que na educação infantil o professor possa dar um segmento mais específico nesse aspecto.

A justificativa para essa pesquisa é de que a literatura infantil atua de maneira bastante imaginativa para os pequenos que poderão pela leitura ter novas percepções do mundo em que vivemos. Os livros são também uma forma de arte, de expressão, de novas descobertas e é por esses motivos e tantos outros que devemos estimular cada vez mais as crianças a lerem.

É durante a educação infantil, no entanto, que o gosto pela leitura irá se aflorescer, visto que as crianças estão descobrindo o mundo a seu redor. Sendo assim, o estímulo desde bebê é de extrema importância. Ao entrar na escola, a literatura infantil ministrada pelo professor, faz com que a leitura se torne de fato um hábito na vida do aluno e nesse sentido é o professor o melhor condutor para esse desenvolvimento. Ler não é uma ação isolada e descontextualizada e existem muitas possibilidades por meio do trabalho com a literatura infantil.

Portanto, trazemos também alguns questionamentos: como tornar a leitura algo prazeroso para crianças? Quais as principais técnicas que podem ser utilizadas pelos professores na sala de aula. Outro fato a ser considerado por essa pesquisa é a desvalorização da leitura por parte dos pais, que muitas vezes não incentivam os filhos a ter contato com os livros. Veremos que boa parte dos alunos nunca teve contato com os livros somente aqueles didáticos na escola e isto é um sério problema em nossa sociedade, pois demonstra que poucas pessoas são interessadas pela literatura³.

A hipótese aqui levantada é de que a literatura se torna algo tão essencial para o aprendizado da vida dos pequenos que também transforma a vida do leitor e isso é perceptível se compararmos com o aluno que não pratica esse hábito. Partindo desses pressupostos iniciais, esse trabalho tem por objetivo geral discutir os benefícios da literatura infantil no contexto escolar. Como objetivos específicos, se propõe a: a) verificar a importância da leitura como uma para as crianças, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista do prazer e entretenimento; b) mostrar a importância da literatura para a educação infantil, apresentando seus benefícios na formação do futuro leitor; c) fazer uma reflexão crítica sobre as políticas públicas para o incentivo à leitura e uso da literatura infantil na educação brasileira.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa bibliográfica e documental para sua coleta de dados. Isso implica em mencionar que as pesquisas qualitativas são aquelas que possuem um método dinâmico de interpretação da realidade, pois considera os fatos dentro de um contexto estudado, buscando soluções para um problema estudado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

³ Segundo a pesquisa "Retratos da Leitura no país", realizado pela Câmara Brasileira do Livro, 44% da população brasileira não lê e cerca de 30% nunca compraram um livro. Entre as atividades de lazer, a leitura aparece apenas em 10º lugar e se comparado à média de leitura de outros países do mundo, a França tem uma média de 21 livros por ano lidos pelos franceses, enquanto no Brasil essa média cai para 2,4 exemplares. A reportagem também menciona que, no caso do Brasil, alguns motivos por esse desinteresse pelos livros são a falta de políticas públicas que promovam o incentivo à leitura, mais investimentos em educação e a crise econômica no mercado editorial. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm>. Acesso em: 25/07/2021.

Esse tipo de pesquisa também permite o uso de várias técnicas para a coleta dos dados, como o levantamento bibliográfico, por exemplo. Essa pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, visto que usou da coleta dos dados e pesquisas e livros já publicados sobre a temática. sendo assim, essa etapa seguiu por meio do “levantamento do material bibliográfico, pela elaboração do problema de investigação e pela delimitação das questões que determinam os objetos de estudo, com a investigação das produções bibliográficas relacionadas ao assunto estudado e o posterior recolhimento dessas fontes de informação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 75).

Na mesma direção. Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa bibliográfica como o estudo do assunto ou tema que uma pesquisa pretende provar ou desenvolver e consiste em selecionar o assunto e suas tendências, além de optar por uma temática compatível às aptidões do pesquisador e encontrar um objeto de pesquisa que tenha possibilidade de ser formulado e delimitado em função de uma investigação

No caso desse estudo, os dados foram coletados em sites de repositórios virtuais de Programa de pós-graduação de várias universidades e no Banco de Dados da Capes, buscando por pesquisas já publicadas entre os anos de 2011 e 2021.

Por fim, essa pesquisa também se caracteriza como documental, pois fizemos uma análise documental histórica sobre as políticas públicas para a formação do leitor e uso da literatura infantil realizadas ou propostas pelos governos à Educação pública no nosso país a partir do período republicano. A diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, é que nessa última a análise é realizada por meio de arquivo público, particulares, fontes estatísticas, fontes escritas e não escritas que não receberam ainda nenhum tratamento analítico (PRODANOV; FREITAS, 2013). Em suma, a análise foi realizada pelas próprias pesquisadoras, em olhares de outras pesquisas já publicadas. O resultado podemos conferir a partir do próximo tópico, já dedicado aos resultados e discussão sobre essa temática.

A LITERATURA NO BRASIL

A literatura chega no Brasil por meio dos portugueses e podemos dizer que durante a era colonial, que vai até aproximadamente até 1808, divide-se em quinhentismo, seiscentismo ou barroco, e o setecentismo ou arcadismo. Depois chega o período de 1808 até 1836, considerado inerte da literatura brasileira. Na era nacional que começa a partir de 1836 que ocorre até os dias de hoje, dá-se início com o romantismo, realismo, naturalismo, parnasianismo, simbolismo, pré-modernismo, modernismo e o pós-modernismo (KAVISKI; FUMANERI, 2014).

Na era colonial era perceptível a presença de muitos textos que eram tendências em Portugal. Já na era considerada nacional (a partir do século XIX) ocorre a presença de escritores que já possuíam seus estilos próprios e passam em seus textos os seus sentimentos referentes à época. Muito da literatura que se tinha no Brasil eram obras traduzidas de outros países como contos de fadas, heróis belos, princesas, objetos mágicos e somente as crianças da classe alta tinham acesso (RIOS, 2016).

É com a chegada de Monteiro Lobato e seus contos que a literatura no Brasil passa a ter novas perspectivas, pois com o lançamento de “A menina do narizinho arrebitado” em 1920 Lobato faz algo diferente do que já existia por aqui até então. Naquela época, o Brasil possuía textos que não correspondiam à realidade das crianças brasileiras e era comum a presença de textos traduzidos por Alberto Figueiredo Pimentel de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, contos como Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha (RIOS, 2016).

Nesse sentido, Coelho (1991, p.225) também menciona o legado de Monteiro Lobato para o início genuíno da Literatura brasileira:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia.

Temos um antes e depois de Monteiro Lobato em que é possível perceber que antes as crianças sequer eram vistas como um ser cidadão, mas eram sim consideradas adultos em miniatura, sem importância para a sociedade. Com a chegada de Lobato, era possível perceber que ele via as necessidades das crianças por meio de textos direcionados a elas, com linguagem adequada, como por exemplo pela

exploração do folclore brasileiro como mostra a obra do “Sitio do pica pau amarelo”, outro grande sucesso (RIOS, 2016).

Cademartori (1986) menciona que as obras de Lobato eram caracterizadas por mostrar a realidade da época, passando por cima dos preconceitos e das morais que continham nos textos para as crianças.

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista (CADEMARTORI, 1986, p. 51)

Por em seus textos tratarem da realidade da época envolvendo questões sociais, Lobato por seus textos passava suas percepções da sociedade brasileira com olhar mais crítico e nem todos gostavam disso. Segundo Cademartori (1986, p. 48) “Monteiro Lobato escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional”.

A partir de Lobato outros autores passam a escrever para as crianças como Maria Jose Dupre, Clarice Lispector, Guimaraes Rosa, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, entre outros. O que destacamos aqui é que existe uma clara diferença entre a literatura antes e depois de Monteiro Lobato e suas contribuições para literatura infantil no Brasil são enormes. Se temos uma literatura de qualidade para as crianças hoje isso se deve ao fato que foi Monteiro Lobato quem deu os primeiros passos (RIOS, 2016).

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como já mencionado anteriormente nesse estudo, existe uma importância não reconhecida à leitura na sociedade atual, especialmente a brasileira. Daí, existe a necessidade de se iniciar as crianças desde a mais tenra idade no mundo dos livros, para que no futuro elas se tornem leitores competentes não apenas em sala de aula, mas também pelo prazer e entretenimento.

Vemos cada vez mais crianças chegando aos anos iniciais do ensino fundamental sem ao menos conhecer um livro, sem nunca ninguém ter contado uma história para elas. Antes de tudo, é preciso conscientizar a população sobre os benefícios dos livros para o desenvolvimento das crianças, mostrando a todos a importância de se ler para uma criança, tirarem alguns minutos de seus dias corridos para se dedicarem a leitura, fazer disso um hábito que somente irá agregar em suas vidas⁴.

Algumas empresas privadas já veem a importância da literatura para as crianças como, por exemplo, o projeto “Leia para uma criança” promovido pelo Banco Itaú. Esse projeto incentiva a qualquer um a ler com as crianças e ainda promovem a leitura por meio de estantes de livros virtuais e se cadastrar para receber os livros. Criado em 2010, é um projeto da fundação “Itaú Social” que promove projeto educacionais que atuam em várias áreas⁵. Obviamente, como todo projeto, ele possui suas limitações, como por exemplo, a falta de acesso à Internet que muitas comunidades pobres e periféricas enfrentam e, conseqüentemente, possuem acesso reduzido a projetos como esse. No entanto, trata-se de uma iniciativa que chama a nossa atenção e que, em nossa visão, faz o que órgãos públicos deveriam fazer e não fazem. A distribuição de livros literários deveria ser uma obrigação do governo, por meio da escola pública, mas isso não aplica enquanto política pública em nosso país. Falaremos mais sobre isso nesse estudo, um pouco mais adiante.

Abramovich (1997, p. 23) menciona que “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. Quando contamos histórias para as crianças, o mundo se abre para elas, a imaginação se aflora e ela começa a fantasiar, que também é algo importante para o desenvolvimento dos pequenos, pois é a imaginação que faz com que a criatividade cresça nessa criança, fazendo assim ela se expressar perante o mundo a sua volta. Essas histórias irão apresentar às crianças emoções como alegria, raiva, tristeza entre outras.

⁴ Segundo a pesquisa realizada pela Câmara Brasileira do Livro (já mencionada por esse estudo) o hábito da leitura começa em casa e quem consolida esse hábito é o professor da criança. É um trabalho em parceria, mas que possui alguns problemas, como cerca de 30% dos próprios professores não se declaram leitores assíduos, famílias que leem muito pouco e o fato de o sistema de ensino no Brasil impor muitas vezes o objeto “livro” como algo para tirar boas notas ou ir bem em uma prova, por exemplo. Isso faz com que a relação entre os estudantes e o livro não seja positiva, transformando o livro em um objeto “funcional” sem relação com o prazer ou o lúdico. Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/2018/10/26/44-da-populacao-brasileira-nao-pratica-o-habito-da-leitura/>. Acesso em: 25/07/2021.

⁵ Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/video-conheca-a-estante-digital/>. Acesso em: 25/07/2021.

As histórias irão auxiliar nessa fase de descoberta das emoções e em como ela pode lidar com isso, com a ajuda dos familiares ou do professor, obtendo um suporte sobre determinadas situações e em como lidar com isso. “A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas” (FRANTZ, 2001, p. 16).

É importante criarmos esse hábito desde cedo nos pequenos, mesmo que ele não saiba ainda ler de forma convencional, pois o simples contato com os livros irá despertar nela a vontade de se relacionar com o livro. Para as crianças menores, existem diversos livros feitos de muitos materiais diferentes, como plástico, tecidos, livros sensoriais, para justamente ser usado por bebês, por exemplo.

O incentivo à leitura vem, então, em qualquer fase da vida, trata-se de um ato importante para quando a criança começar a aprender a ler, e ver que já consegue ler e entender a história. Porém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) nos diz que o fato de ser importante incentivar a leitura desde os primeiros anos de vida, isso não pode ser confundido com antecipação do processo de alfabetização. No caso da Educação Infantil, não é aconselhável alfabetizar sistematicamente as crianças nessa etapa da educação, somente apresentar as narrativas e as suas interações com a linguagem oral e escrita e práticas sociais, mais conhecido como “letramento”, pois ela irá desenvolver essas habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2010) dá orientações claras a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Sendo assim, é dever do professor da educação infantil sempre incentivar os seus alunos no mundo das linguagens, trazendo aulas divertidas e lúdicas para poder ampliar os conhecimentos básicos, fazendo com que essa criança tenha uma boa bagagem para dar continuidades em seus estudos no futuro. A educação infantil é a base de tudo e é ali que ela será apresentada aos conhecimentos do mundo, entre eles o momento a leitura (BRASIL, 2010).

O trabalho de incentivo à leitura começa no berçário e é preciso que desde pequenos, exista o contato com os livros. Aqui, os professores podem contar histórias simples e rápidas, ou até mesmo utilizar de livros sem palavras e ir estimulando as crianças a participar da história, perguntando quais os sons que os animais fazem etc. Muitas coisas se podem fazer já com os bebês, entretanto os professores precisam de criatividade, pois crianças tão pequenas não se concentram muito e criar uma rotina da leitura para a criança pode ser um bom começo (BRASIL, 2010).

Com as crianças um pouco maiores, mas ainda assim na educação infantil já podemos nos aprofundar um pouco mais. Por eles já terem uma idade de maior entendimento e imaginação sobre as histórias, eles já falam e compreendem seus desejos e o trabalho com a literatura pode dar continuidade com mais profundidade. Podemos começar a introduzir histórias ainda infantis, mas com temas mais abrangentes, para os alunos irem conhecendo também os gêneros da literatura. Assim, é possível ler e fazer uma receita de alguma comida simples, por exemplo, para eles diferenciarem os modelos de histórias de outros gêneros textuais. As crianças ainda não precisam saber dessas informações, mas se começarmos a introduzir o assunto em sua rotina na educação infantil, quando essa criança iniciar o ensino fundamental ela certamente se lembrara, pois além de ser algo divertido para as crianças ensina de forma lúdica e divertida (BRASIL, 2010).

A literatura, então, nos permite explorar vários temas importantes com os pequenos – temas que os ajudarão a lidar mais com seu mundo, como a diferença entre classes, o preconceito, o desperdício de comida, a preservação do meio ambiente e tantos outros. Podemos fazer desses momentos uma reflexão com eles sobre o que eles pensam, e instruí-los ao melhor caminho possível, pois os bons valores aprendemos pequenos e vamos aprimorando ao longo da vida.

São experiências como essas que possuem potencial para tornar essa criança um adulto leitor, mais preparado para a vida em sociedade, pois pela leitura ele poderá se apropriar de assuntos mais complexos do nosso dia a dia como a política, a economia e outros. Isso fará dele um cidadão mais

consciente de suas ações, tudo por ter tido a oportunidade de uma boa base na infância onde sempre foi incentivado por todos a ler, pois “[...]a leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto” (PAIM, 2000, p.104).

Esse ideal é o que deveria acontecer com todas as crianças independente de qualquer instituição, seja ela pública ou privada. Todo professor deveria ter condições de fazer esse trabalho. Um item a ser explorado pelos professores pode ser o uso das bibliotecas. Muitas instituições possuem alguma sala ociosa e que poderia ser transformada em uma biblioteca. Seu uso pode agregar muitos benefícios na vida dos alunos, trazendo novas experiências de contato com os livros. “A biblioteca escolar deve ser encarada como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão. É a biblioteca escolar que abrirá, ainda no ensino básico, os caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico que os levarão à cidadania plena” (PIMENTEL, 2006, p. 28).

Segundo Pimentel (2006), podemos transformar esse espaço em algo novo para os alunos, ter novas sensações e experiências. Trata-se de algo totalmente possível para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em que eles desde pequenos já terão contato com os livros. Com essa experiência a criança irá ter mais autonomia, pois ela mesma escolherá o próprio livro pelos seus gostos, pela capa, o formato do livro, isso tudo só contribui de forma positiva para sua formação leitora.

Ter uma biblioteca é algo que toda escola deveria ter, mesmo que com algumas adaptações. Os gestores públicos deveriam investir mais em algo que é essencial para os estudantes, pois terem livros para ler, explorar novos conhecimentos, é uma oportunidade ímpar na formação leitora de nossas crianças. Se insistimos tanto na leitura para as crianças, isso se tornará um argumento vazio caso as escolas não tenham onde os alunos possam procurar os livros. Como sabemos, não são todas as crianças que possuem livros em casa, então fica na maioria das vezes, a cargo da escola se responsabilizar por isso.

O INCENTIVO À LEITURA NO ÂMBITO FAMILIAR E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A presença da família na vida da criança que está na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pode fazer a diferença quando aliada a instituição de ensino e ao professor. “A prática regular de leitura observada no ambiente familiar é marca definitiva na criança” (PAIM, 2000, p.12).

Para Muneveck (2010), a família é essencial na vida de qualquer indivíduo, sobretudo para os pequenos que são totalmente dependentes de um círculo familiar, de pessoas que o apoiem em toda sua trajetória, que irão auxiliá-lo até que essa pessoa cresça e se torne capaz de decidir por si mesmo e tomar suas próprias decisões.

Com o crescimento dessa criança e com sua entrada na vida escolar, a família passa a não ser mais a única instituição responsável nos ensinamentos e junto com a escola, ambos se tornam aliados. Partindo desse princípio, com o foco para a literatura, é preciso que ocorra também um incentivo para que a família também comece a ler cada vez mais, sejam livros, jornais ou revistas. O essencial parecer ser criar o hábito da leitura dentro de sua própria casa, ter a motivação antes de tudo em casa. Muneveck (2010, p.25) destaca que:

As escolas, os professores muito têm feito para aproximar as crianças dos livros de histórias, tentando despertar nelas o prazer da leitura. Mas tudo será mais fácil se começar na família. Por mais simpáticos e atenciosos que sejam os profissionais do livro, nada substitui a relação afetiva entre pais e filhos no momento da leitura, pois eles são a base da instituição familiar, depende deles que a família tenha boa estrutura

Em muitas instituições com crianças pequenas se tem projetos de leitura justamente para incentivá-los a ler desde cedo. É nesse contexto que muitas famílias percebem o interesse das crianças pelos livros, por querer saber o que está escrito, por demonstrarem muita curiosidade etc. Não devemos nunca os desestimular a querer saber os detalhes da história, pois essa é a hora que a imaginação corre solta, estimulando-os cada vez mais em busca dos livros (MUNEVECK, 2010).

Muitos pais não sabem como fazer essa leitura. No entanto, basta começar com alguns minutos de tranquilidade no dia ou até mesmo contar a história antes de dormir, podendo fazer desse um momento especial com os filhos, pois a “prática regular de leitura observada no ambiente familiar é marca definitiva na criança” (PAIM, 2000, p.12).

Tudo isso só será possível se esses hábitos forem desenvolvidos desde bebês nas crianças, pois uma criança pode começar a se interessar pelos livros antes mesmo de estar alfabetizada. “O hábito da leitura

se forma antes mesmo do saber ler – ouvindo histórias se treina a relação com o mundo [...] Conhece, questiona, avalia, critica, emociona-se, penaliza-se, identifica-se com personagens, lugares e situações” (PAIM, 2000, p. 80)

Nas salas de aulas os professores também podem fazer a contação de histórias para os alunos, ser criativo durante a narrativa, ir mostrando as ilustrações para que eles possam imaginar a história, contar de uma forma divertida e inovadora para que deixe de ser algo cansativo e maçante. É possível também interpretar pequenos teatros com ajuda de terceiros ou usar recursos simples, como o teatro com palitos em caixas, por exemplo (PAIM, 2000).

Outro ponto interessante é permitir que os alunos participem da escolha do livro. Essa tarefa faz com que as crianças se sintam importantes, além de fazer com que apreciem os livros, levem para suas casas e tenham contatos com o objeto “livro”. Não é algo tão simples, pois é uma ação que precisa de muito planejamento e parceria de todos, seja a família ou os funcionários da escola que também podem ajudar nessa tarefa tão importante (MUNEVECK, 2010)

Vemos rotineiramente que a literatura vem tomando muitas proporções no mundo da educação com os pequenos e cada vez mais livros e artigos destacam a importância da literatura na vida das crianças em seu cotidiano e como isso pode ser transformador, não só para as crianças como também para os adultos. Segundo Cademartori (1986, p. 6):

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança.

É importante também que essa criança ouça histórias, que podem ser contadas pelos pais ou pelo professor, para que ela veja a emoção que um livro traz e a encantem de tal maneira que ela própria vai querer ler aquilo sozinha, almejar aprender a ler, pois viu e sentiu como pode ser cativante. (CADERMATORI, 1986).

Temos que cativar a criança a ter esse amor pela leitura, para que no futuro esses frutos se preservem nela e que por meio desse estímulo ela possa também, dentro da própria família, estimular os pais a ter mais interesse pelos livros, fazendo assim à criança um agente transformador dentro de casa para aqueles que ainda não foram cativados pela literatura (GREGORIN, 2009).

Gregorin (2009) destaca que a literatura faz com que a criança se desenvolva melhor perante a sociedade, pois conforme ela lê vários gêneros literários, ela irá conhecer outros assuntos e se apropriando de novos conceitos. É pelos livros que a criança terá suas próprias percepções, gostos, preferências, pois ao ler ela estará refletindo e conseguirá relacionar o que leu no livro com algo no seu cotidiano, tendo mais argumento sobre vários assuntos.

Por meio da literatura podemos observar que muitas crianças, ao adentrarem no mundo das histórias, começam a revelar seus sentimentos, como um refúgio da realidade, permitindo que ela vivesse em um mundo de sonhos e fantasia onde tudo pode ser transformado por ela. Desenvolve também na criança a criatividade, pois a literatura nada mais é que arte na sua forma mais pura (MUNEVECK, 2010, p.24).

Partindo disso é nosso papel enquanto professor criar caminhos que levem a criança a desenvolver a arte de ler, e estimular de todas as maneiras para que ela tenha tido todas as oportunidades necessárias para aprender a gostar de ler. As crianças precisam ver na leitura um novo mundo, pois quando conseguimos cativar o aluno a ler em várias situações, desde aquelas em que é mais exigido uma atenção, até o aluno que lê por prazer e o que lê somente por prazer, a leitura se torna uma ação cotidiana.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p.24).

A literatura abrange diversos temas e gêneros. Coelho (2000, p.27) diz que a literatura infantil “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e ávida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível / impossível realização [...]”. Então, cabe a nós professores tornar isso possível e quando falamos de livros, podem ser eles os de colorir, os somente com imagens, etc., basta que a criança entenda o significado do ato de ler (COELHO, 2000).

Vimos até aqui o quanto é importante uma criança ter contato com os livros, a diferença que se faz na vida dela, em como tudo irá se refletir em um adulto-leitor bem formado. Nunca é tarde para despertar a curiosidade sobre a leitura e é nosso dever enquanto professor sempre estimular, independentemente da idade. Mas, quando pensamos em políticas públicas para a promoção da leitura, como isso pode ser feito? Discutiremos melhor esse assunto a partir daqui.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O RESGATE DOS PROJETOS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO LEITORA

Segundo Saviani (2008) é possível considerar que o pioneirismo dos documentos regulamentares da educação no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, datados de dezembro de 1548. Nesse mesmo ano, os jesuítas assumiram a educação na colônia americana enquanto orientação educacional, enquanto Portugal assumiria a educação financeiramente. Vale ressaltar que essa manutenção financeira se referia às verbas de manutenção da educação proporcionada pelos jesuítas, como vestimentas por exemplo (esse recurso não era destinado às construções).

De lá para cá houve incontáveis legislações ou regulamentações na educação brasileira, como a própria expulsão dos Jesuítas realizada por meio do Alvará de 28 de junho de 1759 (um dos principais pontos da reforma pombalina), as aulas Régias, o Ato adicional à Constituição do Império em 1834 (que atribuía a obrigatoriedade de ofertar educação pública e gratuita, a parti dali, às províncias e não mais ao Estado Nacional), além das inúmeras Constituições (SAVIANI, 2008).

A partir da década de 1930, os investimentos federais passariam de 2,1% para 2,5% em 1936. Os estados aplicariam 13,4% (recurso que era de 15% anteriormente) e os municípios aplicariam 8,3% de recursos. Em 1955, os índices eram de 11,4% dos municípios, 13,7% dos Estados e apenas 5,7% desses recursos vinham da União (SAVIANI, 2008).

Atualmente, o principal fundo de financiamento da educação pública brasileira é o “Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação” – Fundeb, instituído pelos artigos de nº 2012 e 212-a da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública pela Emenda Constitucional de nº 108 de 27 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei de nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Sendo assim, o investimento em educação no Brasil terá uma nova configuração já a partir de 2022, até atingir um percentual de 23% de recursos da União até 2026 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020). Para explicar com mais detalhes, foi elaborada um quadro comparativo dos aumentos pretendidos para os investimentos pretendidos a partir daqui:

Quadro 1. Aumento gradativo dos investimentos em Educação pública no Brasil

Percentual investido e ano de aplicação	Percentual a ser atingido e ano de aplicação
De 10% (2020) – antigo FUNDEB	Para 12% (2021)
De 12% (2021)	Para 15% (2022)
De 15% (2022)	Para 17% (2023)
De 17% (2023)	Para 19% (2024)
De 19% (2024)	Para 21% (2025)
21% (2025)	Para 23% (2026)

Fonte: elaborado pelas autoras segundo informação sobre o FUNDEB (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020)

Esses investimentos são resultados da somatória de recursos arrecadados entre os Estados, Distrito Federal e Municípios e são monitorados por informações declaradas no “Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação” – SIOPE e disponibilizado por endereço eletrônico no site do FNDE⁶.

Entre tantas políticas públicas educacionais, caberá a esse estudo analisar aquelas que se referem ao incentivo à leitura, visto que nossa discussão está pautada nessa temática. Contudo, temos que ressaltar a importância das políticas públicas como mais um meio de reconhecimento da importância da literatura pela leitura, para que ela seja cada vez mais discutida pela sociedade.

É bastante difícil conceituar o que é “Políticas Públicas” e isso é decorrente, segundo Serafim e Dias (2012), da compreensão do que é “Estado” e das políticas públicas compreendidas nele. Sendo assim, a compreensão que se tem na maioria das vezes é que o Estado interfere na sociedade em geral com o objetivo de combater um determinado problema. Segundo as autoras, essa visão é simplista no sentido de que vê o Estado como uma instituição que age soberanamente por meio de suas ações de forma a beneficiar a todos. Na prática, não é bem assim que ocorre, pois existe um conjunto de fatores que influenciam a tomada de decisões, visto que envolvem valores éticos, projetos políticos e interesses diversos.

Já Carvalho (2012, p. 28) define o conceito de “políticas públicas” como um “conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução”. Ainda segundo Carvalho (2012) o Estado é o maior responsável pela formulação e execução das políticas públicas e são caracterizadas por diretrizes norteadoras e por planos governamentais que buscam respostas para os problemas sociais existentes.

Adotaremos para esse trabalho o conceito utilizado por Nanni e Santos Filho (2016, p. 127) que, baseando-se em vários autores, definem “políticas públicas” como “(...) ações ou inações que o Estado desenvolve e que têm como meta final contribuir para que os direitos sociais do cidadão sejam devidamente assegurados. Desta forma, políticas públicas educacionais são ações ou inações do Estado na área da educação”.

Em se tratando de políticas públicas para a formação do leitor no âmbito das escolas no Brasil, é possível inferir que são por meio delas que ocorrerá o acesso dos estudantes aos textos literários e é nas escolas, especialmente as públicas, que ocorrem o processo de ensino e aprendizagem da cultura letrada e o incentivo à leitura. Sendo assim, falaremos a partir daqui de alguns programas de incentivo criados para promover, entre outros, o incentivo à leitura dentro das escolas, a partir da década de 1980.

Começaremos pelo “Programa Nacional do Livro Didático” – PNLD, que tem como principal estratégia se tornar uma fonte de promoção do incentivo à leitura por meio da distribuição gratuita de Livros didáticos aos estudantes da rede pública. O PNLD teve início em 1937, ainda sem um nome específico, com outra configuração e instituído pelo Decreto-Lei de nº 93 de 21 de dezembro de 1937 (BRASIL, 1937). Era ligado ao “Instituto Nacional do Livro” e tinha, entre seus objetivos, fomentar e baratear a edição de livros no Brasil. No entanto, percebemos poucas ações efetivas para que isso realmente pudesse ocorrer naquela época e ocorrências mais práticas relacionadas ao acesso aos livros pelos estudantes no Brasil podem ser percebidas apenas a partir da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Vale lembrar que o referido Programa já tinha a configuração e nomenclatura atual desde o Decreto nº 91. 542 de 18 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985).

Esse programa tem como intuito levar a literatura para as escolas da rede pública para que os alunos possam ter acesso aos livros, seja ele pedagógico ou literário, em busca de uma melhora para a qualidade na educação. Também é de responsabilidade do programa de incentivar as escolas a terem um acervo bibliográfico e poder contribuir as competências e habilidades dos alunos⁷. Embora esse programa seja bem intencionado, existem em nossa visão alguns problemas que destacaremos a seguir.

O primeiro entrave já ocorreu no início da implantação deste programa, visto que no próprio site do FNDE existe uma observação sobre a lentidão em seu processo de implantação ocorrida devido a problemas orçamentários. Em 1992, o programa só havia sido implantado para estudantes matriculados até a 4ª série, o que seria equivalente ao 5º ano do ensino fundamental hoje. Ora, se o programa “existia” por decreto desde 1985, com previsão de implantação para o ano letivo de 1986, foram mais de 5 anos de

⁶ O endereço eletrônico citado é: http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 29/07/2021.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 29/07/2021.

atraso no processo de planejamento orçamentário para que esse programa pudesse sair do papel. Percebemos então, que houve um descaso inicial para que o programa fosse efetivamente posto em prática.

Outra questão a ser mencionada é relacionada à posse provisória que os estudantes têm desses livros. Os livros distribuídos gratuitamente pelo programa, na realidade não são dos alunos. O próprio Decreto nº 91.542 de 18 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985) instituía a adoção de livros reutilizáveis e como vimos já em outros momentos deste trabalho, existe uma esfera afetiva muito importante no relacionamento entre leitor e o objeto “livro”. Nessa configuração, essa relação pode se tornar comprometida por alguns motivos, como o fato do livro não ser do aluno propriamente dito, da falta de garantia do uso correto dos livros de forma que eles sejam realmente reutilizáveis e, ainda, não há garantia de que na prática, todas as escolas públicas tenham efetivamente um livro por aluno, visto que não é isso que temos visto no decorrer de nossas experiências como as observações realizadas nos estágios, por exemplo.

Além disso, o referido Decreto menciona em seu artigo 2º que os livros serão escolhidos com a participação dos professores, cabendo a eles a escolha dos livros mais adequados de acordo com a realidade em que atua. Também é previsto nesse artigo, a avaliação periódica dos livros adotados com o objetivo de aprimorar o processo de seleção dos livros (BRASIL, 1985). No entanto, nossas experiências (especialmente a de uma das autoras deste trabalho que atuou por quase duas décadas na educação pública) também revelam que o recebimento dos livros escolhidos pelos professores quase nunca ocorre, sendo mais rotineiro o recebimento de livros que sequer estavam entre as opções apresentadas pelos professores nos momentos de escolha dos livros a serem utilizados.

Nesse sentido, aproveitamos para mencionar que alguns estudos sobre o PNLD apontam problemas semelhantes a esses já mencionados. Cavalcanti e Silva (2016), por exemplo, apontam a falta de diálogo entre os professores no momento de escolha dos livros, visto que muitas escolas não priorizam um tempo em comum para que pudessem conversar sobre qual livro adotar, a falta de acesso antecipado do Guia que o MEC encaminha com os dados sobre as publicações, a falta de “sincronia” de muitas editoras com relação ao currículo a ser trabalhado, a participação um pouco “excessiva” de alguns representantes das editoras durante o processo de seleção por meio de encontros de divulgação realizado nas escolas e que não existe garantia de que o livro escolhido realmente chegará à escola com as sugestões de mudanças sugeridas pelos professores.

Por fim, gostaríamos de mencionar que o Livro Didático é sim um instrumento muito importante a ser usado pelo professor em sala de aula. No entanto, ele não é o único a ser utilizado pelo professor e percebemos que, mesmo o acesso a outros materiais serem dificultosos em muitas realidades das escolas públicas (em algumas delas ele se torna o principal fio condutor usado pelos professores para dar seus conteúdos) o Livro didático não deve ser considerado a única fonte para trabalharmos a Literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Cademartori (1986) para que um livro possa ser considerado literário para o trabalho com as crianças existem muitos aspectos a serem considerados, como as possibilidades de a criança perceber a leitura pelas palavras e imagens, se ele promove a criatividade das crianças por meio de fenômenos diversos, se está adequado à faixa etária e se possui sugestões para apreensão do pequeno leitor sobre a narrativa presente no fragmento da história que se pretende trabalhar.

E existem muitas outras críticas, como o uso excessivo do livro didático que ocorreu por muito tempo pelo trabalho com partes de clássicos literários infantis, como *Reinações de Narzinho* de Monteiro Lobato, por exemplo, sem se preocupar em trabalhar a obra na íntegra com as crianças (RIOS, 2016). Percebemos, então uma necessidade de se refletir sobre o PNLD e sua atuação mais efetiva no contexto das escolas públicas, bem como a ampliação para as crianças da Educação Infantil (visto que essa etapa da Educação Básica não é contemplada pelo programa), entre outras discussões.

Outro Programa que merece nossa atenção nesse momento é o “Plano Nacional do Livro e Leitura” – PNLL. Instituído pelo Governo Federal em 2005 pela portaria interministerial de nº 1.442 de 10 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006) e firmado por meio de parceria entre os Ministérios da Cultura e Ministério da Educação, esse programa foi pensado para determinar metas e planos para a implementação das políticas de livro e leitura no país. Esse programa veio para que o aluno tivesse o acesso aos livros ampliado, bem

como as possibilidades em valorizar a leitura, estimular o interesse pela Literatura, promovendo a economia nacional na área editorial por intermédio de mediadores.

O programa tinha alguns incentivos, como por exemplo o Prêmio “Viva Leitura”, criado em 2006, de forma a premiar projetos de incentivo à leitura realizados por escolas, bibliotecas e outras instituições. O último registro no site do Mec a respeito desse Prêmio é do ano de 2016 e encontramos dificuldades em encontrar notícias mais atualizadas sobre esse assunto⁸. No site do “Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas” há uma informação sobre a instituição da “Política Nacional de Leitura e escrita” – PNLE regulamentada pela Lei nº 13.696/2018 (BRASIL, 2018) enquanto estratégia ligada ao PNLL.

Entre os muitos objetivos inseridos no PNLE, estão: democratizar o acesso ao livro; valorizar a leitura; desenvolver a economia do livro como estímulo à produção cultural; incentivar a expansão das capacidades e criação cultural etc. (BRASIL, 2018). Para isso, deverá ser elaborado um Plano decenal – no caso, o PNLL, que será responsável pela elaboração das metas e ações.

No entanto, embora esses dois programas (PNLL e PNLE) existam por força de Lei, não houve um processo de continuidade por meio do governo atual, que preferiu instituir como política pública mais voltada para a alfabetização, como a “Política Nacional de Alfabetização” – PNA, que englobam os programas “Tempo de Aprender” e o “Conta pra mim” – esse último, mais voltado para a leitura no âmbito familiar, em que o público-alvo são as famílias brasileiras, especialmente aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2020).

O programa “Conta pra mim” destaca em seu artigo 5º como seus princípios:

- I - o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;
- II - o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
- III - a integração e cooperação entre sociedade civil, escolas, redes educacionais e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
- IV - a fundamentação de suas ações em evidências científicas e em práticas exitosas nacionais e internacionais; e
- V - a priorização de famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Obviamente, como já apontado por esse trabalho, o envolvimento da família é de extrema importância para o estímulo à leitura, visto que a criança tem contato com a cultura letrada antes mesma dela ir para a escola. Entretanto, ao inserir nesses princípios alguns pontos como, por exemplo, incentivar o trabalho voluntário de projeto voltado para a literacia familiar e integrar a cooperação entre sociedade civil, escolas e outras instituições para o incentivo da leitura no ambiente familiar, tal portaria parece atenuar a responsabilidade pública do Estado em tal função, visto que o Brasil ainda é um país cujo o índice de leitura é baixo, muitos pais com crianças em idade escolar não possui uma boa taxa de escolarização (especialmente entre as famílias com vulnerabilidade social, como mencionada na própria portaria) sendo, portanto, inviável a aplicação de um Programa em que pouca famílias se sentirão incluídas nele.

A intenção do programa “Conta pra mim” parece ser boa, mas também não propõe metas claras, mencionando apenas que haverá promoção de campanhas de divulgação do referido programa, apoios e fomento a projetos locais de literacia familiar (embora a portaria não mencione como isso será feito e nem dê um prazo essa ação) e a oferta de cursos e materiais orientativos com vias a facilitar a implantação do programa a serem operacionalizados preferencialmente à distância (BRASIL, 2020).

Não precisamos nos distanciar do contexto atual para mensurar que, ofertas de cursos à distância não garantem que toda a população tenha acesso a esses cursos, visto que a própria pandemia da Covid-19 escancarou ainda mais a exclusão social em meios virtuais das famílias mais pobres e de periferia. Está claro que as tecnologias são essenciais e se tornam, inclusive, uma ferramenta democrática de educação, desde que o acesso aconteça a todos os alunos, professores e comunidade em geral, além de a necessidade dessa educação remota acontecer por meio de vários recursos, como a boa qualidade de sinal de internet, os bons equipamentos e de forma interativa. Caso contrário, programas como esse não sairão do papel e nem de longe atingirão os objetivos de, no mínimo, incentivar a leitura na população brasileira.

⁸ As últimas informações estão disponíveis no link: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnll>. Acesso em: 29/07/2021.

Percebemos, então, muitas tentativas feitas historicamente para que houvesse políticas públicas para a promoção da leitura. Nenhuma delas, porém, envolve diretamente o incentivo ao uso da Literatura Infantil enquanto estratégias de formação leitora, embora ela esteja contida enquanto conteúdo do ensino de Língua Portuguesa, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O problema parece não ser em ter ou não políticas públicas para o incentivo da leitura no Brasil, mas sim pela descontinuidade dessas políticas a cada vez que um novo governo se elege e a falta de articulação prática para que essas políticas sejam efetivamente implantadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que ter uma nova perspectiva sobre a literatura na educação dos alunos se torna urgente e necessária. Percebemos que a literatura, desde o início de nossa história educacional, sempre ocupou um papel muito modesto, e só alcançou visibilidade no Brasil a partir das obras de Monteiro Lobato, que ocasionou uma grande revolução ao pensar em uma literatura direcionada para a criança brasileira, valorizando o folclore e cultura do Brasil e mostrando para o povo uma literatura de boa qualidade e nacional.

Em com a literatura enquanto conteúdo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é possível usá-la mesmo com os pequenos sem estarem alfabetizados de maneira convencional. A importância do contato com os livros em escolas como as creches, para que desde pequenos possam conhecer os livros e em como isso irá facilitar quando esse aluno iniciar no ensino fundamental, se torna um trabalho essencial nessa etapa da vida.

Também podemos concluir que, muitas políticas públicas foram implantadas na tentativa de incentivar a leitura durante a história da Educação no Brasil. Desde o período colonial, existe uma lista de programas, regimentos, reformas educacionais, Leis, Decretos, portarias etc. que buscaram promover um incentivo à leitura entre a população brasileira. Entretanto, não é a falta de políticas públicas que fazem com que os estudantes brasileiros não tenham interesse pela leitura, mas sim um processo de descontinuidade e desarticulação dessas mesmas políticas com relação à efetivação delas próprias.

Explicando melhor: infelizmente, no Brasil, não existe um aprimoramento de programas que sinalizam a possibilidade de serem exitosos (como foi o caso do PNLL, por exemplo) e nem uma reconfiguração séria de Programas já tradicionais (como o PNLD). Os professores ainda não são ouvidos sobre esses programas como deveriam e a elaboração de novos programas (como o programa “Conta pra mim”), embora com boa intenção, não conversam com a realidade.

Também pudemos perceber que o incentivo ao hábito de ler por meio de parcerias diversas com mercados editoriais, como por exemplo, ocorreram algumas vezes. Isso ocorreu por meio de estímulos diversos à produção cultural, como uma taxação menor desses produtos, para que houvesse uma democratização maior dos livros e um aumento do acesso da população à leitura. No entanto, isso também não tem sido efetivado ao longo dos últimos tempos.

Por fim, pudemos perceber e notar em como precisamos lutar pela valorização da leitura no início da vida escolar de nossas crianças, pois ela pode ser transformada com a ação dos livros. Isso tem uma grande importância, tanto para o futuro acadêmico do aluno, quanto sua vida em sociedade. É preciso enxergar o ato de ler como mais que uma ação automática e fazemos nossas as palavras de Cavalcanti (2002, p. 31): “A criança iniciada no mundo da leitura é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar no universo simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido”.

Que possamos ter um mundo com mais livros, uma maior curiosidade pela leitura e uma paixão cada vez maior pela Literatura... especialmente a Literatura infantil.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <file:///C:/Users/naira/Desktop/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20ZEMBRO%20DE%201937.pdf>. Acesso em: 29/07/2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fica%20institui%C3%ADdo%20o%20Programa%20Nacional,Art.&text=%C2%A7%20%C2%BA%20Os%20professores%20proceder%C3%A3o,aprimorar%20o%20processo%20de%20sele%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30/07/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394-96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria interministerial nº 1.442 de 10 de agosto de 2006**. Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Brasília, 2006. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em: 29/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica. Coordenadoria geral de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 29/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra mim, programa de literacia familiar do governo federal.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. Dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 67-102. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso em: 29/07/2021. <https://doi.org/10.7476/9788578793470.0006>

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2012.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Fundeb**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 29. Jul. 2021.

- GREGORIN F. J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- KAVISKI, E.; FUMANERI, M. L. C. **Literatura brasileira**. Uma perspectiva histórica. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- MUNEVECK, A. G. Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia. 2010. 63p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdades de Itapiranga.
- NANNI, G.; SANTOS FILHO, J. C. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Juiz de Fora, v.18, n.1, Jan./Jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/naira/Desktop/18966-Texto%20do%20artigo-78949-1-10-20170628.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2021.
- PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- PIMENTEL, M. G. **A biblioteca pública e a inclusão digital**: desafios e perspectivas na era da informação. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Economia, administração, contabilidade e Ciência da Informação e Documentação. Universidade de Brasília. Brasília.
- PRODANOV; C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIOS, G. A. **Literatura Infantil**. Presidente Prudente: Unoeste, 2016.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n.34, p. 7-16, Jun./ 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 29 Jul. 2021.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão de literatura. **Cadernos Gestão Social**, v.3, n.1, p. 121-134, Jan./Jun. 2012.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jiane Maria dos Santos Gouveia, Denise Alessi Delfim de Carvalho

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP: E-mail: jianasantos32@hotmail.com

RESUMO

A alfabetização e as práticas de leituras devem ser estimuladas tanto pelo professor como pela família na Educação Infantil, visto que a leitura é de grande relevância para o progresso infantil. Entende-se que Alfabetização e Letramento são processos inseparáveis, portanto devem caminhar juntos. A pesquisa foi desenvolvida mediante abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, usando como referência autores como Soares (2004), Freire (1987), Filho (2009) entre outros, que possibilitaram uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento, onde se podem buscar subsídios para sanar as questões levantadas desde o início do presente trabalho até a finalização do mesmo. Ao final será realizada uma síntese que aborde o tema em questão, ressaltando os principais pontos de interesse. Desta forma este artigo se justifica pela importância em se compreender como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita na criança na idade de 4 a 5 anos. Conclui-se que é relevante compreender que crianças devem ser alfabetizadas para que a sua vida seja satisfatória e a própria sociedade seja mais evoluída, ou melhor, como queiram as pessoas requer que os profissionais de educação sejam comprometidos com a educação, assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam usufruir dos mesmos direitos e as desigualdades sejam derrubadas, pois o homem se constrói pela sua cultura, pela educação que adquire e o aprendizado ou o conhecimento que cada um adquire é algo que não pode ser tirado, não pode ser tomado isto é o que faz a diferença.

Palavras -chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

LITERACY AND LETTERING IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT

Literacy and reading practices should be encouraged by both the teacher and the family in Early Childhood Education, since reading is of great relevance to children's progress. It is understood that Literacy and Literacy are inseparable processes, so they must go together. The research was developed using a qualitative and bibliographic approach, using as reference authors such as Soares (2004), Freire (1987), Filho (2009), among others, who enabled a better understanding of the literacy and literacy process, where they can search subsidies to resolve the issues raised from the beginning of this work until the end of it. At the end, there will be a synthesis that addresses the topic in question, highlighting the main points of interest. In this way, this article is justified by the importance of understanding how the process of acquisition of reading and writing occurs in children aged 4 to 5 years. We conclude that it is relevant to understand that children must be literate so that their life is satisfactory and society itself is more evolved, or better, as people want it requires that education professionals are committed to education, so we will have a society fairer and more egalitarian where everyone can enjoy the same rights and inequalities are overthrown, because man is built by his culture, by the education he acquires and the learning or knowledge that each one acquires is something that cannot be taken away, cannot being taken this is what makes the difference.

Keywords: Literacy. Literacy. Child education.

ALFABETIZACIÓN Y LETRAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Tanto el maestro como la familia deben fomentar las prácticas de alfabetización y lectura en Educación Infantil, ya que la lectura es de gran relevancia para el progreso de los niños. Se entiende que Alfabetización y Alfabetización son procesos inseparables, por lo que deben ir juntos. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y bibliográfico, tomando como referencia autores como Soares

(2004), Freire (1987), Filho (2009), entre otros, quienes posibilitaron una mejor comprensión del proceso de alfabetización y alfabetización, donde pueden buscar subvenciones para resolver las cuestiones planteadas desde el inicio de este trabajo hasta el final del mismo. Al final, habrá una síntesis que aborda el tema en cuestión, destacando los principales puntos de interés. De esta forma, este artículo se justifica por la importancia de comprender cómo ocurre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en niños de 4 a 5 años. Concluimos que es relevante entender que los niños deben estar alfabetizados para que su vida sea satisfactoria y la sociedad misma esté más evolucionada, o mejor, como la gente quiere se requiere que los profesionales de la educación estén comprometidos con la educación, para que tengamos una sociedad más justo e igualitario donde todos puedan gozar de los mismos derechos y se derroquen las desigualdades, porque el hombre se construye con su cultura, con la educación que adquiere y el saber o saber que cada uno adquiere es algo que no se le puede quitar, no se puede ser tomado esto es lo que marca la diferencia.

Palabras clave: Alfabetización. Literatura. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A Alfabetização e o Letramento são questões indispensáveis para o adequado desenvolvimento do indivíduo. Deste modo o entendimento e conhecimento de sua relevância no ensino aprendizagem, por meio de teóricos como Soares (2004), a qual assegura que o Brasil acordou para o fato do Letramento quando notou que a questão do analfabetismo, não é somente ensinar a ler e escrever, mas também, oferecer as crianças e adultos que empreguem a leitura e a escrita, envolvendo-se em práticas sociais.

Desde os primeiros anos de vida a criança está inserida num mundo onde as práticas sociais de leitura e escrita está presente em todas as partes, sendo assim não necessariamente a criança precisa ler e escrever para dizer que estão sendo alfabetizada, pois, as práticas em que a oralidade se torna presente têm uma grande relação com esse processo.

Pautando em Soares (2004), idealizamos a alfabetização como um método de aprendizagem necessárias para que ocorra o ato de ler e escrever, e o letramento como uma condição do sujeito que congrega práticas sociais de leitura e escrita. Seguindo essa visão alfabetização e letramento não são parecidos, pois são dois processos diferentes, mas que ocorrem de forma indissociável.

Ainda seguindo o pensamento de Soares (2004, p.14) a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

É relevante que o aluno além de alfabetizado esteja instruído para assim conseguir utilizar a leitura e escrita de forma social, levando essa aprendizagem para sua vida.

Deve-se pontuar que um indivíduo que não compreende ou não consegue redigir um texto com coerência é considerado analfabeto funcional.

Esse trabalho se justifica pela importância em se entender como o processo da obtenção da leitura e escrita na criança na idade de 4 a 5 anos e como tudo isto implica na vida futura da criança, de modo que ela deve aprender a ler o mundo nas entrelinhas. Todavia essa pesquisa apresenta-se como algo capaz de enriquecer o trabalho do graduando em pedagogia como futuro professor tornando-o capaz de buscar informações e dados que possam enriquecer sua prática profissional.

Outra forma de conceber esse trabalho como algo necessário é enfatizar a importância do mesmo como sendo algo a mais para a área da educação no que diz respeito à alfabetização como um todo e em especial na idade pré-escolar.

A alfabetização deve ser concebida e compreendida em todos os seus aspectos, portanto a ideia do letramento associado às práticas de alfabetização será um ponto de grande relevância no artigo através de cogitações e informações que levou ao verdadeiro aspecto do trabalho. Ao final, o texto nos contemplou mostrando que a alfabetização e letramento são processos indissociáveis que caminham juntos nas práticas de alfabetização.

Como objetivo geral, esse estudo buscou abordar questões arroladas ao método de alfabetização e letramento na Educação Infantil e como objetivos específicos investigar e refletir sobre o conceito de alfabetização; compreender como o letramento está associado ao processo de alfabetização.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo segue uma abordagem quantitativa do tipo bibliográfico que são realizados através de resultados retirados da internet, e de fundamentações teóricas que trazem diversos autores da área definida.

De acordo com Moreira (2004, p.25), “a análise bibliográfica representa a coleta e armazenagem de informações de entrada para a revisão, processando-se mediante arrolamentos de periódicos existentes sobre o objeto ou problema em estudo, eleição, leitura e fichamento das informações proeminentes”.

Entretanto para ser uma pesquisa bibliográfica é importante que seja baseada em leituras realizadas através de teses, livros, monografias, artigos científicos, publicações periódicas e materiais na internet disponíveis em de dados, usando como referência autores como Soares (2004), Freire (1987), Filho (2009) entre outros, que permitiram uma melhor abrangência do método de alfabetização e letramento, onde se podem buscar subsídios para sanar as questões levantadas desde o início do presente trabalho até a finalização do mesmo, para assim responder ao problema da pesquisa.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (1994), além de objetar assuntos particulares a pesquisa qualitativa tem o enfoco completamente voltado para a realidade.

Minayo (2007, p.45) descreve que na abordagem qualitativa é possível perceber um vínculo entre a subjetividade do pesquisador e meio pesquisado, o qual não é possível ser traduzido por números. O meio em que o pesquisador está inserido é fonte de dados. Esses dados serão apresentados de forma descritiva e analisados indutivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alfabetização e Letramento: compreendendo significados

Compreender a relação dentre a alfabetização e o letramento leva o docente da criança na educação infantil atribuir significações ao processo de aprendizagem de seu aluno de modo que quando tocamos nesse assunto nos voltamos a uma reflexão que se evidencia pelo fato de antes mesmo da criança realizar a escrita e a leitura propriamente dita como conhecemos ela já está iniciando seu processo de alfabetização.

Podemos afirmar este fato quando Urbanetz (2009, p.80) coloca que o processo de alfabetização tem início antes de a criança começar a escrever, portanto a educação infantil não é somente lugar de “cuidar e brincar” como às vezes é considerada por muitos leigos; ela tem papel essencial no estímulo do desenvolvimento do processo de alfabetização da criança.

Segundo Filho (2009) a alfabetização é um processo complicado e que não há idade para ocorrer, principalmente se compreendermos que a alfabetização não acontece somente através das habilidades de “decodificação” e “codificação”. Nesse sentido, a alfabetização na educação infantil deve apreciar a leitura e escrita como ferramentas conectadas às distintas experiências sociais e culturais que rodeiam o mundo infantil.

A leitura e a escrita têm uma função social na vida das crianças, sendo assim muito importante para o bom funcionamento da escrita na sociedade. Para isso, é preciso implantar atividades que permitem as crianças vivenciar um contexto amplo, rico em múltiplas linguagens, que as levarão para o caminho da linguagem escrita sendo essencial na educação infantil (SILVA; RODRIGUES, 2011).

Fazer um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de faz-de-conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus, e supermercados e interagir com gibis, livros, poesias. Parlandas, ouvir música, enfim, a interação com as diferentes linguagens é essencial e antecede às formas superiores da escrita (FILHO, 2009, p. 25-45).

Segundo Soares (2009) os rabiscos, os desenhos, as brincadeiras de faz de conta é o início da língua escrita. Inclusive, atividades lúdicas como as cantigas de roda, repetições das parlandas compõem os

primeiros para a alfabetização. Isso porque essas atividades proporcionam o desenvolvimento da consciência fonológica, que essencial para a compreensão do princípio alfabético.

Além disso, quando crianças de 4 e 5 anos de idade vivem em um meio rico de atividades adequadas e lúdicas num ambiente “no qual estão rodeadas de escritas diferentes como: calendário, lista de chamada, cartazes, jornais, revistas etc.” Essas crianças poderão ter um desenvolvimento maior e mais rápido ao nível alfabético (SILVA; RODRIGUES, 2011).

Souza (2008), refere-se ao letramento no contexto infantil, afirmando que quando as crianças que tem acesso a todos os tipos de linguagens escritas e orais, como: “livros infantis, receitas, jornais, revistas, e tudo que lemos e escrevemos” o trabalho realizado com os alunos podem ser qualificados como atividades de letramento (SOUZA, 2008, p.277).

De acordo com a autora Souza (2008) devemos instigar a criança a participar ativamente desse processo da construção da leitura e escrita do seu meio social e cultural, apoiados ao trabalho das práticas sociais da leitura e da escrita.

Portanto, deve-se trabalhar com o letramento com as crianças assim que chegam à instituição de educação infantil, fazendo que as crianças tenham a liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (SOUZA, 2008, p. 277).

Nesse sentido, Soares (2009, p. 46) assegura que a leitura diária de histórias infantis é fundamental e imprescindível atividade de letramento na educação infantil, porque essa atividade faz com que a criança se familiarize com a materialidade do texto escrito, “enriquecendo o seu vocabulário e proporcionando o “desenvolvimento das habilidades de compreensão da escrita e estabelecendo relações entre os fatos”.

Ainda de acordo com o pensamento da autora, para que as leituras das histórias alcancem os objetivos, é necessário que a mesma venham abraçadas de estratégias, e é de suma importância que as crianças tenham acesso aos mais variados gêneros textuais.

Partindo do que foi apresentado pelos autores supracitados a educação infantil deve contemplar atividades que desenvolvam a alfabetização e o letramento nessa etapa do ensino, e é possível perceber que os dois processos são indissociáveis.

Soares (2009, p. 31) afirmou que “Na educação infantil devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto às práticas sociais da leitura e da escrita: o letramento”.

Desse modo não podemos falar de alfabetização e desvinculá-la do letramento, pois ambos têm em seu processo características que são vinculadas para a aquisição do processo de leitura e escrita da criança. Sendo assim podemos compreender que o que isso quer dizer através do significado encontrado no Dicionário Houaiss (2001, p.1474) que define letramento como “um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” e, assim como em diversos países, o termo serviu para nomear e reconhecer as práticas de leitura e escrita que circulam socialmente.

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato (1986) na obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após esta obra de Kato outros autores se interessaram pelo tema e conseqüentemente surgiram diversas pesquisas científicas.

Mas foi Paulo Freire que utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, designando uma prática sociocultural de uso da língua escrita que foi se transformando com o passar do tempo, fazendo com que as pessoas que a usavam se sentissem libertas. Paulo Freire (1987, p.08) coloca que “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”

Segundo Kleiman (1995, p.81), “letramento são práticas sociais usando a escrita, seja princípio simbólico ou tecnológico envolvendo assuntos específicos”.

Ainda, segundo Kleiman, os estudos sobre letramento iniciaram a partir do século XVI, na ocasião em que a escrita passou a ser introduzida no meio industrial e dessa forma transformando as relações mais significativas dos indivíduos e o meio em que vivem. Ainda seguindo a referida autora, os estudos observavam o letramento e atentavam-se a ampliação da sociedade que, de forma direta ou indireta, contemplou a introdução e desenvolvimento do uso da escrita.

Esse desenvolvimento aconteceu devido a vários marcos históricos ocorrido naquela época, destacando: “emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; a emergência da educação formal” (KLEIMAN,1995, p. 16).

Com esse marco histórico e social a escrita acelerou e ganhou importância cada vez mais na sociedade.

Magda Soares, no livro “Letramento: um tema em três gêneros” (2004) fala sobre esse conceito esclarecendo seu(s) significado(s), Ela traz à tona a interpretação de que o letramento muda as condições cognitivas pensamentos, assim adquirindo as habilidades meta cognitivas políticas e sociais relacionando diferente em seu contexto cultural linguístico e cultural se expressando e utilizando a linguagem de diversas formas e possibilidades, a autora nos mostra que o letramento possui duas dimensões ,a individual e a social.

A dimensão individual do letramento se refere as habilidades cognitivas e meta cognitivas que envolve a leitura e escrita. Deste modo, a autora faz uma observação importante ao afirmar que “Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2004, p. 39).

A dimensão social que aborda Soares (2004) é que o letramento, a qual considera mesmo como uma prática social, ou seja, as pessoas relacionam suas necessidades, intenções e valores as suas habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto.

Um conceito aberto a dimensão social do letramento, evidenciando a crença de que consequências positivas sucedem dele. Sendo estas apontadas por Soares como “O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional” (SOARES, 2004, p.74).

A autora classifica o letramento escolar como “um conceito limitado e controlador, que nem sempre condiz com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais imprescindíveis e vivenciadas fora do espaço escolar” (SOARES, 2004, p. 86)

Fazendo se necessário desempenhar o verdadeiro significado de alfabetização e apresentar perfeitamente o conceito de letramento, de forma que eles não se confundam e nem se misture, mesmo que necessitem ocorrer de forma interligadas. Fazendo uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre relacionando o conteúdo e prática com um único objetivo a melhor formação do aluno.

Compreendendo a alfabetização e o letramento como uma aliança educativa

Por volta da década de 90, a alfabetização passou a ser vinculado ao conceito de letramento, daí ocorreu inúmeros estudos sobre relação dos mesmos.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A alfabetização e letramento no qual referimos está absolutamente ligado à um conhecimento de uma ação cultural que organiza a mente, a consciência e seu comportamento. E, para que o processo provoque melhoras na vida das pessoas é preciso que o mesmo seja um atuante do senso crítico desenvolvendo a consciência.

Segundo Soares, o letramento altera a condição do indivíduo na sociedade porque o mesmo encontra-se em numerosas práticas sociais de leitura e de escrita, mudando "seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente" (SOARES, 2000, p. 37).

Partindo das reflexões apresentada por Brandão (2004), a metodologia freiriana de se alfabetizar é possível compreender a importância da inseparabilidade e sincronia destes processos. Em seu método de alfabetização, ele sugere que iniciemos daquilo que é real e concreto tornando a aprendizagem mais significativa, mas não deixando de utilizar os mecanismos de alfabetização.

Podemos melhor compreender o que Soares (2009, p. 49) fala em seu artigo para Revista Pátio Educação Infantil no qual expressa que:

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial, e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

A autora ainda apresenta que a base sempre será o letramento, já que leitura e escrita são basicamente meios de comunicação e interação, e que a alfabetização deve ser enxergada pelas crianças como ferramentas para o desenvolvimento nas práticas do uso da língua escrita (SOARES, 2009).

O professor exerce um papel muito importante para ajudar desenvolver nos alunos esse pensamento crítico. Para Freire (1996, p.14) “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Para que ocorra, as práticas de alfabetização e letramento é imprescindível cada uma com suas especificidades, como aponta Tfouni, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995 *apud* MORAES, 2005, p.4).

No entanto, para Soares (2009, p. 90):

O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade ao processo de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil.

Gorette (2011, p. 121) acrescenta a essa ideia quando coloca que “o letramento é muito mais do que ler e escrever”, ele tem função social, já alfabetização prepara o indivíduo para o mundo da leitura com um desenvolvimento maior do letramento do sujeito.

Partindo deste ponto de vista, a alfabetização completa o letramento e o letramento completa a alfabetização enriquecendo o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática indispensável na atualidade, para que possamos atingir uma educação de qualidade produzindo um ensino, em que o aluno não seja apenas um depósito de informações, mas sim cidadãos pensantes e transformadores na sociedade.

A importância da alfabetização para a sociedade

A alfabetização é a coluna principal para o desenvolvimento integral das crianças, e por esta razão, qualquer iniciativa educacional tomada é importantíssima na tentativa de oportunizar aos alunos uma alfabetização de qualidade, aprendendo a ler e a escrever.

Instruir-se a ler e a escrever é uma oportunidade que as pessoas tem para se sentirem mais cidadãos, e por esta razão, se torna essencial para um país proporcionar condições, para que a maioria da população possa ser alfabetizada da melhor forma possível.

Desta forma, um cidadão alfabetizado adequadamente oferece condições melhores quando necessitar buscar informações, reunindo melhores condições na busca por mais conhecimento já que o cidadão adquiriu a capacidade de ler.

Outra questão importante para um cidadão alfabetizado adequadamente é que ele desenvolve a capacidade de escrever, facilitando muito quando está na busca de um emprego, também ao se expressar indicando que o cidadão é apropriado unir ideias transmitindo por meio da escrita.

Um cidadão alfabetizado garante o melhor exercício da sua cidadania, já que vai compreender mais sobre os seus direitos e deveres.

Com a alfabetização, o cidadão irá compreender melhor o que foi lido e saber qual é o melhor uso da palavra e o seu significado.

Desta forma, quando buscamos definir qual é a importância da alfabetização na vida dos cidadãos, acabamos perdendo o passo quando percebemos como que é essencial para uma pessoa que deseja crescer e ser capaz de escolher corretamente as direções para o futuro, percebendo que é por meio da obtenção da leitura e escrita que conseguimos construir melhores cidadãos.

Portanto a alfabetização é a base para uma educação construtiva ajudando o indivíduo a desenvolver a leitura, escrita, comunicação, ideias e pensamentos, pois é essencial para o ensino aprendizagem.

A alfabetização em espaços não escolares

A alfabetização acontece em diversos e mais variados espaços escolar, podendo ser tanto em um ambiente escolar como fora do ambiente e para entendermos, precisamos compreender o que são espaços não escolares.

Espaços não-escolares são espaços onde acontecem o procedimento educativo desigualmente do tradicional formal da educação que estamos acostumados.

Ocorrendo nos mais variados espaços onde os indivíduos interagem realizando e compartilhando variadas experiências que vivenciaram na sua vida.

A prática educativa deve partir da bagagem já adquirida pelos alunos, de suas experiências vivenciadas de seu cotidiano e tem como objetivo a formação de cidadãos críticos e participativos, que tenham condições de ler e compreender o meio social em que estão inseridos, bem como, promover ações para transformá-lo.

Nos espaços não escolares o conhecimento acontece de forma mais natural de acordo com as necessidades do dia a dia, com as experiências de vida.

O papel do pedagogo é importantíssimo em um espaço não-escolar, sendo habilitado para exercer uma função de mediador e articulador da aprendizagem em uma organização.

Sendo assim, o pedagogo deve ser formado nesta perspectiva com possibilidades e oportunidades de fazer um estágio curricular que contemple a experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, porque é um processo voluntário de aprendizagem e de educação fora da escola, que acontecem em Ongs, Instituições religiosas, iniciativas particulares e programas sociais públicos.

Além disso, cabe destacar a importância de pensar a ampliação da atuação pedagógica em espaços não escolares de forma a contribuir na formação de um cidadão consciente, capaz de refletir sobre sua realidade e interagir de forma positiva com o meio no qual se encontra.

Paulo Freire desempenhou um papel essencial e importantíssimo para a alfabetização, no Brasil e por onde passou ou seus livros chegaram.

Ele estabeleceu todo um processo integrado de educação iniciado por um método de alfabetização com trabalhadores que se reuniam para discutir assuntos de seus cotidianos, sempre vinculados às suas experiências de vida.

Este Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos acontecia em espaços não escolares, nos quais poderia haver a atuação do (a) pedagogo (a).

Neste sentido a educação em espaços não escolares valoriza o ato educativo sistematizando a prática e integrando suas ações ao papel pedagógico dentro ou fora do espaço escolar.

O papel social da leitura na alfabetização

Ensinar a ler é uma, ou o principal, papel da escola. Por meio da leitura as pessoas se apropriam das informações adquirida pela sociedade no decorrer dos tempos.

A criança aprende muito com a sociedade, sendo a escola o fator primordial e responsável para a transferência dos conhecimentos sociais, e ela tem o dever de proporcionar aos alunos condições para que os mesmos leiam, já que não saber ler é estar aprisionado a margem da sociedade.

Lerner (2002, p.73) nos apresenta e explica que o ato de ler é adentrar em outros mundos imagináveis. É esquadrihar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e adotar uma

atitude crítica frente ao que se pronuncia e ao que se quer expor, é arrancar carta de cidadania no mundo da escrita.

Portanto, a batalha de alfabetizar através da leitura se configura como um meio transmissivo de subsídios e a leitura se configura como um meio de obtenção do que está a volta do aluno. Sendo assim a leitura é, um ato social, que merece importância e mais atenção nas práticas educacionais.

Neste sentido, um papel de desenvolver na criança a capacidade de ter um amplo vocabulário, uma comunicação mais clara e abrangente e assim facilitando no desenvolvimento intelectual, social através da leitura já que são indissociáveis devendo sempre caminharem juntas

O lúdico e a contribuição da família no processo alfabetizar letrando

O lúdico na educação Infantil, é muito relevante em nossas vidas, quando usamos brincadeiras livres e da infância, aparece em nossas mentes, uma volta ao passado, são lembranças que deixamos para traz.

Segundo Batista (2009, p. 42):

É possível dizer que os adultos que tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva, tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como positivo para oferecer às gerações mais novas com as quais convivem, mediante sua prática como educadores, pais e mães, e no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientados pela imagem que fazem da criança e da infância.

Silva (2008, p. 41) nos relata quando nos referimos à infância, somos levados a pensá-la em sua relação cronológica, como uma etapa do desenvolvimento do ser humano, ou ainda, como uma viagem ao interior de nós mesmos, onde encontramos lembranças de um tempo que se foi e não volta mais.

Observa-se que a criança vai adquirindo conhecimento através da sua vivência e seu meio.

Martins (2003, p. 01) em sua fala afirma que podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais.

No início da infância a construção do conhecimento, se dá através da vivência, no andar, ao falar, ou seja, tudo ao seu redor faz parte deste universo. Neste contexto, muito importante a participação dos pais, das famílias, e ainda dos professores, para que as crianças conquistem essa felicidade ao seu redor.

Como sujeito social, a criança é parte intrínseca de uma família, membro da comunidade, inserida, numa sociedade. Seu desenvolvimento, bem como sua educação, acontece na família, no seu ambiente socioeconômico, cultural e político e no centro pré-escolar e não “asépticamente” em um deles, segundo objetivos individualistas e idealistas. Família e centro pré-escolar, portanto, devem estar bem articulados, tentando uma educação coerente. Objetivos comuns e estratégias complementares facilitam o processo educativo e não traumatizam a criança (DIDONET, 2002, p. 92).

Podemos observar que nem sempre a infância é um momento prazeroso, muitas crianças passam por momentos marcantes em sua vida “a criança é um sujeito histórico. A ideia de infância é forjada nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, que por sua vez, mudam através dos tempos e dos lugares” (DIDONET, 2002, p. 92).

Quando consideramos e compreendemos os mais variados contextos ao qual a criança está inserida, obtemos informações, que são várias as concepções de infância, e a diversidade cultural destas.

A necessidade de compreender as crianças exige caracterizá-la concreta e historicamente. Para isso, é preciso desvendar as relações entre os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, das quais emerge o conceito de criança. A ideia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada (BATISTA, 2009, p. 20).

Consegue-se melhorar a prática educativa, quando consegue entender todas as concepções das crianças, oferecendo leituras das mais diversas realidades. Através de uma boa escolha de livros, ou seja, que incentivem o prazer na leitura, pode-se promover um ótimo resultado na aprendizagem assim, facilitaria a interação aluno/professor, pois o conhecimento adquirido integra.

A escola pode ser entendida como uma instituição sociocultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, onde seus membros são vistos como sujeitos históricos, culturais que relacionam suas ideias acordando ou contrapondo-se aos demais. E talvez, devido a estas discordâncias e consensos que a humanidade realiza descobertas e evolui. (MOTA, 2006, p.161)

Com uma prática educativa voltada para idealizar a diferença do conhecimento infantil, aos professores é muito importante manter seus conhecimentos sempre atualizados, suas práticas e estratégias curriculares. É relevante que o professor, tenha a melhor maneira de abordar o desenvolvimento das atividades lúdicas, pois na sala de aula é preciso manter as crianças interessadas, e com expectativas na aula, para que assim ocorra o envolvimento com situações de leitura e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade” (BRASIL, 1997).

Os educadores, devem considerar que o aluno faz parte dos acontecimentos culturais, políticos e sociais, no entanto, é visível que o aluno faça parte de um universo em constante transformação, abrir espaço para a criança, sem preconceitos e ideias ultrapassadas sobre a infância, pois em geral, o professor tem uma grande influência na vida da criança e através desta influência, constrói-se a identidade “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da preponderância das relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p. 44).

É na família que a criança tem o início de seu vínculo afetivo, a personalidade e a socialização que são indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Ao analisar a criança, verifica-se a influência que a família, o adulto e a instituição de educação infantil têm sobre ela. São experiências desta interação, que é muito significativa para o desenvolvimento da criança.

O importante é que ao mesmo objetivo central seja buscado por todas as políticas e por todas as propostas pedagógicas – o desenvolvimento integral integrado da criança, na perspectiva do direito à educação desde o nascimento. Integral por envolver os aspectos físico, social, emocional e cognitivo. Integrado como parte do contexto de interações sociais e ambientais da criança, por intermédio da mediação dos adultos, entre eles o educador, e das outras crianças, constrói sua identidade, seus conhecimentos, seu comportamento, sua integração social (DIDONET, 2002, p. 96).

É muito importante a educação infantil para a crianças, nesta etapa há uma integração escola/família, gerando bem estar e dando condições para o desenvolvimento do processo educativo.

Como sujeito social, a criança é parte intrínseca de uma família, membro da comunidade, inserida, numa sociedade. Seu desenvolvimento, bem como sua educação, acontece na família, no seu ambiente socioeconômico, cultural e político e no centro pré-escolar e não “asépticamente” em um deles, segundo objetivos individualistas e idealistas. Família e centro pré-escolar, portanto, devem estar bem articulados, tentando uma educação coerente. Objetivos comuns e estratégias complementares facilitam o processo educativo e não traumatizam a criança (DIDONET, 2002, p. 92).

A união da família com a escola, é de suma importância para a valorização do trabalho realizado pelo professor com o aluno, assim, estimulando a família a iniciar a leitura em casa.

O gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos que são proporcionados à criança desde muito cedo. O contexto familiar é de grande importância. Quando a criança cresce no meio de livros e vê, a sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor não se dá através de produtos, e sim, de estímulos (NASCIMENTO; BARBOSA, 2006, p. 1).

Quando a família inicia em casa o processo de leitura, o professor dá continuidade na escola, assim podendo alcançar a autonomia e a cidadania. No entanto, é importante usar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, através da leitura já iniciada no seio familiar.

É importante contextualizar a criança à qual estou referindo-me, pois é este dado diferencial e fundamental para o meu trabalho. Junto às contribuições das teorias sobre desenvolvimento infantil, que partem de uma criança idealizada, para realizar suas

afirmações, podemos ter um panorama mais próximo da criança real com a qual nós convivemos (FRIEDMANN, 2005, p. 11).

Através da realidade da criança, o professor faz a trajetória do caminho percorrido, podendo assim refletir sobre nossas crianças de hoje, acontecendo dessa forma, o crescimento do professor e aluno juntos no processo de aprendizagem, valorizando a individualidade do aluno como relata Didonet (2002, p. 94) “cada criança tem seu momento e seu ritmo próprio. Embora o desenvolvimento psicológico siga as mesmas fases ou etapas, tempo de cada uma pode variar de criança para criança. Em consequência, as motivações também. Daí a flexibilidade inerente à forma de conduzir as atividades no grupo de crianças”.

Após a compreensão do mundo infantil, consegue-se dar a importância necessária para o que a criança nos apresenta de cultural e seus conhecimentos através da vivência.

As práticas educativas na educação infantil são muito importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, moral e intelectual.

Para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. Não se pode permitir que a neutralidade continue permeando diante às situações que são impostas, perpetuando comportamentos manipuláveis pelo sistema educacional que castra qualquer possibilidade de desenvolvimento reflexivo, sendo o homem sujeito de sua educação e não objeto dela. (FREIRE, 1979, p. 58)

As atividades devem ser desenvolvidas e planejadas para que a criança interaja num espaço feliz e humano. Deve-se realizar atividades que valorizem a sala de aula, como um ambiente que tenha condições motivadoras, seja agradável para a aprendizagem, além das brincadeiras serem um recurso afetivo.

O professor deve orientar o aluno no desenvolvimento de estratégias de leitura”, alguns professores utilizam estratégias pedagógicas para o estímulo da leitura, com intuito de despertar o interesse pela leitura e conseqüentemente formarem leitores conscientes da importância desse ato para futura vida acadêmica e para melhor entender suas funções na sociedade (KLEIMAN, 2008, p.9)

Através da leitura, as crianças são levadas ao mundo de faz- de - conta, podendo assim expressar-se criativamente.

A criança aprende brincando a os conteúdos podem ser trabalhados através de histórias, brincadeiras e jogos, em atividades lúdicas, pois além de estimular a autoconfiança e a autonomia, proporciona situações de desenvolvimento da linguagem do pensamento e está criando espaços para a construção do seu conhecimento (MARAFIGO, 2012, p. 5)

Por isso, muitas vezes as crianças gostam de ouvir as histórias preferidas várias vezes como relata Batista (2009, p. 115-116) “elas pedem para ouvir, repetidas vezes, aquelas histórias nas quais encontram um maior vínculo como o momento afetivo pelo qual estão passando”.

Aos professores é importante ouvir e respeitar as ideias da criança, pois assim, inicia-se a aprendizagem como alicerce da personalidade.

[...] garantir os alicerces essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem inicial consistente. Para isto, é fundamental a prática de atividades que levem a criança a relacionar-se, ser e tornar-se, pensar, imaginar, compreender, movimentar-se e expressar-se, participando e contribuindo na construção do conhecimento. As crianças aprofundam a sua compreensão jogando, conversando, planejando, perguntando, experimentando, testando, repetindo e refletindo (MENDONÇA, 2007, p. 67).

Na educação infantil o trabalho precisa ser voltado a ludicidade, é um processo dinâmico e contínuo, onde o papel do professor é perceber as necessidades de cada aluno, onde tenha recursos variados para contribuir de forma significativa para a aprendizagem, as brincadeiras exercem uma grande importância na construção de identidade da criança.

Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor seja ele mesmo, um bom leitor. No âmbito das escolas, de nada vale o velho ditado faça como eu digo (ou ordeno!), não faça como eu faço (porque eu mesmo não sei fazer) isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho

vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura (SILVA, 2008, p. 109)

Ao contar histórias aos alunos, seu inconsciente manifesta as vivências das leituras. São experiências presenciadas nas brincadeiras, formando conceitos que serão utilizados na sua vida adulta, através das brincadeiras e das leituras, as crianças extravasam seus desejos e sentimentos e ainda aprendem a respeitar o outro, resgatando sua cultura.

Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

O educador quando conta uma história para a criança, consegue envolvê-la tanto na história, levando o aluno a usar sua imaginação para projetar-se na mesma.

Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, as angústias e alegrias dos personagens de uma história, o receptor pode multiplicar as suas próprias alternativas de experiência do mundo. O personagem pode, então, emprestar ao receptor sua grandeza e seus limites, vislumbrando outras formas de viver e ver o mundo (BATISTA, 2009, p. 107).

Portanto, entende-se que a narrativa proporciona diversão, pois as dinâmicas seduzem e utilizam à voz, envolvendo a criança na história do princípio ao fim da mesma.

A aprendizagem através da leitura deve ser enriquecedora, para que as crianças possam desenvolver-se como sujeitos ativos e criativos da sua aprendizagem, tornando-se o principal agente desta construção.

Na educação infantil deve haver um comprometimento entre todos, para que aconteça um processo de alfabetização e letramento voltada para o lúdico.

A ludicidade é uma característica essencial da criança. Tudo para ela é um jogo. O brinquedo é sua forma própria de relacionar-se com o mundo. Pelo brinquedo ela mergulha no significado dos objetos e das situações, apreende-os, incorpora-os ao seu conhecimento e a seu mundo. Brincar é a coisa mais séria, mais absorvente de uma criança. É brincando que ela se desenvolve física e psicologicamente. Todas as atividades educativas em instituições devem ter um caráter lúdico (DIDONET, 2002, p. 94)

Trabalhar com a educação infantil, é entrar para um universo mágico, onde o lúdico prevalece, e a alfabetização e o letramento acontece através do imaginário da criança, atribuindo significados para essa imaginação.

Na organização do conhecimento empírico da criança, devemos considerar as situações de aprendizagem que são geradas na sala de aula, nas brincadeiras, nas conversas, na hora do conto, entre outros. É, nestes momentos, que ela começa a entender melhor o seu viver e expõe sua maneira infantil de ler/ver o mundo. É necessário proporcionar espaço em sala de aula para as brincadeiras, onde as crianças aprendem a resolver os conflitos que surgem (PASCHOAL, 2007, p. 95).

A sala de aula deve ser permeada através das ações lúdicas, assim o desenvolvimento das habilidades e capacidades da criança é reconhecida. O professor, através das brincadeiras proporcionadas, induz o aluno a interagir, trocar experiências, socializar e aprender com as diferenças.

A escola constitui um espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita do mundo capitalista. Ela conta por seu turno, com uma história especial, de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico (ZIBERMAN, 2004, p. 27)

Logo, a prática pedagógica dirigida através da realidade do aluno, apresenta uma educação de qualidade. É importante que a leitura tenha como objetivo principal o prazer no ato de ler, mas é indiscutível que este ato, transforme uma sociedade, criando hábitos que valorizem a leitura e consequentemente a escrita,

Sendo assim, é preciso ressaltar as palavras de Kleimam (2008, p. 17), “Quanto mais diversificada a experiência de leituras dos alunos, quanto mais familiarizados com os textos narrativos, expositivos,

descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil à percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo”.

Através destas ações já no início da educação infantil, a criança pode despertar o gosto pela leitura e escrita assim, poderá ir interpretando a sua própria realidade e o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser um espaço propício para que a mesma adquira e desenvolva as habilidades e competências, mostrando seu papel e compromisso para com seus alunos e a sociedade.

A necessidade de um ambiente que desenvolva e diversifique as práticas educacionais é primordial, para que possamos tornar as crianças futuros leitores, não apenas alunos decodificadores, mas alunos capazes realizar leitura e compreender o que está escrito, ou seja, implícito ler as entrelinhas.

Compreender que a alfabetização das crianças é relevante para a construção de uma sociedade mais evoluída, mais justa e igualitária onde todos possamos usufruir dos mesmos direitos e as diferenças sejam desmanteladas, pois o homem se constrói pela sua cultura, pela educação que adquire, pois o conhecimento que cada um adquire é algo que ninguém te rouba pois é isto que faz a diferença.

Por fim, o objetivo deste artigo foi buscar a compreensão de como a alfabetização na educação infantil tem-se cada vez mais mostrado necessário para que as crianças se desenvolvam por completo. Sendo assim, o ambiente favorável e adequado harmoniza uma relação com a leitura de forma mais lúdica, por meio das brincadeiras, contação de histórias com o intuito de despertá-los o interesse para o mundo letrado.

Conclui-se que alfabetizar na educação infantil não significa afastar a criança do momento de brincar, mas sim proporcionando a ela oportunidade de descobrir o tempo e o espaço em que ela está inserida. Portanto cabe aos professores refletirem sobre esta etapa da educação, adequando seu currículo para que a alfabetização e o letramento aconteçam, instigando as crianças ao maravilhoso e encantado mundo da leitura que faz parte seu desenvolvimento pessoal, social, intelectual e motor. A alfabetização na educação infantil é a porta para que as crianças se desenvolvam em todos os âmbitos da sua vida e se tornem adultos letrados e preparados para o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BATISTA, C. V. M. **Hora do conto**: um espaço para brincar com as palavras. São Paulo: Ática, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

DIDONET, V. **Educação infantil**. *Humanidades*, Brasília, [2002]. p. 94

DIOGO, E. M; GORETTE, M.S. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: **Anais do X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**. Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba, v. 1, p. 12192-122200.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

FILHO, A. J. M. Alfabetização e educação infantil. **Revista Pátio educação Infantil**. Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, s/p, jul./out. 2009. Disponível em:

<http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacaoeletramentonaeducacao.html>>. Acesso em: 18 set. 2020

- GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOUAISS, A. e Villar, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas: 2008
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. 98 p.
- LENER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUCAS, M.A.O.F. Reflexões sobre os Conceitos de Alfabetização e Letramento: apresentados por professores de educação infantil **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p. 109-119, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v13n3/10.pdf>. Acesso em: 19 dez.2019.
- MARTINS, V. M.V, S Lutiis; BATISTA, Ana Maria. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo da criança**. [S.L.] 2003. Disponível em: >. Acesso em: 11 set. 2020.
- MARAFIGO, E. C. **A importância da leitura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. São Joaquim, 2012.
- MENDONÇA, C. N. **Abordagens de projetos na escola da infância**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delagado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- MOTA, F, R, L. **Competência Informacional e necessidade interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar**. Revista Informação & Sociedade João Pessoa, v.16, n1, p. 158-167, 2006.
- NASCIMENTO, T.A.S.:BARBOSA, M.L; de F. **A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil**. 2006.
- PASCHOAL, J. D (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**.Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002>. Acesso em 18.dez.2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008
- SILVA, L. A. O; RODRIGUES, R, R. Letramento e alfabetização na educação infantil: concepções e práticas de educadoras do pré-escolar de Ouro Preto-MG. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 22, n.1, p. 25-45, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/3613>. Acesso em: 05 set. 2021.
- SILVA, M.C.V.da; URBANETZ, S.T. **O Estágio no curso de Pedagogia**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004. Autêntica, 2004.
- SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica. 1998.

SOARES, M. **Oralidade, Alfabetização e Letramento**. Revista Pátio Educação Infantil- Ano VII-Nº20. Jul/out. 2009. Disponível em:
<http://falandospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacaoeletramentonaeducacao.html>>. Acesso em: 06 mar, 2020.

SOARES, M.B. In: **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Ed. Autentica (2a Edição), 2000.

SOUZA, R. A. M. de. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobomol. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5267>

TFOUNI. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.4/GT_04_01_2010.pdf>. Acesso em 06 mar.2020.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **A Formação da Leitura no Brasil**. Ática, 2004.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Mirella Horvate Pacitti, Heitor Perrud Tardin, Luiz Rogerio Romero

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

RESUMO

Busca-se com este artigo, identificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão sendo mencionadas e discutir se estas menções são suficientes para contemplar a educação midiática crítica para o Ensino Médio. A linguagem digital está presente na sociedade e deve ser explorada como meio de comunicação, de informação, de interatividade e principalmente como forma de conceber novos dispositivos. Sendo assim, é esperado que a Educação Básica, ofereça subsídios para utilizar e refletir sobre essas tecnologias. Como metodologia, foi aplicado a análise documental da BNCC a partir da utilização do *software Adobe Acrobat Reader DC*, usando o comando de Busca de Palavras “Ctrl + F”. A busca resultou em apenas onze menções na parte destinada ao Ensino Médio, sendo que a maioria das menções estão localizadas na Área de Linguagens e Suas Tecnologias. Baseado nas evidências fornecidas pela literatura, pela importância do documento e pela relevância das TIDC's na sociedade atual, conclui-se que o tema escolhido necessita de expansão qualitativa e quantitativa na BNCC. As tecnologias são partes importantes da realidade contemporânea e tem seu valor comprovado cada vez mais, seja cientificamente ou no próprio uso cotidiano, porém este estudo limita-se ao campo documental, visto que não foram realizadas pesquisas de cunho observacional.

Palavras-chave: Tecnologia da informação e comunicação. Ensino Médio. Educação Midiática. Conteúdos da Educação.

THE DIGITAL TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION: A DOCUMENTAL ANALYSIS IN THE NATIONAL COMMON BASED HIGH EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

The aim of this article is to identify in the National Common Curriculum Base (BNCC) of High School how the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) are being mentioned and discuss whether these mentions are sufficient to contemplate critical media education for teaching Medium. The digital language is present in society and must be explored as a means of communication, information, interactivity and mainly as a means of conceiving new devices. Thus, it is expected that Basic Education offers subsidies to use and reflect on these technologies. As a methodology, the document analysis of the BNCC document was applied using the Adobe Acrobat Reader DC software, using the Word Search command “Ctrl + F”. The search resulted in only eleven mentions in the part destined to High School, and most of the mentions are located in the Area of Languages and Its Technologies. Based on the evidence provided by the literature, the importance of the document and the relevance of TIDC's in today's society, it is concluded that the chosen theme needs a qualitative and quantitative expansion in the BNCC. Technologies are important parts of contemporary reality and have their value increasingly proven, either scientifically or in daily use, but this study is limited to the documentary field, as no observational research was carried out.

Keywords: Information and communication technology. High school. Media Education. Education Contents.

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DIGITALES: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL EN EL CURRÍCULO DE BASE COMÚN NACIONAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar en el National Common Curriculum Base (BNCC) de la Escuela Secundaria cómo se están mencionando las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y

discutir si estas menciones son suficientes para contemplar la educación mediática crítica para la docencia del Medio. El lenguaje digital está presente en la sociedad y debe explorarse como medio de comunicación, información, interactividad y principalmente como molde para concebir nuevos dispositivos. Así, se espera que la Educación Básica ofrezca subsidios para utilizar y reflexionar sobre estas tecnologías. Como metodología, el análisis documental de la BNCC se aplicó utilizando el software Adobe Acrobat Reader DC, utilizando el comando de búsqueda de palabras “Ctrl + F”. La búsqueda resultó en solo once menciones en la parte destinada a Escuela Secundaria, y la mayoría de las menciones se ubican en el Área de Idiomas y sus Tecnologías. Con base en la evidencia brindada por la literatura, la importancia del documento y la relevancia de las TIDC en la sociedad actual, se concluye que el tema elegido necesita una expansión cualitativa y cuantitativa en el BNCC. Las tecnologías son partes importantes de la realidad contemporánea y su valor está cada vez más probado, ya sea científicamente o en el uso cotidiano, pero este estudio se limita al campo documental, ya que no se llevó a cabo ninguna investigación observacional.

Palabras clave: Tecnología de la información y la comunicación. Escuela secundaria. Educación en medios. Contenidos educativos

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo central descobrir como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão sendo abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ensino Médio. Muitas alterações ocorreram nas políticas públicas relacionadas a educação básica no Brasil desde a implementação da primeira LDBEN em 1961, sendo que esta mesma, passou por alterações em 1971 e finalmente assumiu sua forma ainda vigente em 1996. A LDBEN de 1996, normatiza a educação em todo o território nacional desde sua homologação e implementação. Através Emenda Constitucional nº 59/200926, foi determinada a obrigatoriedade da Educação Básica para crianças a partir de 4 anos e para adolescentes/jovens de 17 anos.

Contudo, várias outras mudanças foram implantadas no sistema educacional, tanto em esfera nacional quanto estadual e municipal. A mais atual, e provavelmente, a mais importante entre essas modificações é a Base Nacional Comum Curricular. Cujo qual, foi redigida pela primeira vez em 2014 e foi levada para consulta pública em 2015. Por fim, a BNCC foi homologada em pelo MEC, e teve como prazo máximo para ser implementada em todo o território nacional no início do ano letivo de 2020. A BNCC, segundo seu próprio documento BRASIL (2017), se caracteriza como:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7)

Neste sentido, a BNCC normatiza os currículos educacionais em todo o país, colocando um padrão base para o ensino básico, partindo do Ensino Infantil e chegando ao Ensino Médio. Apesar de o documento apresentar alguns conceitos que aparentemente buscam a evolução da educação, muitas críticas são feitas em relação ao documento. Segundo Neira (2018, p.216):

As teorias tradicionais priorizam questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular, empregando uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais. Na sua vertente clássica, o conhecimento é tido como verdadeiro, inquestionável e constituinte das virtudes humanas. A vertente progressivista tem como foco a aprendizagem dos alunos baseada nas suas experiências e interesses.

Segundo o documento oficial da BNCC, a principal característica de ensino se dá por meio de competências e habilidades, isso sem dúvida, levanta-se polemicas pois lembra-se de um método tradicionalista de ensino, voltado ao tecnicismo e reprodutivismo. Porém ainda neste documento, mostra-se que a intenção deste, é de tentar se afastar desses conceitos e se aproximar de uma educação integral e crítica do aluno. No entanto, para Marsiglia, et. al (2017, p. 109) “[...] ênfase em métodos, procedimentos,

competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento”.

Para Gonçalves e Deitos (2020):

Percebe-se que o perfil desejado do indivíduo que se pretende formar com base nas dez Competências Gerais da BNCC expressa uma busca de conhecimentos necessários para a sobrevivência no século XXI que se pauta no âmbito das necessidades econômicas. Não distanciando-se dos objetivos do CCR, a BNCC define que o conhecimento ideal é aquele que pode ser aplicado em situações que requerem decisões pertinentes a esse âmbito específico da vida social; as competências desejáveis são aquelas aplicáveis a ele, que recebem o nome de competência. (p.14).

Neste sentido, para a própria BNCC, seu objetivo é promover uma educação integral, crítica e com continuidade, partindo do Ensino Infantil até o final do Ensino Médio, contando também com o ensino de Jovens e Adultos. Sendo assim, busca-se também, quebrar a fragmentação do sistema educacional e garantir um patamar mínimo para o ensino em todo o Brasil. Porém, o documento sofre críticas de vários pesquisadores na área da educação, que afirmam a existência de lacunas entre outros problemas.

Destaca-se neste contexto, o uso de tecnologias dentro da escola, tanto para aplicação pedagógica quanto para uso cotidiano, buscando alcançar isto de forma crítica e consciente, assim como no PNE 2014-2020 (Plano Nacional de Educação), a BNCC busca promover o uso de tecnologias.

No presente estudo, destaca-se a seção do Ensino Médio, onde existe um tópico específico para falar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação também conhecidas como TDIC's. Apesar de contar com um número limitado de menções, as TDIC's são de extrema importância no mundo contemporâneo e por isso, busca-se aqui interpretar a visão que a BNCC no Ensino Médio tem sobre o uso de tecnologias.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o contexto em que as TDIC's estão inseridas na BNCC, verificando a quantidade de menções encontradas e principalmente como o documento supracitado explicita sua compreensão sobre o tema.

AS TDIC'S NA CONTEMPORANEIDADE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA

Segundo Castells (2019) a sociedade passou por uma transformação da cultura material, para um novo padrão envolto da tecnologia da informação, no final do século XX. “ Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/radiofusão, e optoeletrônica. ”. (CASTELLS, p.67. 2019). Com isto, houve a criação de uma linguagem digital em que as informações são criadas, armazenadas e transmitidas.

Castells (2019) afirma que a tecnologia da informação, não é apenas a centralização da informação, mas sim, o uso desses conhecimentos para gerar novos dispositivos de processamento e novas aplicabilidades desses dispositivos. Ou seja, ao mesmo tempo em que as pessoas são consumidoras de uma tecnologia, também podem ser criadoras. Isto provoca mudanças na maneira como a sociedade produz, sonha, consome ou morre.

Sobre a sociedade da informação, Castells (2019) conduz as seguintes reflexões:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria – prima: *são tecnologias para agir sobre a informação*, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores. O segundo aspecto refere-se à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico. A terceira característica refere-se à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. (p.108)

Além das três características o autor complementa sua ideia com mais duas reflexões acerca do paradigma da tecnologia. A primeira se refere flexibilidade dos processos, instituições e organizações que podem se reconfigurar de acordo com as mudanças na sociedade. E a segunda ideia sobre a revolução tecnológica, é a “ *crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado*” (p.109). Ou seja, as tecnologias são integradas de informação.

Portanto, atualmente, a sociedade tem sua relação organizada pela codificação digital. Desde cidadãos comuns, aos políticos e empresários, utilizam da interconexão digital para criar e relacionar-se. Essa conexão digital, oferece possibilidades que objetos analógicos limitam, como a movimentação de informações e conhecimentos, a articulação das mídias e linguagens. “Por isso, hoje, grande parte da população, especialmente os jovens, buscam conexão e serviços que possibilitem trabalhar com essas múltiplas linguagens potencialmente disponíveis na sociedade.” (BONILLA; PRETTO, 2015, p.500)

Bonilla e Pretto (2015) acreditam que os jovens hoje, não desejam apenas serem consumidores da tecnologia, mas sim, querem produzir e socializar os próprios produtos. Portanto, a educação sobre a tecnologia não deve ser apenas baseada em preparar para o mercado de trabalho, como ocorre para os estudantes de baixa renda através de cursos técnicos. Também não deve ser uma estratégia para ensinar os mesmos conteúdos escolares, tendo em vista que os estudantes com maior poder aquisitivo, podem navegar no mundo digital e produzir colaborativamente conhecimentos.

Outro caminho para educar sobre o mundo digital “ implica processos formativos amplos, provocadores de novas aprendizagens, de colaboração, de autoria, tanto por parte dos alunos como dos professores, responsáveis pela formação da juventude.” (BONILLA; PRETTO, 2015, p.502). Assim, os jovens poderão produzir, criar, inovar e socializar as produções, além de poderem se conectar com outros estudantes, independentemente de onde estejam.

Á luz dessas ideias, sabe-se que a infância atualmente, assume uma nova definição, já que as crianças vivenciam outros comportamentos, pela interação com as tecnologias e mídias eletrônicas. O número de crianças com acesso a equipamentos eletrônicos aumentou nos últimos anos, onde utilizam a internet para interagir nas redes sociais, para ver notícias ou ler. (SPINELLI; SANTOS, 2020)

Apesar das tecnologias digitais representarem um avanço na sociedade, há de se atentar com a propagação da desinformação, fenômeno que está cada vez mais presente nas redes do mundo todo. A desinformação é repassada pelo uso de algoritmos e perfis robotizados, e compartilhada por milhares de usuários, sendo eles também, crianças e jovens. (SPINELLI; SANTOS, 2020)

Para Spinelli e Santos (2020), estudos demonstram que crianças e jovens recebem as notícias e a grande maioria foca apenas no conteúdo e não verificam a fonte dessas informações. O que pode ser perigoso, já que a desinformação ocorre nas áreas da economia, política, saúde e nos campos sociais, podendo acarretar em consequências negativas para a população. Além disso, pesquisas apontam que o brasileiro confia mais nas redes sociais como fonte de informação e menos nas instituições de imprensa escrita.

A desinformação é propagada com rapidez e chama a atenção por seus títulos polêmicos, onde o conteúdo, pode propagar ódio e preconceito. Uma alternativa para preparar a população em compreender e diferenciar o que é informação, e o que é a desinformação entendendo a intenção que está por trás, para Spinelli e Santos (2020), é a educação básica de qualidade.

A educação básica deve oferecer subsídios para formar um ser crítico, capaz de receber a informação e checa-la. Se faz necessário, para além do consumo midiático, buscar o conhecimento e produzir suas próprias mensagens para socializar com outras pessoas. “Um estudante que têm consciência do processo de produção da notícia, opta por uma dieta informativa plural, que abarque diversos posicionamentos e visões de mundo.” (SPINELLI; SANTOS, 2020, p.153). Esses autores denominam as ideias supracitadas, como alfabetização midiática.

Há iniciativas no Brasil e no mundo, sobre a alfabetização midiática nas escolas, principalmente, nas escolas particulares.

Outro ponto importante é que este conhecimento deva ser levado em consideração e não fique restrito aos colégios particulares. Crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, que são frequentemente excluídos do acesso à informação, mídia e tecnologia, devem receber as mesmas oportunidades de formação no tema. [...] É possível utilizar projetos como base para criar um curso adaptável às necessidades do currículo das escolas básicas, abrindo um espaço de diálogo entre educadores, jornalistas, governo, grupos de mídia e universidades, para que possamos transformar a escola em um espaço de discussão do tema, e proporcionar aos alunos a base necessária para que eles cresçam preparados para lidar com a avalanche de informações da nossa era. (SPINELLI; SANTOS, 2020, p.160)

Seguindo o mesmo pensamento dos autores da citação anterior, Pretto (2008) diz que vivemos em uma pirâmide social e econômica, onde uma grande parte da população, apesar de marginalizada, sustenta os privilegiados situados no topo. E no mundo do digital, ou seja, na cibercultura, isto não é diferente. As desigualdades sociais excluem o direito de uma parcela da sociedade, em acessar a internet, ainda que, o mundo globalizado seja caracterizado pelo avanço tecnológico.

Segundo Pretto (2008) o termo rede, proveniente do objeto de tecido usado para se deitar e balançar, se refere a uma ligação entre fios interdependentes, que organizam os sistemas das redes tecnológicas, redes acadêmicas e redes sociais. Já o sistema midiático “o qual, articulando de forma intensa produção de cultura, produção simbólica e de discursos, se apropriou de modo magnânimo das tecnologias de informação e comunicação e, com isso, domina o mundo.” (PRETTO, 2008, p. 77). Isto significa que pequenos grupos de famílias, com grande aquisição econômica, detêm poder da maior parte dos meios de comunicação, ligados a mídias, resultando da conservação dos valores capitalistas de poder.

No cenário da educação pública, onde a maior parte dos estudantes pertencem a camadas sociais baixas da população, a incorporação de computadores e internet nas escolas públicas, foram concebidos por Políticas Públicas responsáveis também, por implantar as tecnologias digitais para a população brasileira, em 1990, com apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia e com Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil. Contudo, houve a privatização do sistema de telecomunicações, e o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) ainda não foi devidamente regulamentado. (BONILLA; PRETTO; 2015)

No campo da educação, de modo geral, apesar de haver vários programas para a conexão das redes, ainda é muito sensível a infraestrutura e o suporte técnico para a utilização das máquinas, resultando quase sempre, na pouca funcionalidade dos dispositivos. (BONILLA; PRETTO; 2015). É fundamental que o professor não seja instruído para operar os computadores e usa-los de maneira técnica com os estudantes. Bonilla e Pretto (2015, p.508) dizem que as instituições de ensino superior “[...] locus da produção do conhecimento, da inovação, da pesquisa, ainda não incorporaram nos cursos de licenciatura, de forma plena, o debate sobre o contexto tecnológico contemporâneo [...]”.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é responsável por possibilitar aos estudantes do Ensino Regular Público, o uso da sala de informática para fins educativos. Segundo Bonilla e Pretto (2015) o PROINFO foi criado em 1997, sem a inclusão da internet. Apenas em 2008 no Governo Lula, foi difundido o Programa Banda Larga nas Escolas. Em 2010, foram distribuídos 150 mil *laptops* advindos do Projeto Um Computador por Aluno, porém, nem todas as escolas receberam a quantidade certa para todos os estudantes e uma internet que comporte o uso concomitante das máquinas, portanto o projeto teve fim em 2013. Ainda hoje, há escolas sem acesso de qualidade às redes de internet ou computadores que funcionem.

Atualmente a um grande número das crianças e jovens estão conectadas à internet, seja por celulares, tablets ou computadores. Esses sujeitos chegam na escola e encontram barreiras de acesso à rede, e também são submetidos a um processo de ensino aprendizagem tradicional. Para Bonilla e Pretto (2015) a educação ainda é linear e não se relaciona com as linguagens da sociedade, pois a formação de professores não ofertou o uso das tecnologias digitais no meio educacional, e por conseguinte alguns professores mantêm o uso engessado dos computadores, já que não foram bem formados para a utilização destes, porém há professores que conseguem ter como aliado a internet para se aproximar das culturas dos estudantes, como o uso de blogs, por exemplo.

As práticas em rede podem tirar os professores da “zona de conforto”, pois exigem romper com algumas hierarquias, tornando professores e alunos, colaborativamente, produtores de informações, conhecimentos e culturas. Mudanças de posturas e de concepções não são processos simples, nem tampouco podem acontecer em um curto espaço de tempo. No entanto, a marca das redes é a velocidade. E os jovens acompanham e requerem essa velocidade. Eles querem e pedem para a escola estar em rede, sejam elas as redes físicas ou as redes sociais. (BONILLA; PRETTO, 2015, p.513)

Neste contexto, pode-se assumir a importância das TDIC's na vida da criança e do jovem no mundo contemporâneo e infere-se por meio disto, a vitalidade de entender a tecnologia como uma nova realidade, cuja qual, deve ser inserida na escola de modo que os alunos possam compreender, questionar, estudar e se desenvolver da melhor maneira possível utilizando estes recursos. Isto se torna indispensável pois,

acredita-se que em um futuro próximo as tecnologias irão estar presentes na vida das pessoas cada vez mais.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para realizar este estudo, adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa que segundo Poupart et al (2014) como um tipo de estudo que apresenta flexibilidade na coleta e análise dos dados, contando assim com um grande escopo de informações passíveis de interpretação.

A presente pesquisa conta também com características de estudo documental e de pesquisa bibliográficas, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), se caracteriza por utilizar fontes primárias para sua própria interpretação sobre o documento (estudo documental) e usar fontes secundárias como artigos e teses sobre o documento em questão.

Com o intuito de verificar a importância das TDIC's na BNCC, promoveu-se uma busca no *software Adobe Acrobat Reader DC*, usando o comando de Busca de Palavras (Ctrl + F). Inserimos a termo "TDIC", onde através deste processo, podemos averiguar quantas menções ocorreram no documento inteiro e mais especificamente na parte destinada ao ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se utiliza a busca de palavras no documento da BNCC, por meio do *software Adobe Acrobat Reader DC*, empregando como palavra-chave "TDIC", se encontram 600 menções desde termo. Dentre essas menções, 11 pertencem ao documento do Ensino Médio. Considera-se que o uso deste termo foi pouco utilizado para o Ensino Médio, visto que esta faixa etária está conectada às redes e possuem informações em tempo real, sendo assim, uma educação crítica para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, deveriam ser mais exploradas, visando promover um pensamento crítico.

Apesar de não haver o termo "educação midiática" no documento da BNCC, o texto apresenta na sessão de "Competências Gerais da Educação Básica" as seguintes afirmações:

Competência 5: 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 [...] Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, P.9).

O documento cita a partir das Competências Gerais da Educação Básica, a importância de uma educação midiática, para significar, compreender, refletir e argumentar, mesmo que o termo não esteja explícito no texto.

A primeira menção da palavra "TDIC", diz respeito a Área de Linguagens e Suas Tecnologias, contempladas pela Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. O documento relata que o objetivo do ensino desta área é promover a participação de jovens, por meio do uso das linguagens, em práticas sociais. Sobre as TDIC, é dito que estão presentes nelas formas variadas de signos, portanto é necessário educar para as múltiplas linguagens existentes na sociedade, além de priorizar o ensino sobre a cultura digital "Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes" (BRASIL, 2017, p. 478).

A segunda menção da palavra TDIC, ainda na sessão da Área de Linguagens e Suas tecnologias, aborda como as formas de gêneros, ações e procedimentos são modificadas na mídia digital. Ou seja, há novas maneiras de obter informações pelas redes, como há também novas formas de interação, como curtir, compartilhar, comentar, seguir, etc., e isto provoca a aquisição de novas habilidades e constroem novos sentidos. Também é mencionado a possibilidade de não apenas receber informações, mas sim produzi-las e publicá-las, gerando a participação do sujeito. (BRASIL, 2017, p.479)

A informação supracitada do documento, não requer apenas a vontade dos estudantes em produzir informações, segundo Pretto (2008) é necessário ademais aos computadores, o acesso rápido e de qualidade da internet nas escolas, para que os estudantes utilizem de maneira criativa os meios digitais.

A terceira citação, presente ainda na Área de Linguagens, faz alusão às habilidades necessárias tanto para produzir, tanto para checar informações, tendo em vista que a circulação de *fake news* é um fenômeno cada vez mais presente no mundo digital. Portanto são necessários “critérios de curadoria e de apreciação ética e estética” (BRASIL, 2017, p.479) nas habilidades dos estudantes.

A quarta menção da palavra TDIC, também presente na mesma Área, porém localizado na Competência Específica 7, no campo da sessão de Competências Específicas e Habilidades. Esta competência é dedicada a linguagem no meio digital, que segundo o documento, tem modificado a atuação social do sujeito, portanto é necessário que os jovens tenham “uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social” (BRASIL, 2017, p.489).

A quinta e sexta menção, é continuação da sessão de Competências Específicas e Habilidades e complementam o parágrafo anterior, contudo, estão situados no campo das Habilidades. (BRASIL, 2017). A seguir, iremos apresentar as duas menções em formato de imagem, já que o campo das Habilidades foi dedicado ao ensino digital.

Imagem 1. retirada do Documento BNCC, situados na Área de Linguagens e Suas Tecnologias da sessão de Competência Específica 7.

HABILIDADES	
(EM13LGG701)	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702)	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703)	Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704)	Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Estas habilidades retratam como as TDIC devem ser trabalhadas, no campo de explorar essas tecnologias de maneira responsável e ética, avaliar as tecnologias digitais como um fator preponderante na construção social do sujeito, utilizar as mídias na produção autoral em ambientes virtuais, e apropriar-se de maneira crítica, da busca de informações encontradas na rede. (BRASIL, 2017).

A sétima menção da palavra TDIC está localizada na Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Nela consta que os estudantes devem se pautar no conhecimento e evidências científicas, utilizando também as TDIC, já que é uma linguagem decorrente no mundo atual, para comunicar os diferentes públicos sobre o conhecimento produzido e pensar em possíveis novas pesquisas científicas. (BRASIL, 2017).

A oitava e nona menção no documento, se refere ao campo de Competências Específicas de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias Para o Ensino Médio, onde retoma as informações do parágrafo supracitado. A BNCC diz que é necessário:

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p. 539).

Portanto, os estudantes são instigados a investigar situações-problema regionais ou globais e propor intervenções científicas, para então comunicar as suas descobertas nas diferentes mídias, inclusive nas mídias digitais. (BRASIL, 2017).

A décima menção se refere ainda na sessão de Competência Específica 3. Ela discorre sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que devem ser um meio essencial para que os estudantes dialoguem com diferentes públicos da sociedade, e por consequência, estabeleçam conhecimento com pesquisas científicas, no sentido de coletar e analisar dados.

Na décima primeira, e última menção da palavra TDIC no documento da BNCC, ela se encontra no campo das Habilidades, ainda na Área de Ciências e suas Tecnologias. Nesta citação, ela retoma os preceitos das citações anteriores:

Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos – interpretando gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, elaborando textos e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) –, de modo a promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural (BRASIL, 2017, p.545)

Apesar da Base Nacional Comum Curricular, falar das TDIC, Bonilla e Pretto (2015) afirmam sobre as dificuldades das escolas em dispor de internet, expressando as desigualdades sociais e de aprendizagem entre estudantes de baixa renda e de renda alta. Quanto menor a renda, menor o acesso à internet e a computadores. Por conseguinte, os autores admitem que a escolas públicas não deveriam depender exclusivamente de operadoras de rede privada, mas sim haver políticas públicas que propiciem o acesso à internet por parte de todos os estudantes, sejam por equipamentos eletrônicos da escola ou de uso próprio, afinal:

[..] os jovens não estão mais presos exclusivamente ao modelo “laboratório de informática”, o modelo que organiza o uso das tecnologias de forma excludente: enquanto um grupo usa, os outros estão fora. O sujeito social, com seus dispositivos móveis, pode não estar na rede o tempo todo, mas deve ter a disponibilidade da rede todo o tempo; e esta é uma diferença fundamental para a educação, uma vez que nesse processo, as redes sociais e a produção do conhecimento, de forma colaborativa, são intensificadas (BONILLA; PRETTO, 2015, p.504).

É importante que a população se aproprie das tecnologias digitais, já que elas agora moldam aspectos da vida humana, como, ideias, relações amorosas, a escrita, os costumes, entre outros. Um caminho para a conscientização do uso das mídias, é produzir conhecimento e ocupar espaços por meio das redes. A produção de conhecimento, deve ser um fenômeno incentivado por políticas públicas, que apoiem grupos sociais, na apropriação criativa das tecnologias digitais, ou seja, produzir mais e que se diferenciem do comum (PRETTO, 2008).

Infelizmente, não se tem material suficiente no documento analisado para uma reflexão crítica a respeito de organizações locais para ampliação do acesso a essas tecnologias, tal fato potencializa ainda mais a exclusão social e digital, focaliza o problema de acesso aos meios necessários apenas no indivíduo e dificulta a sistematização de propostas coletivas, participativas, interdisciplinares e de organização social para encaminhamentos de resolução, visto que cerca de 12% da população de estudantes do Estado de São Paulo não possui acesso à internet, em termos percentuais esse número pode não assustar mas traduzindo isso para cerca de 126 mil estudantes pode mudar essa interpretação (SEADE SP TIC, 2020) e esses números se agravam ainda mais nas regiões norte e nordeste (PeNSE, 2015).

Devemos também, considerar a intenção por trás do documento da BNCC, segundo da Silva (2019), o currículo não se trata apenas de uma sequência de exercícios ou competências a serem seguidos, além desta questão também abrange a identidade de quem está sendo formado e quem o construiu. Neste cenário, a política brasileira está caminhando para o Neoliberalismo, produzido pelo capitalismo, em que há a minimização do Estado e aumento das privatizações, gerando o desmonte do serviço público. A Base Nacional Comum Curricular, foi realizado com pouca participação pública, sendo criado pela Fundação Lemann. A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. A sociedade participou com mais

de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas. Em 2016, a 2ª versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, organizados pela Consed e Undime, cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

Neste sentido, apesar de apresentar uma intenção de avanço e de igualdade para todos os brasileiros, a BNCC pode representar um processo de massificação da educação baseada em uma linha de produção industrial (DA SILVA, 2019). Nesta perspectiva, os retrocessos não se apresentam somente em termos de metodologias e conteúdo, mas principalmente em relações sociopolíticas, acentuando e perpetuando cada vez mais as desigualdades já encontradas em ampla escala na sociedade brasileira.

Neste contexto, para amparar educadores do Ensino Básico, algumas instituições promovem projetos de formação continuada e publicam artigos relacionados a capacitação, sobre educação midiática nas escolas. Alguns exemplos de associações que se destacam são a Nova Escola, a EducaMídia e o CENPEC:

A Nova Escola é um negócio social de Educação, financiada principalmente pela Fundação Lemann, que auxilia professores por meio da plataforma digital, a criar aulas e melhorar a Educação Pública (NOVA ESCOLA, p.1).

A EducaMídia é o programa do Instituto Palavra Aberta, apoiada essencialmente pelo Google.org, com a finalidade de capacitar educadores sobre a educação midiática dos jovens. De acordo com o *site*, a educação midiática se define como: “Conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais” (EDUCAMÍDIA, p.1). Na plataforma Digital, é possível encontrar materiais, recursos e conteúdos de apoio aos professores. “Educar para a informação é um jeito de formar cidadãos livres e aptos a fazer escolhas conscientes. É mudar a relação dos jovens com o conhecimento, para que saibam aprender a aprender. É educar para a vida em um mundo cada vez mais conectado.” (EDUCAMÍDIA, p.1).

A CENPEC Educação, é uma organização da sociedade civil, que também visa a melhoria da educação pública, por meio de projetos, pesquisas e ações nos espaços educativos. Na plataforma digital se encontram artigos que discorrem sobre a educação midiática. Para eles, apesar das crianças, nativos digitais, terem habilidades com certas funções dos celulares e *tablets*, é necessário desenvolver outras habilidades no campo da informação provinda das tecnologias. Ou seja, crianças e jovens precisam ser capazes de produzir conhecimento advindo das informações. (STEPHANIE KIM ABE, 2020).

Em uma análise breve sobre o sistema de ensino finlandês, Lyytinen e Hölttä (2011) afirmam que desde a reforma legislativa de 2003 foram ampliadas as opções de funcionamento das politécnicas, com a nova Lei das Politécnicas (nº351/2003) seus objetivos foram expandidos, colocando as atividades de pesquisa aplicada e de desenvolvimento tecnológico no mesmo patamar das atividades de ensino, esse processo valorizou cada vez mais as TDIC's dentro do contexto escolar. O governo finlandês percebeu rapidamente as evoluções que ocorreram e que ocorreriam no mundo em relação a tecnologias e implementou o mais cedo possível programas de incentivo à produção e implementação no cotidiano da população, e isto inclui a escola, pois assim formar novos cidadãos familiarizados com a nova realidade tecnológica se torna mais eficaz e rápida (LYYTINEN; HÖLTTÄ, 2011).

Neste sentido, o Brasil tem um atraso crucial tanto educacional quanto em termos de infraestrutura para que cada aluno possa ter acesso as TDIC's de maneira fácil e de qualidade. Claramente existem enormes diferenças nas realidades dos dois países e não se pode apenas “copiar” o que está sendo feito, mas basear as futuras políticas públicas nacionais em ações que já se provaram eficazes em outros países pode representar um bom avanço.

CONCLUSÃO

As tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes nos ambientes empresariais, residenciais, públicos e educativos. Portanto, a sociedade já é transformada por estas tecnologias, e na educação, não é diferente. Vivemos em um paradoxo onde há crianças nascidas no meio tecnológico, e crianças que não possuem aparelhos para se conectar à internet.

É função da escola pública, propiciar condições cognitivas mínimas para que as crianças e jovens sejam cidadãos críticos e participativos no mundo digital. E para isto, é direito do estudante, o acesso à internet e a aprendizagem do seu uso como mais uma linguagem na sociedade.

Nesta pesquisa, foi concluído que as menções da TDIC estão mais concentradas na Área de Linguagens e Suas Tecnologias, sendo abordadas para informar a importância de trabalhar com as tecnologias digitais, seja como uma nova habilidade de linguagem ou como meio para pesquisar e demonstrar resultados para a população.

Baseado nas informações obtidas na literatura, no número de menções encontradas na documentação brasileira e na rápida comparação com um país muito bem-conceituado em termos educacionais, pode-se entender que as TDIC's devem ser expandidas para mais áreas da educação, pois representa uma nova realidade, cuja qual já está sendo vivida por grande parte dos alunos, a partir do Ensino Fundamental e possivelmente em alguns casos, até antes desse período. Salienta-se ainda que essa ampliação deve ser realizada de forma quantitativa e qualitativa, e ainda mais importante que isso essas melhorias devem ser abranger toda a população nacional.

Nosso estudo, limitou-se em analisar apenas documentalmente como as TDIC são mencionadas na BNCC focalizando o Ensino Médio, isto restringe esta pesquisa ao âmbito teórico, reduzindo a quantidade de informações e interpretações que cada instituição escolar tem sobre o tema. Logo, um estudo com características práticas de investigação de campo, ampliando a questão para o contexto de mais de uma instituição de ensino básico, poderá ser feito para analisar mais profundamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no contexto educacional e socioeconômico brasileiro.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, mai.-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2015v33n2p499/31292>. Acesso em: 29 nov 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - Pne. Brasil, n. 13.005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, n. 9.394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 67-113.

EDUCAMÍDIA (Brasil). Educação Midiática. nn. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educacao-midiatica>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>.

Lyytinen, A.; Hölttä, S. A resposta das politécnicas finlandesas aos desafios das políticas de inovação e de desenvolvimento regional. **Caderno CRH [online]**. 2011, v. 24, n. 63. pp. 467-480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000300002>. Epub 24 Feb 2012. ISSN 1983-8239. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000300002>

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, abr. 2017. p. 107-121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.23640>

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 40, Issue 3. July– September 2018, Pages 215-223.

NOVA ESCOLA (Brasil). Nova Escola: quem somos. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SÁ-SILVA, J.R.; de ALMIEDA, C.D.; GUINDANI, J.F.; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I** - Número I - Julho de 2009.

Da Silva, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: **Autentica**, 1999.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. de A. Alfabetização midiática na era da desinformação, *ECCOM*, v. 11, n. 21, jan./jun. 2020. p. 147-164. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1034/1060>. Acesso em: 27 dez. 2020.

STEPHANIE KIM ABE (Brasil). Cenpec. Educação midiática: como trabalhar o olhar crítico e a cidadania na sala de aula. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-midiatica-como-trabalhar-o-olhar-critico-e-a-cidadania-na-sala-de-aula>. Acesso em: 26 jul.2021.

POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. 4o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRETTO, N de L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N; SILVEIRA, S. A. (Org). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. p. 75-83. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020. <https://doi.org/10.7476/9788523208899>

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carolaine Queiroz Martins, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo geral investigar quais competências e habilidades o docente necessita desenvolver para promover o processo de ensino e de aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optou-se por realizar um levantamento bibliográfico junto ao portal Google Acadêmico no recorte temporal situado entre 2010 e 2020 destacando as produções mais recentes. O intuito foi enfatizar que o docente necessita desenvolver competências e habilidades específicas diante do novo cenário posto pelo século XXI, repleto de desafios. Conclui-se que, a partir da leitura criteriosa e aprofundada do material investigado, é fundamental promover espaços formativos promotores de competências e habilidades com o objetivo de dirimir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Dificuldades; Aprendizagem.

COMPETENCES AND SKILLS OF TEACHERS IN THE FACE OF LEARNING DIFFICULTIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This research proposal has the general objective of investigating which competences and skills the teacher needs to develop in order to promote the teaching and learning process of children with learning difficulties in the early years of elementary school. We chose to carry out a bibliographic survey with the Google Scholar portal in the time frame between 2010 and 2020, highlighting the most recent productions. Our aim is to emphasize that the teacher needs to develop specific skills and abilities in the face of a new scenario posed by the 21st century, full of challenges. It is understood that it is possible, from a careful and in-depth reading of the material to be investigated, to build a theoretical and methodological framework that can serve as a basis for other approaches on the topic under discussion.

Keywords: Competences. Skills. Difficulty. Learning

HABILIDADES Y HABILIDADES DE LOS MAESTROS ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

Esta propuesta de investigación tiene como objetivo general indagar qué competencias y habilidades necesita desarrollar el docente para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria. Optamos por realizar una encuesta bibliográfica con el portal Google Scholar en el período de tiempo comprendido entre 2010 y 2020, destacando las producciones más recientes. Nuestro objetivo es enfatizar que el docente necesita desarrollar habilidades y habilidades específicas de cara a un nuevo escenario que plantea el siglo XXI, lleno de desafíos. Se entiende que es posible, a partir de una lectura atenta y profunda del material a investigar, construir un marco teórico y metodológico que pueda servir de base para otros enfoques sobre el tema en discusión.

Palabras clave: Competencia. Habilidades. Dificultad. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste tema teve como foco investigar quais competências e habilidades os docentes necessitam desenvolver diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante do tema importante como as competências docentes, teve-se como preocupação refletir sobre a necessidade da formação docente alinhada às competências requeridas pelo século 21.

As competências têm papel primordial na vida profissional do docente, visto que é por meio delas que o professor poderá agir diante de situações problemas, buscando métodos inovadores de ensino, promovendo mudanças na escola, preparando os estudantes para enfrentar os desafios diários, além do domínio das tecnologias. No decorrer do trabalho, apresentam-se quais competências os docentes necessitam apresentar diante das dificuldades de aprendizagem.

Além de abordar as competências e habilidades docentes, apresentam-se as principais dificuldades de aprendizagem que são encontradas em salas de aulas.

A partir do exposto, a investigação teve como objetivos específicos:

- Apresentar as competências e habilidades necessários ao docente do século 21.
- Refletir sobre as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Refletir sobre a formação de professores como fator fundamental na diminuição das dificuldades de aprendizagem das crianças.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Metodologicamente, a investigação pautou-se pelos seguintes delineamentos descritos abaixo:

1. Primeira etapa: levantamento bibliográfico inicial junto à base de dados do portal Google Acadêmico.

Essa etapa possibilitou o entendimento sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento.

2. Segunda etapa: apresentação dos resultados da análise do material científico. Nessa etapa, teve-se como intuito:

- Analisar quais competências e habilidades o docente necessita desenvolver diante das dificuldades de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Refletir sobre a formação de professores como fator fundamental na diminuição das dificuldades de aprendizagem das crianças.

Esses itens foram de extrema relevância para o entendimento da importância que é depositada à formação de professores em um contexto desafiador como o ambiente escolar.

A presente investigação foi determinada a partir da metodologia embasada na pesquisa bibliográfica qualitativa, isto é, foram consultadas pesquisas e escritos científicos de autores e estudiosos que abordam a temática edificada nesse estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), essa é a investigação do material já publicado, seja em forma de livros, publicações, revistas, compêndios. A finalidade da pesquisa bibliográfica é ainda, segundo Marconi e Lakatos (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”.

Entende-se que é possível, a partir da leitura criteriosa e aprofundada do material identificado, construir um referencial teórico-metodológico que possa servir de fonte para outras abordagens sobre o tema em discussão.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste tópico, apresentam-se as dez competências formuladas por Philippe Perrenoud (2015). O especialista defende que os professores necessitam seguir essas competências no processo de formação pedagógica, principalmente em um contexto educativo pautado por desafios diários. De acordo com o estudioso suíço, existem dez competências importantes na formação de professores. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Segundo Perrenoud (2015, s/p):

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.

- Trabalhar a partir das representações dos alunos.
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas
- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Isto é, através dessas competências, é indicado que se produzam conhecimentos sobre os conteúdos e seus objetivos para cada experiência de aprendizagem e, assim, desenvolvam-se habilidades para construí-las em situações abertas e tarefas complexas. É preciso também diferenciar o conceito de “saber” e o “saber-fazer” que são estruturados em situações distintas e amplas.

Conforme revelado por Manfredi (1998, apud Gondim et al, 2003, p.6), o saber-ser é relacionado a particularidades pessoais que ajudam nas qualidades da interação humana, ou seja, esse saber-ser é o conhecimento particular do indivíduo em que a experiência pedagógica fomenta a interação entre os alunos. O saber-fazer é quando o docente apresenta habilidades e conhecimentos profissionais no trabalho, buscando envolver os alunos em trabalhos e projetos de conhecimento.

Sendo assim, é correto afirmar que a competência “organizar e dirigir situações de aprendizagem” está relacionada a conhecimentos específicos em cada disciplina, buscando experiências em determinados conteúdos, usufruindo de cada momento das aulas, desde tarefas mais simples até as mais complexas, por meio dos interesses dos estudantes. Isso promoverá a construção dos saberes quando não apenas o professor socializa ensinamentos e conhecimentos, mas os discentes também através de experiências e acontecimentos.

Perrenoud (2015) descreveu que é necessário trabalhar de acordo com os erros e obstáculos da aprendizagem, uma vez que o erro é uma ferramenta de ensinar e de avaliar. Portanto, o pedagogo não pode visualizar apenas conteúdos e teorias na prática pedagógica, mas pode vislumbrar as competências mediante a relação com os estudantes, visto que cada estudante aprende e vivencia de diversas formas.

O professor tem a incumbência de criar várias maneiras de promover a construção do conhecimento usando o cotidiano dos alunos, criando laços e acionando diversas abordagens para que esses possam também compreender a matéria que foi lecionada de uma forma mais significativa.

2. Administrar a progressão da aprendizagem

De acordo Perrenoud (2015), a segunda competência é incorporada em algumas capacidades. Uma delas é administrar a progressão das aprendizagens que se contextualiza em gerar e administrar situações que são problemas que surgem conforme o nível e as possibilidades dos alunos. Outra aptidão é adquirir a visão horizontal dos objetivos de ensino, estabelecendo laços entre a prática e a teoria. O docente necessita observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com a abordagem formativa, fazendo balanços periódicos de competências.

Ainda conforme os pensamentos de Perrenoud (2015), é necessário administrar os problemas de acordo com as possibilidades dos alunos, ou seja, o professor precisa conhecer cada um dos estudantes, suas limitações e, a partir disso, buscar soluções para que esses possam superar os próprios limites, sempre respeitando cada dificuldade e cada desafio intelectual. Com isso, pode-se avaliar e observar o desenvolvimento dos alunos, além de valorizar também o que eles têm de conhecimento já construído. O docente precisa desfocar de situações de ensino monótonas e buscar métodos mais dinâmicos por meio de situações de aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Perrenoud (2015, s/p) esclareceu, na terceira competência que, para o professor, é indispensável: “Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, e desenvolver a cooperação entre os alunos”.

Em suma, é imprescindível conduzir as diversidades no contexto escolar, ampliando a gestão educacional para um ambiente de apoio integrado, isto é, incluindo os alunos com diferentes dificuldades, buscando a colaboração entre eles para que todos possam conviver e trabalhar juntos.

Portanto, o docente precisa reconhecer, em um primeiro momento, os limites dos alunos para que, no segundo passo, ele possa agrupar os estudantes com dificuldades semelhantes de forma que um

possa ajudar o outro na realização de determinada atividade. O professor, nesse processo, trabalhará a empatia, colocando-se no lugar do educando, reconhecendo as dificuldades e, a partir disso, buscar alternativas em que os discentes sejam tratados iguais, mesmo com as diferentes limitações, obtendo um resultado harmônico para cada grupo de alunos.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos

De acordo com Perrenoud (2015), o quarto domínio é provocar o prazer no desejo de aprender e esclarecer a relação com o saber, a percepção do trabalho escolar, elaborar o desenvolvimento da criança a ser capaz de autoavaliar-se. Outro ponto é apresentar atividades opcionais de formação, favorecendo a descrição de um projeto pessoal do aluno.

É indispensável também que venha através do professor a motivação para que os discentes possam desenvolver o prazer da aprendizagem, tornando-os mais participativos nas aulas, promovendo a autonomia. O mediador precisa se basear nas experiências de mundo que os educandos apresentam, trabalhando as experiências em paralelo com o conteúdo proposto no plano de ensino, observando também os erros, as dificuldades e os avanços. Além disso, Perrenoud (2015) acrescenta que os docentes podem incluir os alunos em conselhos escolares para que eles se sintam participativos nas decisões que são tomadas coletivamente pela escola.

5. Trabalho em equipe

Segundo Perrenoud (2015), a quinta competência é aquela a qual o professor promove o desenvolvimento de projetos em grupos, representações comuns, conduz também grupos de trabalho, administra reuniões, constrói e aperfeiçoa a equipe pedagógica, desafia e observa conjuntos de situações complexas, práticas e impasses profissionais, gerenciando crises ou confrontos interpessoais

Nessa quinta capacidade, o sociólogo defendeu que é fundamental que o professor busque ajuda para instruir os alunos. Igualmente, é primordial a parceria entre o professor, direção e os pais para que todos busquem a educação de qualidade para os educandos. Para isso, é essencial que o docente encontre-se consciente para ouvir as críticas, aperfeiçoando o trabalho educativo.

6. Participar da administração da escola

Perrenoud (2015, s/p.) afirma que se faz necessário “Elaborar, negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola, coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros e Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos”. Em outras palavras, o estudioso aconselha que o professor faça parte da administração da escola.

As escolas são democráticas, e todos os professores necessitam estar disponíveis para participar do setor administrativo do instituto educacional buscando contribuir, oferecendo sugestões e críticas construtivas, pensando recursos junto à escola, valorizando o local de trabalho.

7. Informar e envolver os pais

Os pais podem estar comprometidos no desempenho dos filhos em sala de aula e, para este propósito, o professor, por meio de reuniões, podem orientá-los sobre as dificuldades das crianças, esclarecendo as dúvidas desses com o objetivo de envolvê-los no âmbito escolar das crianças. Desse modo, Perrenoud (2015, s/p.) afirmou que o docente tem a função também de “Dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes”.

8. Utilizar novas tecnologias

De acordo com Perrenoud (2015), a oitava competência posta à formação docente é usar recursos tecnológicos, englobar e buscar o domínio em relação aos editores de texto, explorando também as capacidades didáticas dos programas relacionadas ao objetivo do ensino, dialogar por via internet, usando ferramentas multimídias no ensino.

A partir das concepções do sociólogo suíço, o professor precisa estar atualizado no que tange às novas tecnologias inseridas nas aulas, ter a iniciativa de buscar recursos tecnológicos inovadores para que a aula se torne mais prática e interessante para os alunos. O docente necessita esquecer-se daquele estereótipo em que o professor apenas utiliza como material a lousa e giz nas mãos, pois é de suma

importância que o próprio busque atualizações, que atraia a atenção dos alunos, e que esses compreendam melhor o conteúdo a ser desenvolvido no processo pedagógico.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Perrenoud (2015, s/p.) corrobora acerca das incumbências do educador ao listar as atitudes que o profissional deve tomar:

1. Prevenir a violência na escola e fora dela.
2. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
3. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
4. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
5. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

A função do professor pode ir além da prática de educar, pois pode preparar os estudantes para a vida, buscando abordar nas aulas que não se deve praticar nenhum ato de violência, seja na escola ou fora dela, debater também como é possível combater as discriminações e o preconceito cotidiano do educando, trabalhar com os alunos sobre ética e valores que esses precisam seguir, e que é preciso que eles sejam indivíduos responsáveis, solidários e corretos. Sendo assim, o professor vai além dos conhecimentos pedagógicos, pois tem a competência de formar indivíduos éticos e responsáveis para a vida fora do âmbito escolar.

10. Administrar sua própria formação contínua

O docente necessita estar sempre atualizado em relação à formação pedagógica, buscando também se aprimorar em cursos da área, almejando conhecimentos significativos, visando estar dentro do assunto, participando de palestras educacionais e aperfeiçoando seus conhecimentos pedagógicos. Abaixo, estão listadas algumas práticas desse profissional:

- 1- Saber explicitar as próprias práticas.
- 2- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- 3- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- 4- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- 5- Acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2015, s/p).

De acordo com Zabala e Arnau (2015), a utilização do termo competência é resultado da superação de um ensino que, em certas situações, restringe-se a uma aprendizagem em que a metodologia consiste na memorização, melhor dizendo, decorar os ensinamentos que, com isso, provoca dificuldades nos processos escolares educativos.

Zabala e Arnau (2015, s/p) afirmam que “As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional”. É verificável assimilar a linha de raciocínio das autoras com o pensamento de Perrenoud (2015) na perspectiva de defender que o profissional da educação, além de trabalhar o desenvolvimento do aprender do educando, tem o papel de ajudar no processo de construção da identidade do aluno.

É preciso que o educador lide com cada aluno individualmente, partindo do pressuposto de que todos têm características próprias, limitações e formas de aprender. Ademais, o docente ainda possui a competência de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Em conformidade com os pensamentos de Zabala e Arnau (2015, s/p.): “A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos Inter-relacionados às habilidades e às atitudes”. Portanto, as habilidades e os princípios educativos têm que andar juntos, pois, seja qual for a ação do aluno, frequentemente teremos que usar diversas competências, habilidades e atitudes.

Para Perrenoud (2002), a condecoração de uma competência não se trata apenas do reconhecimento em solucionar o contexto de problemas, e nem das providências que serão tomadas pelo profissional, mas sim pela transmissão de saberes, das capacidades, das formas de ideias e do ensinamento ético que dispõe. No momento atual, competência traduz-se como habilidades, tais como sensibilizar uma família, sensibilizando de uma maneira eficaz, ágil, com persistência e dinâmica, com inúmeros mecanismos que envolvem o campo cognitivo: habilidades, informações, valores, avaliação, raciocínio e atitude.

Resumidamente, o termo competência significa que o professor necessita ter o domínio de resolver os problemas no espaço escolar, praticar a construção de saberes envolvendo os alunos em trabalhos interessantes, procurando formas de aguçar os interesses nas aulas, enriquecendo conhecimentos, desenvolvendo conteúdos relacionados a valores, instruindo a vida, criar responsabilidades.

Antunes (2011, p.13) defendeu que, para se colher respostas possíveis aos obstáculos que a educação atual determina, é preciso que o profissional da educação se disponha a utilizar as quatro aprendizagens da educação, sendo elas:

- Aprender a conhecer: em outras palavras obter a capacidade da compreensão, abrangendo o controle das suas próprias ferramentas de conhecimento pessoal. Resumidamente, quem tem o interesse em buscar o conhecimento aprende a aprender, e essa instrução é importante para ligações entre pessoas, habilidades profissionais e princípios para a vida.
- Aprender a fazer: esse segundo pilar é relacionado ao âmbito profissional e objetiva preparar os alunos para o mercado de trabalho. O professor precisa ter o domínio de provocar e encorajar a criatividade, buscar recursos de cooperação para que modifique o crescimento de conhecimentos novos.
- Aprender a viver juntos: o terceiro pilar da educação é fundamental que os alunos tenham bom convívio e respeito entre si, seja dentro da escola ou fora. O docente pode desenvolver dentro desse terceiro pilar o respeito, a tolerância, empatia, compreensão na vida pessoal e social dos seus amigos, respeitando também as diferenças e limitações de todos da sua sala de aula.
- Aprender a ser: Nesse terceiro pilar da Educação, o professor deve trabalhar com cada indivíduo os seguintes princípios: Autonomia, desenvolvimento de pensamento crítico, proatividade, independência, desenvolvimento Ético e Moral. Diante disso o Docente preparará seus alunos para os desafios impostos pela sociedade de um modo geral.

Diante do assinalado, o objetivo deste item do artigo foi apresentar as 10 competências consideradas por Perrenoud (2015) essenciais ao fazer pedagógico na atualidade, as quais podem ser aplicadas no contexto das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Assim, no próximo item, tem-se como objetivo apresentar, refletir e discutir algumas dificuldades de aprendizagem na escola, apresentando atividades que o docente, munido de competências específicas, pode utilizar-se para auxiliar os estudantes com dificuldades específicas.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Neste item do artigo discute-se sobre os transtornos específicos da aprendizagem mais recorrentes entre as crianças, abordando alguns tipos de dificuldades, tais como: dislexia, discalculia e disgrafia.

Em consonância com Felipe e Benevenuto (2018), as dificuldades no processo de aprendizado ainda são frequentemente confundidas com os distúrbios de aprendizagem. No entanto, deve ser considerado que, quando nos referimos ao distúrbio é porque há um elo com uma situação de disfunção neurológica, portanto, uma limitação de aprender da criança. Nessa perspectiva, a dificuldade de aprendizagem refere-se aos requisitos dos campos psicológicos e socioculturais da criança.

Assim sendo, compreende-se que, quando se abordam os temas de dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, não se deve desprezar o fato de que ambos os conceitos são distintos e, conseqüentemente, isso acarreta na precisão de estudar cada um de maneira aprofundada, sobretudo suas particularidades.

Ao partir do princípio de quando aludimos acerca das dificuldades de aprendizagem, também devemos abranger as questões socioemocionais dos estudantes, levando em consideração o contexto familiar e a realidade em que a criança está inserida, ou seja, é necessário envolver o contexto emocional, cultural e cognitivo dela.

Segundo Felipe e Benevenuti (2018), o docente, por conhecer a aprendizagem do discente no cotidiano, transforma-se em elemento primordial no procedimento de reconhecimento e descoberta dos obstáculos que provocam as dificuldades de aprendizagem. Compete ao professor comunicar as famílias e sugerir um acompanhamento e, se for necessário, buscar psicólogos ou psicopedagogos.

Em outras palavras, o professor, por conviver com os alunos no dia a dia, consegue analisar os empecilhos e as dificuldades que os discentes enfrentam nas atividades cotidianas da sala de aula. Então, através dessa verificação, o docente pode comunicar os familiares sobre as dificuldades dos educandos, orientá-los caso haja a necessidade de auxílio de uma equipe multidisciplinar, que pode ser composta por: fonoaudiólogos, psicopedagogos, neuropediatras e psicólogos. Desse modo, com a contribuição desses profissionais, será executável o trabalho de desenvolvimento da criança.

Em suma, as ações pedagógicas citadas se baseiam na busca de recursos e metodologias para os discentes que apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem, ou seja, realizar a adaptação das atividades, dos currículos educacionais e da avaliação de acordo com a necessidade do aluno é um fator essencial. É imprescindível também investigar os interesses do discente e, por meio disso, promover um processo de ensino e de aprendizagem que atraia sua atenção, assim como integrá-lo com os demais estudantes.

Não se pode negligenciar o fato de que, para colocar em prática competências, é necessário identificar quais são as diversas dificuldades de aprendizagem existentes e, por meio disso, executar intervenções conforme cada adversidade do aluno.

Ribeiro (apud FELIPE; BENEVENUTI, 2018, p.53) relatou que os transtornos específicos de aprendizagem são: dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia, discalculia, entre outras.

- Dislexia: possui uma característica relacionada às dificuldades na aprendizagem de leitura.
- Disgrafia: possui uma característica de limitação na escrita que pode estar ou não relacionada com a dislexia.
- Disortografia: é uma dificuldade de aprendizagem caracterizada por apresentar dificuldades envolvendo a parte escrita.
- Dislalia: possui características referentes às dificuldades na fala.
- Discalculia: é uma dificuldade típica em matemática.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, nos próximos tópicos deste estudo, ressaltam-se as principais dificuldades de aprendizagem, além de outras informações inerentes a elas.

Dislexia

A dislexia é um transtorno específicos de aprendizagem (APA, 2014) com origem neurobiológica, impedindo o aluno de realizar a leitura adequada, visto que, ao praticar a leitura, o indivíduo troca a ordem das letras e se confunde. Devido a essa dificuldade, a criança pode levar mais tempo para ser alfabetizada. O aluno que possui dislexia pode ter dificuldades relacionadas à parte da oralidade, escrita e leitura.

Coelho (2013) afirmou que as características da dislexia relacionadas à expressão oral são: dificuldades em distinguir palavras corretas na comunicação, sendo oral ou escrita; ausência de vocabulário; dificuldades em preparar frases curtas e simples; dificuldades na articulação de ideias e bloqueio de soletração. Referente à dificuldade de leitura e de escrita, os estudantes confundem, invertem, substituem sílabas ou palavras, apresentam dificuldades em interpretação de textos e organização de ideias.

A autora citada anteriormente também aponta que uma das intervenções do docente é estar ciente de que cada um dos alunos apresenta um ritmo de aprendizagem diferente. Na sala de aula, essa criança precisa permanecer sempre próxima do professor a fim de receber auxílio nas tarefas e se sentir mais acolhida. Ademais, o professor pode reduzir possíveis focos de distração no ambiente de estudo dela.

No quesito avaliação, o professor pode evitar o planejamento de questões longas e difíceis, pois, desse modo, o aluno pode levar mais tempo durante a compreensão da pergunta do que para construir as

respostas. Outra possível intervenção seria a ajuda do professor do ensino especial ou do colega de turma para que o aluno consiga entender o que está sendo solicitado no decorrer da leitura das questões contidas na avaliação. Também é importante “o recurso a uma terapia multissensorial, isto é aprender pelo uso de todos os sentidos” (COELHO, 2013).

Fazer uso dos métodos multissensoriais também seria uma das interferências que o docente pode realizar em alunos que apresentam alguma limitação de aprendizagem, essencialmente no processo de alfabetização, que é um grande obstáculo para os alunos com dislexia.

Algumas vezes, o professor pode adaptar as atividades de modo prático para que o aluno seja capaz de entender e realizar a atividade avaliativa. O ideal é que sejam tarefas com questões curtas e fáceis de serem compreendidas. As atividades ou provas também podem ser feitas de modo oral em que o professor realiza as perguntas de modo claro e devagar, e os alunos tentam responder de acordo com os seus saberes.

Por conseguinte, uma das intervenções que Coelho (2013) defendeu para serem postas em prática é, antes de tudo, que o educador entenda que cada discente tem seu ritmo no aprendizado, bem como limitações individuais, e que o professor necessita respeitar os limites do processo de aquisição de conhecimentos pelas crianças, pois é um desenvolvimento gradativo.

Desse modo, o docente necessita encontrar formas de não se distanciar dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, adentrando ao seu mundo para que ele consiga estabelecer e executar as ações que contribuem ao desenvolvimento cognitivo da criança. A aproximação entre professor e aluno com dislexia, como foi aludido acima, é substancial para o aprendizado.

Disgrafia

A criança que tem o transtorno de disgrafia possui uma limitação na parte escrita. É identificada por alteração funcional na parte motora. Como resultado, a letra do aluno é de difícil compreensão por ter formatos irreconhecíveis, pois os traços das letras podem ser tanto grossos como finos, há espaçamentos incorretos entre letras, e há chances de conter também a troca de grafemas na escrita.

Segundo Coelho (2013), as dificuldades do transtorno de disgrafia são letras exageradamente grandes ou muito pequenas, formas de letras indistinguíveis, traços grossos ou finos demais, alterações de grafemas, escrita lenta ou rápida, erros e borrões que são difíceis de decifrar, desorganização na folha. Além de ter o transtorno de disgrafia, as crianças também podem apresentar o transtorno de dislexia.

Segundo Gomez (1998, p.130 apud Oliveira 2014, p. 19), “as disgrafias podem ter ainda causa emocional, intelectual, e até mesmo socioeconômicas, que podem interferir diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, e vir a desenvolver um ou mais distúrbios de aprendizagem”.

Segundo Felipe e Benevenuti (2015), de modo primordial, o docente precisa ter uma boa relação com os alunos e mostrar a eles que a realização das atividades propostas é fundamental na solução das dificuldades apresentadas. É impreterível o profissional ter o conhecimento e atender às carências do estudante a cada momento na execução das tarefas, sempre realizando elogios, enaltecendo o desempenho, mesmo que os resultados não sejam os esperados. Quando Coelho (2013) afirma que é importante que o professor supra as carências dos estudantes, ela se refere às carências cognitivas e socioemocionais apresentadas pelos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Destaca-se que o professor necessita manter-se atento quando o discente demonstrar desmotivação e falta de interesse em aprender e, assim, encontrar formas cabíveis de intervenções, adequando os procedimentos a fim de incitar o estímulo na criança.

Disortografia

Esse transtorno é um conjunto de erros da escrita que interfere no redigir das palavras, mas não nos traços ou nas grafias delas. Os sinais da disortografia aparecem na infância no início da fase em que a criança aprende a escrever, e essas falhas são gramaticais. Há a presença da disposição errônea de pontuações em locais impróprios dos textos, com dificuldades em produzir ou copiar textos escritos. Por esses fatores, a caligrafia pode se tornar irregular (ilegível).

Assim, é necessária a existência de vários meios para intervir. A intervenção junto a alunos com “disortografia não deve obedecer a um único modelo em concreto, mas sim a uma variedade de técnicas

que tenham em conta não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também a percepção auditiva, visual e espaciotemporal” (COELHO,2013, p.12).

Em outras palavras, o professor pode ir em busca de recursos que estimulem a cognição do aluno, como cartazes com letras de destaque nas paredes da sala de aula, além de trabalhar as dificuldades do discente por meio da ludicidade, do uso de músicas infantis, aplicação de jogos pedagógicos, provocando o interesse na criança.

Dislalia

A dislalia é um distúrbio da fala que é identificado como dificuldade em associar as palavras. É identificada na infância e pode ser considerada normal até os quatro anos de idade (CAMIA; FERREIRA, 2018). É provável que as causas da dislalia se deem a um atraso fonológico, transtorno fonético ou alterações físicas. A criança com dislalia também troca muitas palavras por outras iguais, e sua linguagem oral é inadequada.

De acordo com Erberhart e Cauduro (2013), a dislalia se manifesta na alteração da fala na qual a imprecisão articulatória afeta os padrões de produção de sons da língua referente às fases de programação e/ou a aplicação neuromotora. Isso acontece quando a criança está começando a falar.

As principais causas, nestes casos, decorrem de fatores emocionais, como, por exemplo, ciúme de um irmão mais novo que nasceu, separação dos pais ou convivência com pessoas que apresentam esse problema (babás ou responsáveis, por exemplo, que dizem “probrema”, “Framengo”, etc.), e a criança acaba assimilando essa deficiência” (ERBERHART; CAUDURO, 2013, p.13).

De acordo com os autores, a dislalia também apresenta como causa o fator emocional, sendo similar à disgrafia, que também apresenta fatores emocionais. Ou seja, pode haver crianças que apresentam o distúrbio por estar passando por momentos delicados para elas, como a separação dos pais, ou até mesmo a chegada de um irmão. Não apenas isso, mas quando a criança convive com outras pessoas que têm costume de falar de modo do senso comum, ela pode passar a se comunicar igual, imitando-as.

Segundo Erberhart e Cauduro (2013, p.13), é de suma importância que o docente saiba identificar o transtorno da dislalia e, ao perceber essa incapacidade em sala de aula, o professor pode encaminhar o aluno a um profissional apropriado. Sendo assim, o primeiro passo seria conduzir a criança para uma análise com uma especialista fonoaudióloga. Assim, o pedagogo precisa trabalhar o transtorno por meio de atividades que desenvolvam a linguagem, a lateralidade e a noção de espaço temporal.

Discalculia

A discalculia é um transtorno neurológico particular que afeta a capacidade da criança compreender e operar números. O aluno pode ter dificuldades em entender e memorizar os conceitos matemáticos, sendo eles: regras e fórmulas, sequenciação de números (antecessor e sucessor) ou em enunciar qual número é maior ou menor, diferenciação de esquerda ou direita e de direções (norte, sul, leste, oeste), dificuldades em solucionar operações, tarefas que precisam lidar com dinheiro ou ver horas em relógios e, em casos extremos, de fobia em matemática (FELIPE; BENEVENUTTI, 2015).

Etimologicamente, discalculia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “calcular” (calcular, contar)” (COELHO, 2013).

Segundo Coelho (2013), a primeira intervenção que o docente pode constituir com a criança é mostrar a ela o quão importante é saber dominar a matemática (concebido popularmente como o “bicho de sete cabeças”) ao transferir para ela exemplos das vantagens obtidas no seu cotidiano a partir do conhecimento matemático: ver televisão (reconhecimento dos canais televisivos); jogar no computador (números de níveis concluídos); jogar a bola (contar números de gols/ analisar distâncias para marcações de pênaltis); brincar com casas das bonecas (dimensões dos quartos/cozinha).

De acordo com Santos (2014, p. 19), pondera-se:

Levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais e básicas da educação. Para tanto é primordial que se leve em consideração as dificuldades de aprendizagem, não como fracassos, mas como desafios e serem enfrentados, e ao se trabalhar essas dificuldades, trabalha-se respectivamente a dificuldades existentes na vida, dando-lhes a oportunidade

de ser independente e de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo. Alunos com dificuldades de aprendizagem como a Discalculia requerem uma atenção maior do professor e um trabalho diferenciado que atenda a individualidade do aluno, proporcionado ao mesmo possibilidades de aprendizado.

De acordo com Santos (2014), é fundamental que o educador busque sempre orientar o aluno a investigar e a raciocinar em relação ao seu progresso educacional, cultural e pessoal, que são fundamentais à construção de identidade. Porém, é preciso que o docente possua conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem da criança, que não julgue as limitações como insucesso, mas sim como desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Dessa forma, é necessário que o docente trabalhe de maneira que implique as limitações atuais na vida do discente, motivando o aluno a ser independente, a reedificar-se como ser humano e indivíduo. Lembrando que estudantes com restrições de aprendizagem solicitam atenção e um trabalho diferenciado que atenda às suas necessidades, fornecendo as mesmas probabilidades dos demais alunos.

Coelho (2013, p. 13) declarou que o pedagogo necessita ter a incumbência de programar atividades pedagógicas que ajudem a melhorar o autoconceito, a autoestima e o sucesso dos estudantes. Essas atividades podem ser por meio de jogos e outros materiais concretos que proporcionem a manipulação por parte da criança: “é primordial que a criança possa tocar e observar”. Para esse domínio, destaca-se a competência nº 4: Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos.

Todas as medidas precisam ser tomadas pelo profissional de modo responsável e consciente, assim como é preciso haver a prudência no planejamento e na prática pedagógica, a fim de beneficiar constantemente o aprendizado do estudante.

CONCLUSÕES

Em vista dos argumentos apresentados, acredita-se que, para lecionar nas escolas da contemporaneidade, é necessário que o docente disponha de competência e habilidades para lidar com as dificuldades que possam futuramente encontrar. Assim, o docente necessita buscar soluções de problemas cotidianos, promover métodos e inovações em seu local de trabalho, tornando indispensável que o professor apresente competências com o intuito de sanar as dificuldades dos estudantes.

As competências não se descrevem somente em o docente possuir o domínio de resolver problemas, buscar métodos e inovações, mas sim almejar o compartilhamento de saberes e conhecimentos com os discentes, envolvendo-os em atividades propostas, aguçando interesses. Sendo assim, o docente, de porte de metodologias específicas e significativas enriquece os conhecimentos dos alunos, auxiliando-os no processo de construção de saberes.

Como tentativa de responder ao objetivo geral: “quais competências e habilidades o docente necessita desenvolver para promover o processo de ensino e de aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, conclui-se que o professor precisa: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em Equipe; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, entre outras (PERRENOUD, 2015).

Além de discutir as competências e habilidades docentes, o artigo apresentado tratou das principais dificuldades de aprendizagem que são vistas em sala de aulas por isso, conclui-se que a formação docente é um elemento que deve receber atenção especial diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda. **Manual para Tratamento de Disgrafia, Disortografia e Troca de Letras**. São Paulo: Abril, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 13, 2011.

CAMIA, Bueno; FERREIRA, Maria. A dislalia e suas consequências no processo de aprendizagem. **Anais eletrônicos da mostra científica do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA**. São Paulo: Unievangélica, 2018. Disponível: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4491/2737>. Acesso em: 01 set. 2021.

COELHO, Diana. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Porto: Areal Editores, 2013.
ERBERHART, Daiane; CAUDURO; Maria Teresa. **Aspectos relevantes para trabalhar com o transtorno de Dislalia**. Frederico Westphalen, RS: URI, 2013.

FAVERI, José; GUCKERT, Liane. A dislexia nas séries iniciais: estratégias e atividades de superação. **Revista Caminhos**, v. 1, n° 9, p. 81-90, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-na-educacao>. Acesso em: 01 set. 2021.

FELIPE, Zilma; BENEVENUTTI, Andreia. Dificuldade de aprendizagem. **Anais eletrônicos da mostra científica do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA**. São Paulo: Unievangélica, 2018. Disponível: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4491/2737>. Acesso em: 01 set. 2021.

GOLDIM, Sônia M. *et al.* Práticas de Inovação e Habilidades Profissionais: Os trabalhadores estão preparados para a mudança organizacional? **Revista da Anpae: associação nacional de política e administração da educação**, v. 1, n/ 2, p. 45-65, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-grt-1613.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpressão. São Paulo: Atlas: 2011.

OLIVEIRA, Cléber dos Santos de. **O trabalho pedagógico frente à disgrafia no ensino fundamental**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/As_Comet%C3%A2ncias_para_Ensinar_no_S%C3%A9culo_XI/nZpaOwj1YC?hl=pt-BR&kptab=editions&gbpv=1. Acesso em: 23 fev. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2015. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Dez_Novas_Comet%C3%A2ncias_para_Ensinar/mBIqCAAQB AJ?hl=pt-BR&kptab=editions&gbpv=1. Acesso em: 12 abr. 2021.

SANTOS, Laís. **A Discalculia na perspectiva de professores das séries iniciais de uma escola da rede municipal de Paranaíba-PR**. 2014. 35p. Monografia (Especialização em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/20894/2/MD_EDUMTE_2014_2_131.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, Anuizo M. **Disgrafia: causas e estratégias de correção no ensino/aprendizagem**. Monografia (Especialização em Letras), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2015. Disponível em:

https://www.google.com.br/books/edition/Como_Aprender_e_Ensinar_Compet%C3%Aancias/RnR9CAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 12 fev. 2021.

CORPOS DESVIANTES: A (S) DEFICIÊNCIA (S) NARRADA (S) PELA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Adriana Dos Santos, Ademir Henrique Manfré

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: adrianasantos18020@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata dos resultados parciais de nosso trabalho de pesquisa de Iniciação Científica sobre o tema deficiência(s) e literatura infanto-juvenil. Teve como objetivo geral investigar como a literatura infanto-juvenil retrata a(s) deficiência(s) em tempos de inclusão social. Partiu-se da hipótese de que a literatura infanto-juvenil pode diminuir ou reforçar pré - conceitos em relação à(s) deficiência(s). Desse ponto de vista, partiu-se do seguinte questionamento: como a literatura infanto-juvenil (re)produz pré - conceitos acerca da(s) deficiência(s)? Metodologicamente, a investigação bibliográfica foi desenvolvida junto ao portal Google acadêmico, situando o recorte temporal entre 2010 e 2020, priorizando as produções mais recentes. Conclui-se que a escola necessita desenvolver um processo significativo e democrático de inclusão escolar, levando em consideração a potencialização das diferenças (e não a sua anulação na totalidade), deixando de construir estereótipos reforçadores de pré-conceitos no que se refere à(s) deficiência(s).

Palavras-chave: deficiência(s); Literatura infantojuvenil; Estereótipos.

DEVIANT BODIES: DISABILITY (S) NARRATED FOR THE INFANTOJUVENILE LITERATURE

ABSTRACT

This research work deals with the issue of disability(s) and children's literature. The general objective is to investigate how children's literature portrays disability(s) in times of social inclusion. We start from the hypothesis that children's literature can reduce or reinforce stereotypes in relation to disability (ies). From this point of view, we started from the following question: how does children's literature (re) produce stereotypes about disability (s)? Methodologically, the present investigation is bibliographic and will be developed with the Google academic portal, placing the time frame between 2010 and 2020, prioritizing the most recent productions. From this point of view, it is intended to investigate how Education could promote a meaningful and democratic process of school inclusion, taking into account the potentialization of differences (and not their annulment in totality), failing to build reinforcing stereotypes of pre- concepts with regard to disability (ies).

Keywords: disability (ies) and children's literature; stereotypes.

ÓRGANOS DESVIADOS: DISCAPACIDADES DICTADOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

RESUMEN: Este artículo trata de los resultados parciales de nuestro trabajo de investigación de Iniciación Científica sobre el tema de la (s) discapacidad (es) y la literatura infantil. Su objetivo general fue investigar cómo la literatura infantil retrata la (s) discapacidad (es) en tiempos de inclusión social. Partimos de la hipótesis de que la literatura infantil puede reducir o reforzar los estereotipos en relación con la (s) discapacidad (es). Desde este punto de vista, se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo la literatura infantil (re) produce estereotipos sobre la (s) discapacidad (es)? Metodológicamente, la investigación bibliográfica se desarrolló con el portal académico de Google, colocando el marco temporal entre 2010 y 2020, priorizando las producciones más recientes. Se concluye que la escuela necesita desarrollar un proceso significativo y democrático de inclusión escolar, teniendo en cuenta la potencialización de las diferencias (y no su nulidad), sin construir estereotipos que refuercen prejuicios sobre discapacidad (es).

Palabras clave: discapacidad (es); Literatura infantil; Estereotipos.

APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais de nosso trabalho de pesquisa de Iniciação Científica que teve como temática de estudo a (s) deficiência(s) e a literatura infantojuvenil.

Tivemos como objetivo geral investigar a maneira que a literatura infantojuvenil retrata a(s) deficiência(s) em tempos de inclusão social. Partindo-se da hipótese de que a literatura infantojuvenil pode diminuir ou reforçar os estereótipos e preconceitos em relação à(s) deficiência(s). Desse ponto de vista, chegamos ao seguinte questionamento: como a literatura infantojuvenil (re)produz estereótipos e preconceitos acerca da(s) deficiência(s)? Pretendeu-se a partir desse ponto de vista, investigar como a Educação poderia promover um processo significativo e democrático de inclusão escolar, considerando a potencialização das diferenças (e não a sua anulação na identidade da totalidade), impedindo a construção de estereótipos reforçadores de pré-conceitos no que diz respeito à(s) deficiência(s).

Tomamos por princípio que a(s) deficiência(s) não são algo estático(s), mas como algo que emerge no processo de experiência da existência humana (SILVA, 2006).

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a pedagogia da diferença alinhada ao respeito à identidade e à diversidade. Propostas como convívio com a diversidade, cultura da paz, Educação para o século XXI, respeito às diferenças são expressões corriqueiras na literatura educacional (SILVA, 2006).

Diante desse cenário, diferentes materiais didáticos são utilizados para tratar dessa temática tão essencial nos espaços formativos. Um desses materiais é a literatura infantojuvenil. E é nesse material que nos deteremos na presente pesquisa.

Muitos estudiosos (AMARAL, 1995; PAIXÃO, 1996, MAZZOTA, 1996) enfatizaram a trajetória da(s) deficiência(s) no desenvolvimento educacional.

De modo geral, segundo os pensadores acima referidos, a história da (s) deficiência (s) tem sido de exclusão, rejeição e discriminação, além de muito preconceito.

Mesmo que pensadores da cultura educacional FROEBEL (1989), MONTESSORI (1937,1970,1994) DECROLY (1927) enfatizaram propostas formativas significativas às pessoas com deficiência (s), ainda hoje há a ideia da necessidade de devermos ter um corpo útil e funcional para que sejamos aceitos dentro da cultura mais ampla.

Por meio do que foi mencionado, surgem os seguintes questionamentos: no quesito literatura infantojuvenil, como esse debate da(s) deficiência(s) é tomado? Há o reforço de estereótipos e de preconceitos? Há resistências? Será que a literatura reflete sobre a possibilidade de convivências com modos de ser diferentes? Será que as diferenças são entendidas como expressão da existência ou como necessidade de identificar para possivelmente controlar?

Para que possamos abordar e discorrer melhor sobre essas questões organizamos esse trabalho da seguinte maneira: Em um primeiro momento, temos como objetivo geral apresentar a história da (s) deficiência (s). Em um segundo momento, o intuito é discutir sobre como os preconceitos aparecem nas produções infantojuvenis (aqui, selecionamos o livro para análise “Olhos Azuis, Coração Vermelho” da autoria de Jane Tutikian,). Por fim, discutiremos sobre a importância da formação docente enquanto elemento fundamental no combate aos preconceitos e estereótipos sobre a inclusão escolar.

METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar como a literatura infantojuvenil (re) produz preconceitos e estereótipos acerca da (s) deficiência (s) optou-se por realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos junto ao portal Google Acadêmico. Assim, realizou-se a busca de trabalhos em português no recorte temporal situado entre 2010 e 2020. A opção de analisar trabalhos científicos publicados recentemente deu-se em virtude de entendermos o que os pesquisadores contemporâneos estão discutindo a respeito da produção literária infantojuvenil. Dito de outro modo, privilegiou-se a análise da última década – conforme nosso recorte temporal específica.

Conforme destacaram Figueira (2010), Dowker (2013), Capellini e Machado (2012), Gugel (2016), Omote (2003), embora pouco percebido, o acervo de livros infantojuvenis brasileiros que trazem em seu contexto assuntos ligados às deficiências são poucos, uma vez que, no caso do Brasil, as legislações mais avançadas sobre inclusão figuraram na segunda década do século XXI, a exemplo da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Daí o nosso interesse em analisar assuntos ligados às deficiências no Brasil a partir de estudos feitos por pesquisadores que

estudaram esse tema quando relacionado à literatura infantojuvenil. Assim, pretendeu-se analisar o modo como a literatura infantojuvenil pode ou não reforçar a inclusão/exclusão social.

Utilizou-se os seguintes descritores: deficiência (s) e literatura infantojuvenil; literatura infantojuvenil e estereótipos; deficiência (s) e preconceitos.

No referido levantamento bibliográfico, dois critérios metodológicos foram estabelecidos:

1. Pertinência do material levantado de acordo com os objetivos da pesquisa proposta.
2. Análise interpretativa e conceitual sobre como a literatura infanto-juvenil (re) produz preconceitos e estereótipos acerca da (s) deficiência (s).

A partir do exposto, a nossa pesquisa se organizou em duas etapas:

Etapa 1: levantamento bibliográfico inicial.

Etapa 2: leitura, análise, reflexão e interpretação dos textos selecionados visando desenvolver os objetivos propostos na presente investigação.

A(S) DEFICIÊNCIA(S) NA HISTÓRIA

No decorrer da História, aconteceram vários movimentos - tanto internacionais quanto nacionais - em busca da inclusão daqueles considerados deficientes pela sociedade e, principalmente, pelas instituições de ensino (TOMASINI, 1998).

Se tomarmos como exemplo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão da criança com deficiência na escola ainda gera polêmicas¹ nos mais diferentes segmentos educacionais. Podemos citar vários fatores: ausência de formação especializada dos professores, gestores, funcionários das instituições, ausência de conhecimentos sobre o assunto, falta de apoio da família no quesito inclusão escolar, entre outros.

Desde os primórdios, o processo histórico das pessoas com deficiência tem recebido um olhar discriminatório, pois sempre foi mais fácil olhar para os impedimentos e às anomalias aparentes do que prestar atenção na capacidade, nas habilidades e no potencial da pessoa com deficiência.

A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. Esse saber é tomado como suficiente para se lidar com as pessoas com deficiência (SILVA, 2006, p. 130).

Segundo Maciel (2000) as sociedades sempre inabilitaram as pessoas com deficiência física por meio do desprezo, marginalização e privação do seu direito de ir e vir, além de colocá-las como alvo de atitudes preconceituosas e perversas. A partir das considerações de Maciel (2000), fizemos a escolha em estudar como a literatura infantojuvenil (re)produz estereótipos e preconceitos acerca da(s) deficiência(s). É esse ponto que nos interessa.

No Brasil, os registros sobre as pessoas com deficiências são variados. Porém, assim como na Europa, elas também foram, inicialmente, tratadas como escória, pontuou VIVARTA (2003).

De acordo com Mazzotta (1996, p.19), em meados do século XIX, “foram criadas várias instituições cujo objetivo era atender os deficientes das classes menos favorecidas, tendo em vista os deficientes desprovidos de qualquer tipo de assistência”. Dados oficiais daquela época relatam a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1958, hoje conhecido e renomeado como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, e hoje conhecido por Instituto Nacional da Educação dos Surdos – (INES).

A sociedade tinha a crença de que a deficiência era um problema somente da pessoa que a possuía, portanto, bastaria a ela a existência de algum tipo de serviço que pudesse resolver seu problema (SASSAKI, 2010, p. 29). A deficiência devia ser tratada fora do convívio social, já que era apenas uma doença e devia ser tratada em instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia.

A pessoa com deficiência passa a ser não eficiente para fins diversos, um ser inadaptado aos padrões considerados normais na sociedade. O conjunto de normas e regras que a sociedade elabora configura-se, dessa forma, em restrições no sentido de garantir uma convivência em conformação com tais critérios. As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se mostram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar-lhes valores

formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade (SILVA, 2006, p. 127).

Em 1989, no Brasil, o Presidente da República na época - José Sarney - sancionou a Lei nº 7853 dispondo sobre a integração social das pessoas com deficiência, criando ao mesmo tempo a “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência”, cujo papel foi garantir a efetivação das ações governamentais necessárias ao pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Na sequência, em 1999, o Decreto nº 3.298/99 instituiu a “Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência”, que objetivou assegurar o pleno exercício dos direitos sociais e individuais dessas pessoas. Somando-se a essa legislação, surgiu a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que constituiu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade por parte das pessoas de deficiência física e sensorial ou com mobilidade reduzida (idosos, grávidas, obesos) (GOULART, 2007, p. 33).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – que instituiu a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi um importante marco da temática inclusão social, almejando evitar preconceitos no que se refere a direitos sociais, educacionais, culturais, previdenciários a pessoa com deficiência.

A Lei nº 13146/15 é muito importante porque obriga o poder público a adotar na Educação Inclusiva a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, tanto para as classes bilíngues como para as escolas inclusivas, e também a adoção de pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado bem como a formação do profissional que fará esse atendimento. Possibilitando assim, que todas as pessoas com deficiência(s) possam receber uma educação integral, que realmente venha ingressá-las no contexto escolar e ao ensino e aprendizagem.

Pletsch (2009) e Carneiro (2007) destacaram que a 11ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) trouxe como novidade a expressão deficiência intelectual em lugar de retardo ou deficiência mental. Entretanto, a perspectiva de estabelecer um ponto de corte para delimitar as limitações significativas no funcionamento intelectual foi preservada (VERDUGO; ALONSO, 2010).

A deficiência, ao se tornar um problema do indivíduo, vai força-lo à adaptação, à busca por integra-se, muitas vezes, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa ainda presente nos contextos educativos escolares (SILVA, 2006, p. 127).

A partir desse ponto, apresentamos em nosso estudo a definição de conceitos e terminologias concebidos à condição de deficiência nos retendo na literatura apropriada que nos servirão de guia na realização do mesmo.

Iniciamos pela definição de deficiência dada pela Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), de 1989.

Seguiremos pela esfera nacional, mais precisamente, pelo Decreto nº 3298, de 1989 e também pelo âmbito internacional, onde serão retomadas a OMS (2003), a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF) e fecharemos com a definição dada por Amaral (1995) que dividiu os conceitos dados pela OMS em duas classificações: Deficiências: Primária e Secundária.

A Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID, de 1989, no que tange o âmbito da saúde, é esquematizado pela Revista de Saúde Pública (2000, p.98) da maneira a seguir:

Deficiência: representa perda ou anomalia tanto da estrutura ou função psicológica, física ou anatômica. Incapacidade: limitação ou perda da habilidade para executar uma atividade comum ou normal para o ser humano, esta limitação pode ser causada por uma deficiência. Desvantagem (HANDICAP): Resultante de uma deficiência ou incapacidade que limita ou impede o desempenho de ações de acordo com o sexo, a idade e os fatores sócio culturais, representa a socialização da deficiência e está relacionada às dificuldades do indivíduo nas suas habilidades cotidianas de sobrevivência.

O artigo 3º do decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Com Deficiência(s) sob os seguintes aspectos:

Deficiência: toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, capaz de incapacitar o indivíduo para desempenhar atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. I Deficiência Permanente: é aquela que ocorre ou se estabilizou durante um período de tempo para não permitir a recuperação ou ter probabilidade de que se recupere, apesar de novos tratamentos. II Incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade exercida.

Esse mesmo decreto considera como pessoa com deficiência todo indivíduo que se enquadra nos seguintes critérios:

Deficiência Física: Compreende-se a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano causando o comprometimento da função física, e que se apresenta sob diversos aspectos, excetuando-se as deformidades estéticas e as que não dificultam no desempenho das funções. Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total das capacidades auditivas sonoras que variam em graus ou níveis. Deficiência Visual: consiste na representação da acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção ou campo visual inferior a 20% (segundo a tabela de Snellen) ou acontecimentos simultâneos de ambas situações. Deficiência Mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e com limitações ligadas à duas ou mais áreas de habilidades adaptativas tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Deficiência Múltipla – é resultante da associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Atualmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) possui duas Classificações de referência para descrever os estados de saúde: a Classificação Internacional de Doenças e problemas Relacionados à Saúde, que se refere à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Segundo as autoras Farias e Buchalla (2005), a CIF apresenta a funcionalidade bem como a incapacidade relacionada às condições de saúde, identificando o que uma pessoa pode fazer ou não em sua rotina cotidiana de vida diária, atenta-se às funções dos órgãos e/ou estruturas do corpo, bem como as limitações de atividades e participação social no ambiente em que a pessoa vive.

Noronha (2006, p. 14) apresenta as seguintes definições dadas pela CIF:

Deficiência: São problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda. Funções do corpo: funções fisiológicas e psicológicas dos sistemas orgânicos. Estruturas do Corpo: componentes da anatomia do corpo como órgãos, membros e seus componentes.

A autora explicita que, embora sejam classificadas em seções diferentes, as Funções e Estruturas do corpo devem ser utilizadas em paralelo, e exemplifica com a visão e estruturas correlatas, que são classificadas na forma de olho e estruturas relacionadas.

E ainda segue explicitando que Corpo abrange o organismo humano em sua totalidade, o que significa que a ele estão incluídos o cérebro e suas funções, ou seja, as funções mentais estão inclusas nas funções do corpo. E que embora as funções e estruturas do corpo estejam classificadas de acordo com os sistemas orgânicos, conseqüentemente, não são consideradas como órgãos.

Essas bases políticas e disciplinas da Saúde Pública em relação às pessoas com deficiência(s), segundo Noronha (2006, p. 21), correspondem a um desvio dos padrões populacionais aceitos no campo biomédico do corpo e suas funções, assim a definição desses componentes é principalmente concebida por aqueles qualificados para julgar a função física e mental dentro desses padrões. As deficiências podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo seja considerado doente.

Assim, a CID-10 e a CIF se complementam, pois a primeira cede a informação sobre o diagnóstico, e a segunda adiciona a funcionalidade, equiparando um quadro mais sobre a saúde do indivíduo ou populações, explicitando do seguinte modo: “duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade, assim como duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não tem necessariamente a mesma condição de saúde (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Mesmo sendo importante discutir e analisar as definições baseadas no modelo médico das deficiências, não estaremos discutindo e analisando neste trabalho, pois seu objetivo é outro, contudo mencionamos, ainda os conceitos da OMS sob as perspectivas de Amaral (1995, p. 56-57) que dividiu os mesmos em dois outros conceitos deficiência primária e deficiência secundária:

Deficiência Primária: engloba a deficiência ou (dano ou anormalidade de estrutura ou função) e a incapacidade (restrição ou perda de atividade). Trata-se, portanto, de um elemento ou fenômeno que engloba os fatores intrínsecos, às limitações em si. Deficiência Secundária: está referida ao conceito de desvantagem, bem como ao de (o primeiro ligando-se à ideia de desvantagem propriamente dita e o segundo à de impossibilidade drástica) incidem sobre ela, bastando fatores intrínsecos. Ou seja, a deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente a diferença em si, mas ligada à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença.

Assim foram se criando estereótipos em relação a esses indivíduos desde os primórdios e está assim até hoje em dia, claro que esses indivíduos conquistaram direitos civis e também sua inclusão na sociedade e na educação eles conquistaram legal e efetivamente o direito à sua inclusão nas escolas de ensino regular, que foi conquistado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

No Artigo 58 da LDBEN 9394/96 - parágrafos 1º e 2º - fica declarado que, além de serem recebidos na rede regular, essas pessoas receberão atendimento de serviços de apoio especializado, conforme a necessidade do aluno, e estabelece ainda que esse atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, caso não seja possível a integração desses alunos nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). Esse serviço deve ser realizado por profissionais qualificados para esse tipo de atendimento, e deve ainda ter os recursos necessários para atender a esses estudantes conforme a necessidade de cada um.

Já no Artigo 59 da LDBEN 9394/96 está garantido que os sistemas de ensino deverão assegurar que, para atender a esse grupo de alunos, estarão elaborando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, o que segundo Antunes (2013), significa que as adaptações curriculares se constituirão em medidas ou conjunto de medidas com o objetivo de flexibilização e adequação do currículo geral, para que este se torne adequado às especificidades desses alunos com necessidades especiais, e assim, segundo a autora, essas intervenções permitirão que o aluno melhore sua situação de relacionamento na escola, alcançando a obtenção de sucesso nos processos de aprendizagem.

No Artigo 60 da LDBEN 9394/96 fica esclarecido que os órgãos normativos dos sistemas de ensino determinarão os critérios de especificação das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva voltada para a educação especial, e que o Poder Público dará suporte a elas tanto no apoio técnico como no financeiro para esta finalidade.

No próximo item, discorreremos sobre as relações sociais mediadas pelo preconceito e pelo estereótipo.

PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

O dicionário Michaelis (2009) define o preconceito como conceito ou opinião formados sem que se tenha os conhecimentos adequados sobre determinado assunto. Lima e Vala (2004, p. 402) apresentam preconceito como “uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente”.

Em outra concepção de preconceito, Fleuri (2006) explica que o preconceito está atrelado aos estereótipos. Para ele, os estereótipos são “modelos rígidos criados por convenções sociais, enquanto as práticas de preconceito se universalizam, baseadas em opinião pré-formada, por determinados valores de acordo com esses estereótipos” (FLEURI, 2006, p. 32).

Já na concepção de Ferrari (2003), o preconceito é o resultado das práticas inflexíveis com relação à imagem que se tem do outro, tendendo a universalizar os estereótipos, reforçando a discriminação, e é desse modo que o preconceito atua sendo considerada a visão que se tem do outro, tanto naquilo que o torna diferente, como na atitude que é colocada diante dele, produzindo o preconceito em cadeia, ou seja, na relação vivida com o estereótipo, e não com a pessoa. Ferrari (2003, p.88) comenta que a discriminação tanto reflete como oportuniza o preconceito e estereótipos, pois aí estaremos tratando da produção de discursos, de imagens de relação de poder e das práticas históricas e culturais⁹.

Skliar (2003) apresenta o estereótipo como sendo uma das táticas ardilosas de representação, oscilando entre aquilo que se espera e aquilo que se repete, no sentido de que uma pessoa deva ser aquilo que idealizamos e esperamos dela (rigidez imutável), assim caso não ocorra o que se espera, será respondido com violência em relação a esta (desordem), é essa obscuridade que vai assegurando a repetição das representações e dos estereótipos, ocasionando aquilo que considera “efeito de verdade probabilístico e preditivo que sempre deve ser excessivo, para aquilo que pode e tem de ser demonstrado empiricamente, explicado logicamente ou avaliado cientificamente” (SKLIAR,2003, p.114).

Baseando-nos nessas explicações, chegamos à observação de que a imprevisibilidade de uma pessoa pode transformar o indefinível em perigoso, por isso é que a diferença se explica em traços fixos, estáticos, essenciais, e são considerados como aquilo que constitui a natureza humana. O que Skliar (2003) expõe é que a humanidade se utiliza da lógica binária para sustentar esses traços fixos: o são e o louco, o normal e o anormal, assim essas oposições sugerem que há um privilégio do primeiro termo em relação ao segundo, e esse último existe no primeiro termo como sendo a sua negação.

Para Bhabha (1991), o estereótipo não é simplesmente uma falsa representação da realidade, mas uma forma de representação fixa e interrompida que permite a negação do outro e a criação de um problema de representatividade para um determinado sujeito, o que, nesse aspecto, o estereótipo funcionaria como um fetiche, pois a plenitude da imagem está sempre sob a ameaça da falta.

O fetiche ou o estereótipo possibilita o acesso a uma “identidade”, que, sendo uma forma de convicção múltipla e contraditória, se baseia tanto no domínio e no prazer quanto na ansiedade e na defesa. Esse conflito entre prazer/falta de prazer, domínio/defesa, conhecimento/negação, ausência/presença é de uma importância fundamental [...] porque o cenário do fetichismo é também o cenário da reativação da fantasia primitiva, ou seja, o desejo do sujeito de uma origem pura que está sempre sendo ameaçada pela própria divisão, pois o sujeito precisa ter gênero para ser gerado, para ser dito. O estereótipo, portanto, como local primário de subjetivação para ambos – colonizadores e colonizados – no discurso colonial representa um cenário de uma fantasia e de uma defesa similares – o desejo de uma originalidade novamente ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura (BHABHA, 1991, p. 192).

Nessa discussão, o que importa é a crítica ao estereótipo como sendo apenas uma representação falsa e depreciativa da realidade. Para Bhabha (1991), é muito mais que isso, o estereótipo funciona como uma estratégia discursiva que tanto se alicerça de modo inflexível como pode trazer desordem e degeneração, um processo que vacila entre algo que está sempre no mesmo lugar, ou que já é conhecido ou esperado, como também algo que pode estar ávido pela repetição, essa é a ambivalência do estereótipo, o que o torna eficaz e garante sua repetição nos processos sociais, históricos e discursivos. De acordo com Skliar (2003), o estereótipo não pode ser considerado como uma atitude psicológica ingênua, pois contém formas opressivas que permitem um controle social que se torna eficaz, traduzindo-se como um disposto de controle. Para Foucault (1979, p. 244), o dispositivo é “[...] um conjunto categoricamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares leis administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

⁹ Goffman (1988) afirmou que, nas relações interpessoais, as pessoas atribuem um caráter às outras e assim exigem que sejam e façam o que elas acreditam ser o correto, quando utilizamos uma abstração depreciativa estamos falando de estigmas. O autor explicita que esse processo se dá quando o sujeito possui duas identidades: a real (todos os atributos que a pessoa deve ter) e a virtual (as exigências e amputações dos “normais” aos “estranhos”). Assim, o autor considera o estigma como sendo a consolidação da relação entre o atributo e o estereótipo, fazendo uma importante observação, o indivíduo diferente daquilo que se considera normal, é considerado desviante. Sobre isto, Goffman (1988, p.48) comenta que “normais e estigmatizados são perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”.

Dito de outro modo, um dispositivo se traduz como racionalidades ou regularidades que organizam tudo o que o ser humano faz, ao passo que contém um caráter de saber, poder, ética e um caráter geral, sendo através disso que se constitui uma experiência ou pensamento.

No presente estudo, conclui-se que as práticas de preconceitos são ações de causa e efeito que produzem bodes expiatórios da discriminação, mas também uma rede entrelaçada de poder e do saber que dá legitimidade às diversas produções de verdade sobre o outro. Assim, podemos admitir que a própria ação do preconceito gera outros campos de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis das quais o estereótipo possa ser usado como uma estratégia discursiva, funcionando assim para legitimá-lo, para que ele funcione sob uma égide, mas também funcionar como um fim ou um adversário, já que produz meios ambíguos de incitamento e interdição, de fobia e fetiche. Enfim, decidimos trabalhar com as concepções apresentadas por Ferrari (2003), Fleuri (2006), Skliar (2003), Bhabha (1991) e Foucault (1979) por estarem próximos dos objetivos propostos nesse artigo.

AS PRODUÇÕES DE LITERATURA INFANTOJUVENIL SOBRE DEFICIÊNCIA (S)

Soares (2015) realizou uma interessante pesquisa que analisou os pressupostos da Escola Francesa de Análise de Discurso constatando que cento e quarenta livros infantis editados nos últimos quarenta anos que retrataram a deficiência eram de escritores profissionais e mais independentes ideologicamente, e que somente a partir da década de 1990 é que os autores brasileiros escreveram acerca dessa temática para crianças e adolescentes.

Porém, eram escritores iniciantes que retiraram autoridade na experiência vivida com a deficiência. Assim, seus propósitos eram ofertar uma ideia de informação científica e na veiculação de mensagens moralizadoras. Foram engajados ao contexto político ao qual culminou no detrimento da melhor execução estética das obras literárias que não preservaram premissas artísticas. Assim, as informações de cunho técnico comprometeram a prioridade lúdica da literatura e, por incorrerem em equívocos sociais graves, acabaram não sendo bem sucedidas. A autora justifica a sua investigação pela contribuição semiótica à crítica literária e pelo uso aplicado dos resultados nos ajustes dos parâmetros que elegem os livros infantojuvenis distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação (MEC).

Mendonça (2015) quando pensamos nos estudantes com necessidades especiais, devemos repensar no contexto em que eles estão inseridos e, assim buscarmos, por meio das histórias, despertar nos alunos o gosto pela leitura, o conhecimento e o respeito pelas pessoas que necessitam de atendimento especial.

Trabalhar com a Literatura Infantojuvenil é refletir acerca da possibilidade de se ofertar uma experiência significativa que envolva situações-limite para o desenvolvimento da reflexão do leitor em escolarização.

A cada dia que passa, nos deparamos com experiências novas em relação à escola inclusiva, e isso nos faz repensar a nossa prática pedagógica com o intuito de abordar temas que merecem atenção e, conseqüentemente, trabalhá-los de forma que possam servir como fonte de estudo e de conscientização.

Como exemplo, mencionamos o livro intitulado “Olhos Azuis, Coração Vermelho” da autoria de Jane Tutikian. Resumidamente, aqui se apresenta a relação de poder que se dá entre duas irmãs: Júlia, a irmã mais velha e considerada “normal”, e Titi, a criança fora do padrão por ter Síndrome de Down, que monopoliza os cuidados paternos: “Quería estar sozinha quando Titi chegasse do colégio e viesse me espiar, como sempre fazia e me irritava. Acho que não falei ainda, que Titi é minha irmã pequena (TUTIKIAN,2005, p.14).

Segundo Pereira (2020), o livro “Olhos azuis, coração vermelho” ainda que promova a divulgação de crianças com Síndrome de Down e a sua aceitação no âmbito familiar, demarca um espaço escolar não inclusivo, à medida que a história vai narrando a segregação de Titi e de seus “iguais” na escola em que a garota estuda. Já no último capítulo do livro, além de termos a redenção de Júlia, contemplamos como se dá a inserção de Titi no processo institucional de aprendizagem.

Os meninos estavam tocando e a Titi cantava, ou melhor, gritava e batia palmas do jeito que sabia. Cauê e Bronco, do palco, a incentivavam. Pensei em mandá-la parar com aquilo porque estava me envergonhando, mas então olhei para trás e vi um outro mundo, havia dezenas de Titis, uns maiores, outros menores. Os mesmos olhos puxados, escuros e claros, o mesmo jeito de falar e de cantar. As mesmas palmas. A mesma alegria (TUTIKIAN, 2005, p.75).

Se refletirmos como se dá o processo de inclusão como sendo o ato fundamental, partimos daquele em que os alunos considerados e diagnosticados como especiais venham a ser inseridos e reconhecidos por um outro, ele ocupa um lugar social e já não é mais determinado por marcas em um corpo biológico. Freud (1921, p.89) sugere que “só desenvolvemos nossa capacidade de acolher o outro quando ele nos traz alguma semelhança, quando nos encontramos, de certa forma, capazes de considerá-lo como semelhante”.

Os processos devem oferecer possibilidades de criação de espaços que sustentam e orientam os sujeitos, fazendo com que a escola seja capaz de realizar mudanças sociais baseadas no ideal de respeito ao diferente, mesmo que agora sejam desenvolvidos e fundamentados a partir da interpretação crítica, não reduzem a diferença entre os estereótipos e as identidades das pessoas com deficiência(s), uma vez que eles são reforçados pela sociedade e enfatizados na escola, ainda assim, é no ambiente escolar e na formulação de políticas que se encontram os dispositivos geradores de ferramentas que ajudarão na mudança do modo como esses indivíduos são representados atualmente.

No que consiste na inserção da literatura infantojuvenil para a construção do aprendizado desses indivíduos:

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para alunos com necessidades especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural, considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação. No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos (REILY, 2004, p. 22 - 23).

Segundo Faria (2006, p.24), a literatura para crianças na contemporaneidade é formada por diferentes tipos de produções literárias¹⁰, dentre as tradicionais e as modernas. Os livros se referem à natureza e à história, eles nasceram da oralidade e depois passaram a ser divulgados pela produção de livros; os contos modernos são aqueles que abordam temas mais próximos do cotidiano e assim, se aproximam mais da realidade dos leitores.

Zafalon (2010), explicita que ensinar literatura é uma atividade que nos permite analisar como o cânone foi estruturado no decorrer dos anos, como foi determinado o que seria ou não literário. Considera que a escolha das obras literárias a serem lidas por parte dos professores e estudantes necessita desenvolver um ambiente resiliente e crítico de pensamentos.

Para que um professor dê aulas de literatura é preciso que ele seja leitor, que tenha lido as obras que vai solicitar a seus alunos, pois se assim não fizer, ele não terá conhecimento acerca de algumas teorias que regulam seu trabalho, não disporá de bases para abordar a literatura em suas aulas.

Quando se trata do ensino de literatura na educação inclusiva, é necessário que o professor faça em momentos apropriados a apresentação das obras permitindo ao aluno conhecer, aceitar e ter um melhor relacionamento com as pessoas com deficiência(s), porque se ele apenas se deter em ler textos para a criança e o adolescente aprender de maneira formal a língua portuguesa, informalmente o aluno poderá expor-se a estereótipos, preconceitos inconscientes e atitudes negativas em relação às pessoas com limitações físicas ou comportamentais.

Segundo Fagundes (1989, p.79), é preciso que, na elaboração dos livros, principalmente os manuais de Comunicação e Expressão, os autores projetem suas inteligências e preocupações sociais e entendam os papéis de vida do ser humano em diferentes faixas etárias, fornecendo elementos para a integração social. Assim, o livro didático poderia contribuir sensivelmente para viabilizar a integração, quer trazendo informações, quer ensejando condições para a discussão desse tema entre professores, entre alunos e entre professores e alunos.

Quanto ao assunto da deficiência, Soares (2015) anuncia recomendações para a discussão das personagens. São as seguintes, resumidamente apresentadas:

¹⁰ Para citar alguns: O presente de Ossanha, de autoria de Joel Rufino dos Santos; Que cor é a minha cor?, de Martha Rodrigues; O cabelo da Lele, de Valéria Belém; Tudo bem ser diferente, de Todd Parr.

1) as personagens devem ter empatia e não serem dignas de piedade; 2) devem ser tratadas como pessoas humanas, fortes e capazes que não precisam de forças sobrenaturais para alcançar seus objetivos; 3) devem ser descritas como pessoas admiráveis e aceitas, nunca expostas ao ridículo; 4) devem retratar exatamente os comportamentos associados à deficiência em questão; 5) não se devem fazer descrições clínicas, porque além de ser assunto de interesse de um grupo de pessoas, são motivadoras e educativas; 6) o texto deve apresentar a pessoa com deficiência (s) de modo real, dentro do possível, respeitando seu espaço; 7) enfatizar semelhanças, e não enfatizar as diferenças.

É importante que o docente apresente obras focadas no mundo real, que apresente a pessoa com deficiência nos livros didáticos tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, apresentando o tema de maneira natural, contribuindo para a construção de uma imagem positiva. Pois não se trata da questão da imagem, mas se trata de um material que contribua para a inclusão das pessoas com deficiência (s) no contexto escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como resultado de pesquisa, conclui-se que é necessário formar professores para a inclusão e contra estereótipos e preconceitos

A Educação Inclusiva requer uma mudança do ponto de vista educacional, ou seja, para o docente é necessária a transformação, o questionamento da sua própria prática, que reveja seus conceitos e se reinvente. Segundo Mantoan (2015), a inclusão desestabiliza a identidade fixada do professor e, com isso, faz ser revista a identidade fixada ao aluno.

Para Fernandes (2007, p.16), o olhar do professor para com o seu aluno contribui para a mudança de paradigma escolar e para o rompimento de padrões sociais. É necessário que o professor entenda que cada aluno é único, e por isso a educação precisa ser construída com o aluno, devendo-se considerar tanto suas habilidades e competências quanto os seus limites.

De acordo com Antunes (2013, p.20), “precisamos aceitar que os seres humanos são essencialmente diferentes, e que essas diferenças jamais podem servir de pretextos para estabelecer hierarquias entre melhores e piores [...]”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1995.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BHABHA, H.K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H.B. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 34 – 59.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/96.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAPELLINI, V.; MACHADO, G.; SADE, R. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. **Psicologia da Educação**, v. 01, n. 34, p. 158-185, jan./abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100009. Acesso em: 01 out. 2020.

DECROLY, Ovide. **La función de globalización y la enseñanza.** Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 2000.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 2009. Disponível em: . Acesso em: 24 abr. 2014.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** Recife: Massangana, 2010.

DOWKER, A. A Representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38156>. Acesso em: 13 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400003>

FAGUNDES, V. A. **Imagem social do “deficiente” nos livros didáticos do primeiro grau.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula.** 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção como usar na sala de aula).

FARIAS, N. & BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev Bras Epidemiologia**, v. 2, n. 8, p. 177-193, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, Literatura Infanto-juvenil e educação.** Londrina EDUEL, 2007.

FERRARI, A. **Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola.** *Rev. Educação & Realidade*, vol. 28, n. 1, p. 87-111, jan/julho, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PODEM CAMINHAR JUNTAS? *Direcional Educador (Impresso)*, v. 71, p. 21-22, 2010.

- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes (Coleção tópicos), 1979.
- FLEURI, R.M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, vol. 27, n. 95, p. 495-520, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas** - Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1921.
- FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, RS: UPF, 1995.
- GOULART, Cecília M. A.O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 35-51, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>. Acesso em: 8 ag. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>
- GOFFMAN, Erving. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan S.A., 1988.
- GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. da UCG, 2016. 355p.
- LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, set./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>. Acesso em: 8 ag. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>
- MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Revista São Paulo Perspectiva**, vol. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=es&nrm=iso#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20social%20traz%20no,acesso%20aos%20recursos%20da%20sociedade.&text=Dessa%20forma%2C%20lutar%20a%20favor,um%20e%20de%20todos%20coletivamente. Acesso em: 14 jul. 2020.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo de ensino educativo. Uniube, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.
- MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos.2009. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 24 abr. 2020
- MONTESSORI, Maria. **El método de la Pedagogia Científica**. Barcelona: Casa Editorial Araluca, 1997.

NORONHA, L. F. **A representação da deficiência na literatura infantojuvenil em tempos de inclusão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/282087389/Deficiencia-e-Nao-Deficiencia-Recortes-de-Um-Mesmo-Tecido>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PAIXÃO, A. G. **As representações sociais e a deficiência:** entre o estigma e a transcendência. 1996. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

Pereira, Cilene. (2020). **Educação em direitos humanos: anotações sobre educação inclusiva e literatura a partir de Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian.** Cadernos do IL. 233-253. 10.22456/2236-6385.101153. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Eo3jTCAAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=Eo3jTCAAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Eo3jTCAAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=Eo3jTCAAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC;);. Acesso em 22/04/2021. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.101153>

PLETSCH, M.D. (2009). **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva:** linguagem e mediação. Papyrus editora, 2004.

SASSAKI, R., K. (2010). **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA.

SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, v. 44, n. 02, p. 111-133, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200006>

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros. Florianópolis: Ed. 70, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Discurso de Magda Soares** [Mai. 2015]. Belo Horizonte: Ceale-UFMG, institucional, 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discursos-de-magda-soares.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TOMASINI, M. E. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998, p. 45-69.

TUTIKIAN, Jane (2005). **Olhos azuis coração vermelho.** Porto Alegre: Artes e Ofícios.

VERDUGO, Miguel; ALONSO, Miguel. Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 34-54, maio/ag. 2011. Disponível em: www.educacional.com.br. Acesso em: 28 abr. 2021.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência.** Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura:** reflexões. Artigo. Educadores. UEM 2010.

DA FORMAÇÃO INICIAL AO CAMPO DE INTERVENÇÃO DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Ana Amélia Anzolin¹, Juliana Pizani², Joyce Cristina Claro Menoti¹, Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare², Ademir Faria Pires¹, Ieda Parra Barbosa Rinaldi¹

¹Universidade Estadual De Maringá – UEM, Maringá – PR. ²Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis – SC. E-mail: joyce_cris_1012@hotmail.com.

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar de que forma o curso de bacharelado em Educação Física (EF), ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná, tem subsidiado a prática profissional em diferentes campos de atuação da área. O estudo caracteriza-se como do tipo estudo de caso e a amostra foi composta por 25 egressos que já atuam profissionalmente. Foi aplicado um questionário, contendo questões abertas e fechadas e para o tratamento dos dados, recorremos à técnica de análise de conteúdo, assim como à estatística descritiva básica. Os resultados indicaram que a IES atende aos requisitos legais para criação do curso de bacharelado em EF, entretanto não atende às expectativas da área de intervenção em sua matriz curricular. Por sua vez, o curso se destaca pela qualificação dos seus docentes e por oferecer conhecimentos que contribuem com a atuação profissional. Todavia, fragilidades foram apontadas, como a ausência de conteúdos específicos para a atuação profissional, além da necessidade de mudanças no estágio curricular supervisionado, visando garantir o estreitamento entre teoria e prática. Entendemos que tais aspectos apresentam reflexos decisivos na formação e podem fragilizar esse processo. Por isso, ressaltamos que discussões, reflexões e análises que levem em conta a configuração da profissão são substanciais ao projeto pedagógico de curso ofertado pela instituição formadora.

Palavras-chave: Bacharelado. Egressos. Matriz Curricular. Conhecimento.

FROM INITIAL TRAINING TO THE FIELD OF INTERVENTION OF THE BACHELOR IN PHYSICAL EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

The research aimed to analyze how the bachelor's degree course in Physical Education (PE), offered by a Higher Education Institution (HEI) in the State of Paraná, has subsidized professional practice in different fields of activity in the area. The study is characterized as a case study type and the sample consisted of 25 graduates who already work professionally. A questionnaire was applied, containing open and closed questions and for data processing, we used the technique of content analysis, as well as basic descriptive statistics. The results indicated that the HEI meets the legal requirements for the creation of a bachelor's degree in PE, however it does not meet the expectations of the intervention area in its curriculum. In turn, the course stands out for the qualification of its professors and for offering knowledge that contributes to professional performance. However, weaknesses were pointed out, such as the absence of specific content for professional practice, in addition to the need for changes in the supervised curricular internship, in order to ensure a closer relationship between theory and practice. We understand that these aspects have a decisive impact on training and can weaken this process. Therefore, we emphasize that discussions, reflections and analyzes that take into account the configuration of the profession are substantial to the pedagogical project of the course offered by the educational institution.

Keywords: Bachelor's Degree. Graduates. Curriculum. Knowledge.

DE LA FORMACIÓN INICIAL AL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN DEL BACHILLERATO EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEM

La investigación tuvo como objetivo analizar cómo la licenciatura en Educación Física (EF), impartida por una Institución de Educación Superior (IES) en el Estado de Paraná, ha subvencionado la práctica profesional en diferentes campos de actividad del área. El estudio se caracteriza por ser un tipo de estudio

de caso y la muestra estuvo conformada por 25 egresados que ya se desempeñan profesionalmente. Se aplicó un cuestionario, conteniendo preguntas abiertas y cerradas y para el procesamiento de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, así como estadística descriptiva básica. Los resultados indicaron que la IES cumple con los requisitos legales para la creación de una licenciatura en Educación Física, sin embargo no cumple con las expectativas del área de intervención en su plan de estudios. A su vez, el curso se destaca por la calificación de sus profesores y por ofrecer conocimientos que contribuyan al desempeño profesional. Sin embargo, se señalaron debilidades, como la ausencia de contenidos específicos para la práctica profesional, además de la necesidad de cambios en la pasantía curricular supervisada, a fin de asegurar una relación más cercana entre teoría y práctica. Entendemos que estos aspectos tienen un impacto decisivo en la formación y pueden debilitar este proceso. Por tanto, destacamos que las discusiones, reflexiones y análisis que tienen en cuenta la configuración de la profesión son sustanciales para el proyecto pedagógico del curso que ofrece la institución educativa.

Palabras clave: Bachillerato. Graduados. Plan de estudios. Conocimiento.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca trazer elementos que possam contribuir com o debate acerca do constante processo de reformulação curricular na área da Educação Física (EF) brasileira, tomando como foco o âmbito do bacharelado. A expansão de outros campos de intervenção de Educação Física verificada nos últimos anos, a regulamentação da profissão e a legislação vigente são fatores que refletem na necessidade de formar profissionais preparados para atuar em um rol diversificado de espaços. Isso porque, nas últimas décadas, o surgimento de novas possibilidades de atuação na área, trouxeram a necessidade de requisitos peculiares ao processo formativo, solicitando o desenvolvimento de um conjunto mais amplo de conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais, a fim de fornecer subsídios para sua intervenção.

Diante desse cenário, é eminente o questionamento sobre a relevância da presença de determinados conhecimentos no currículo do futuro profissional de Educação Física. Além do mais, a realidade das exigências da sociedade contemporânea tem provocado discussões sobre a pertinência de se estabelecer diálogos entre os currículos e a atual conjuntura da profissão. Nessa direção, as instituições de ensino superior (IES) são questionadas sobre a articulação da formação em Educação Física às demandas e especificidades dos diferentes campos de atuação do profissional da área (RAMOS, 2006; BATISTA; GRAÇA; QUEIRÓS, 2014).

Acenamos para a importância de debates profícuos sobre a organização curricular na formação profissional em questão, foco dessa pesquisa, os quais podem contribuir para se pensar as relações entre o currículo ofertado e a atual conjuntura da intervenção profissional na área. No entanto, é importante ponderar que, mesmo que as exigências sociais se configurem, em certa medida, como regulatórias para a profissão, é preciso refletir sobre a seriedade em ofertar uma formação ampla, crítica e reflexiva, para além de uma influência mercadológica e imediatista (ANDERÁOS, 2005), haja vista que, nesse cenário, muitas vezes os currículos apenas correspondem às demandas legais que propõem a reconfiguração curricular (ALVES; FIGUEIREDO, 2014).

Por compreendermos a pertinente relação entre as exigências profissionais emergentes e a consolidação dos conhecimentos específicos à atuação do bacharel em Educação Física, identificamos produções teóricas que abordam problemáticas no que tange o campo do bacharelado, especialmente no que se refere aos estágios na área (TEIXEIRA *et al.*, 2017), mas os achados não apresentaram dados que levam em consideração os campos de atuação e sua repercussão para a formação profissional.

Dessa forma, frente à lacuna apresentada, a presente pesquisa objetivou analisar de que forma o curso de bacharelado em EF, ofertado por uma IES pública do Estado do Paraná, tem subsidiado a prática profissional em diferentes campos de atuação na área.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como do tipo estudo de caso, visto que seu foco de interesse se concentrou em um problema particular (GODOY, 1995), considerando a realidade específica de uma

instituição pública do norte do Paraná, mas que teve como propósito descrever o problema de forma global (GIL, 2007), visando uma possível generalização para outros contextos semelhantes.

Para a inclusão dos participantes, os seguintes critérios foram considerados: a) ser formado em bacharelado em Educação Física após a reformulação curricular baseada na Resolução CNE/CES n. 07/2004; e b) estar atuando na área. Num primeiro momento entramos em contato com o departamento de ensino da instituição analisada para levantamento dos dados dos egressos que atendiam aos critérios estabelecidos. Após autorização do coordenador do curso, os egressos foram contatados. O primeiro contato foi estabelecido por endereço eletrônico, no qual foi feito o convite para a participação na pesquisa, bem como apresentado o objetivo e os procedimentos a serem empregados para a coleta de dados. Após o aceite dos sujeitos, foi agendada a coleta de dados, conforme a disponibilidade dos mesmos. Ao final, 25 egressos compuseram a amostra da pesquisa, sendo 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino.

Como fonte de dados, foi empregado um questionário, contendo questões abertas e fechadas. Para a elaboração do questionário foi organizada uma matriz analítica, contendo objetivos e indicadores para cada uma das questões. O questionário foi estruturado em: perfil acadêmico, inserção nos campos de atuação profissional, avaliação sobre a formação inicial, considerando os pontos positivos, negativos e sugestões sobre possíveis ações para fortalecimento do curso. A validação do questionário foi realizada por quatro professores doutores da área.

Para o tratamento dos dados das questões fechadas, foi usada estatística descritiva (CARNEIRO, 2008) e para as questões abertas, foi empregada técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em que recorreremos à análise categorial e de unidades de significado.

Vale mencionar que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi assinado por todos os sujeitos e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Maringá devidamente registrada no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 0151.0.093.000-10, pelo parecer n. 247/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O bacharelado em Educação Física deve proporcionar a formação de profissionais qualificados para o exercício da área, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional a partir das diferentes manifestações e expressões do movimento humano. O profissional de Educação Física deve ser apto a atuar como autônomo e/ou em instituições e órgãos públicos e privados de prestação de serviços em atividade física, desportiva e/ou recreativa etc., podendo ser desenvolvidas em diferentes espaços e contextos, consistindo como campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática dessas atividades, em ambientes diferenciados da rede escolar formal.

O curso de bacharelado em Educação Física forma profissionais para a área não-escolar (clubes, academias, centros comunitários, hotéis, associações recreativas, empresas e outros), também conhecida como área não-formal de atuação da Educação Física. Seu objetivo é preparar o futuro profissional para atuar no planejamento, orientação e avaliação de programas de atividades físicas e saúde para grupos de crianças, jovens, adultos e idosos em condições saudáveis ou integrantes de grupos especiais (com fatores de risco, portadores de deficiência, gestantes e outros). O bacharel em Educação Física pode realizar pesquisas nessas áreas, entretanto, não está autorizado a atuar na EF escolar.

Portanto, a formação de um profissional, deve ser acompanhada da busca da identidade e legitimação profissional, em todas as suas instâncias, desde a estruturação dos cursos de formação e aperfeiçoamento. Por sua vez, as IES têm autonomia para traçar o perfil de egresso desejado, levando em consideração fatores como, necessidades regionais e da população a ser atendida. Dessa forma, o mapeamento dos campos de atuação em que o futuro profissional irá se inserir se configura como um importante elemento para se tentar estabelecer diálogos profícuos entre o currículo ofertado e a ação interventiva.

Assim, um ponto de interesse de análise, em relação ao perfil do egresso, foi verificar a sua participação em atividades extracurriculares ofertadas durante a graduação, conforme demonstrado na Tabela 1. É importante discutirmos essa relação, considerando que, de acordo com o artigo n. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pelo fato de os participantes poderem assinalar mais

de uma alternativa, a Tabela 1 apresenta o percentual por categoria isolada de acordo com o número total da amostra e frequência indicada. Por esse motivo, o total da somatória dos percentuais ultrapassa a 100%.

Tabela 1. Participação em atividades extracurriculares durante a graduação.

Atividades desenvolvidas	f	%
Projetos de extensão	21	84
Iniciação Científica	13	52
Monitoria	4	16
PET (Programa de Educação Tutorial)	4	16

Fonte: Os autores.

Dos pesquisados, 84% participaram de, pelo menos, um projeto de extensão. Outras atividades também foram listadas, como iniciação científica (IC) (52%), Programa de Educação Tutorial (PET) (16%) e monitoria de disciplinas (16%).

Dessa forma, é indispensável que na graduação, o estudante se envolva em atividades de ensino, pesquisa e extensão, haja vista a importância de o processo formativo proporcionar a aplicação, a reflexão e a análise dos conhecimentos curriculares. Embora parte dos projetos de pesquisa e extensão ofertados pela IES em questão, também se enquadrem nestes enfoques, mediante as linhas de pesquisa dos professores e a própria estrutura física da IES que acabam facilitando o ingresso dos acadêmicos neste contexto de atuação, eles ainda se apresentam inacessíveis para muitos graduandos.

Um dos fatores influentes nessa condição é o número ou valor precário de bolsas de projetos de extensão e de pesquisa, que tem dificultado que o discente se envolva efetivamente com essas atividades durante seu processo de formação. Ainda assim, os dados expostos sugerem que a integração entre estes três eixos apresenta algumas fragilidades. O envolvimento dos discentes com todas as possibilidades ofertadas na formação ainda precisa ser mais articulado, especialmente no quesito pesquisa, em que somente metade dos egressos teve esse tipo de vínculo.

Nessa esteira, ressaltamos a afirmação de Lopes e Carbinatto (2020), que asseveram que a relação entre o ensino, pesquisa e extensão carece ser visualizada para além de apenas um princípio constitucional, dialogando com a intencionalidade da formação pretendida para os profissionais da área de que se trata, no nosso caso, a formação do bacharel em educação física. As autoras também incentivam o desenvolvimento de ações que efetivem a indissociabilidade do tripé universitário, evidenciando que tais práticas devem ser disseminadas por meio de publicações científicas, no sentido de fomentar a atualização de procedimentos metodológicos que objetivem suprimir as demandas da sociedade atual.

Na tentativa de assegurar o envolvimento dos discentes em atividades para além do ensino, entendendo o contributo da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, as novas diretrizes nacionais curriculares, por meio da Resolução CNE/CES n.06/2018, prevê que 10% da carga-horária total do curso seja destinado para o desenvolvimento da extensão. Essa iniciativa promove a ideia de curricularização da extensão, tornando-a parte do currículo e não somente ações individuais de docentes.

Como parte da análise, verificaram-se os campos de atuação em que os egressos estavam inseridos. A Tabela 2 demonstra a relação desses campos.

Tabela 2. Campos de atuação dos egressos.

Campos de atuação	N	%
Academia	9	36
<i>Personal Trainers</i>	6	24
Estúdio de Pilates	4	16
Treinamento Desportivo	3	12
Ginástica Laboral	2	8
Recreação	1	4
Total	25	100

Fonte: Os autores.

Referente aos campos de atuação profissional, os resultados demonstraram que a academia é o local que alocou o maior número de egressos (36%), seguida da prestação de serviços do *personal trainers* (24%), totalizando 60% da amostra. Tal realidade corresponde aos resultados encontrados por Soeiro (2006), que ao verificar os setores de intervenção no âmbito do bacharelado, observou que a academia foi o local que ofereceu maior oportunidade de emprego, bem como a prestação de serviços do *personal trainers*, os quais na maior parte das vezes, também desempenham seu trabalho no espaço da academia.

Em se tratando dos conteúdos das disciplinas, a formação e as pesquisas acabam se voltando para o campo do *fitness*, do treinamento e da saúde, por serem estas as necessidades da comunidade e dos acadêmicos. Dessa forma, Barros (2006) relata que a área *fitness* representa um segmento econômico, impondo expressivas modificações nos segmentos da Educação Física, com isso o papel do profissional vem ampliando seu espaço na sociedade.

É notória a ampliação dos campos de atuação da área e a mídia é uma das instituições que tem impactado diretamente na configuração desse mercado, com a exposição de produtos e modelos de corpos que passam a ser desejados, incitando nas pessoas o anseio por consumir produtos e atingir um padrão de corpo idealizado (SOEIRO, 2006). Por isso que os currículos ofertados, ao considerarem a dinâmica do campo profissional não podem se tornar refém dos modismos difundidos pelos meios de comunicação, ficando aquém de uma formação ampliada (ANDERÁOS, 2005; MONTAGNER; DAÓLIO, 2006).

Esses resultados apresentam evidências de que o perfil profissional dos egressos da IES pesquisada segue a dinâmica das mudanças observadas nos campos de intervenção da área, requerendo cada vez mais, a atuação especializada.

É comum encontrarmos satisfação em profissionais, referente à sua área de atuação. De acordo com Soeiro (2006), mesmo com problemas enfrentados os bacharéis estão satisfeitos, mas destacam a pouca valorização financeira dos profissionais, a falta de experiência profissional, a concorrência com leigos, a falta de registro em carteira profissional nas academias, entre outros. Vale pontuar que se trata de um trabalho bastante instável, visto que o profissional precisa desenvolver continuamente estratégias de ação para conquistar clientes e manter sua posição nesse meio. Acrescenta-se que, a abertura de novos espaços de trabalho não garante que os profissionais estejam satisfeitos com a remuneração recebida, tampouco sintam reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem (SOEIRO, 2006).

Sobre as possibilidades de intervenção, de acordo com Oliveira (2000), a atuação profissional em Educação Física atualmente passa por cinco grandes áreas: escolar (da educação infantil ao ensino superior); saúde (hospitais, clínicas); lazer (clubes, hotéis, animação de festas); esporte (profissional e amador: clubes esportivos, empresas, prefeituras) e empresa (indústrias, academias, escolinhas de esportes). Nesse contexto, é papel dos cursos de Educação Física articular conhecimentos e assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica aos seus discentes, qualificadora de uma intervenção fundamentada pelo rigor científico, filosófico e conduta ética (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta a visão dos egressos no que se refere às contribuições de aspectos que perpassaram a formação, relacionadas ao: curso, professor, aluno e inserção nos campos de atuação profissional.

Tabela 3. Grau de importância de aspectos da formação ofertada.

Categorias	Subcategorias	NI	PI	I	MI	TI
Curso	Estrutura curricular	0	24	32	32	12
	Conteúdo das disciplinas	0	4	28	28	40
Professor	Métodos avaliativos	0	12	48	28	12
	Domínio dos conteúdos	0	20	24	36	20
Aluno	Conhecimentos adquiridos	0	8	32	52	8
	Estágio supervisionado obrigatório	0	16	32	40	12
Atuação	Contribuição da formação inicial para o ingresso no mercado de trabalho	0	16	24	44	16
	Contribuição da formação inicial para o desempenho nas funções profissionais	0	4	8	60	28

ND = nada importante; PI = pouco importante; I = importante; MI = muito importante; TI = totalmente importante.

Fonte: Os autores.

O grau de importância foi identificado a partir de escala *Likert* de cinco pontos, variando de “nada importante” a “totalmente importante”. Os resultados evidenciam que todos os aspectos apontados foram considerados de significativa importância para a formação inicial dos egressos. Sobretudo, a contribuição da formação para o desempenho nas funções profissionais (60% muito importante e 28% totalmente importante). Resultado que chama atenção quando comparado com a importância dada para a estrutura curricular, uma vez que os egressos emitiram um grau de importância significativamente baixo (24% pouco importante e 32% importante). Apesar disso, destaca-se o maior percentual de “totalmente importante” (40%) dentre todas as respostas, relacionado ao conteúdo das disciplinas oferecidas pelo curso de Educação Física, resultados estes, que evidenciam que os conteúdos e conhecimentos adquiridos e vivenciados durante o processo formativo, podem não só aproximar a realidade acadêmica do campo profissional, mas também subsidiar a futura atuação.

Para tanto, para que o afirmado pela maioria dos egressos, quanto à importância dos conhecimentos para a atuação profissional seja significativo, faz-se necessário não só a apresentação do conteúdo com o objetivo de cumprimento do previsto no programa da disciplina, tendo fim em si próprio, mas abordá-lo de forma que ele seja entendido como um contributivo para o processo e para a futura atuação. Dessa forma, o modo como este é tratado pelo docente, pode fazer tornar-se significativo ou não para o aluno, e está diretamente relacionado com a afirmativa sobre o domínio dos conteúdos das disciplinas, por parte dos docentes que é visto como “muito importante” por 36% e “totalmente importante” por 20% dos pesquisados.

No que se refere aos métodos avaliativos (48% importante e 12% totalmente importante), é notório que consiste em um momento de tensão para o aluno, sobretudo quando a avaliação é utilizada como feedback positivo ou negativo do seu desempenho. Contudo, o ato de avaliar vai além da emissão de notas e de conceitos “aprovado” ou “reprovado”, haja vista que fornece dados que permitem ao docente, verificar o nível de aprendizagem dos alunos, assim como determinar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, levando-o a repensar sua prática pedagógica (PIZANI; OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI, 2012).

Outro aspecto que chama atenção, diz respeito aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (52% muito importante e 8% totalmente importante). É importante o destaque que os egressos investigados fizeram, visto que, tiveram acesso à mais recente configuração do estágio curricular supervisionado que tem como intento se fazer presente ao longo do curso. Essa proposta pode ter contribuído para que 60% dos egressos considerassem os saberes adquiridos nesse período com alto grau de importância.

A participação em estágio curricular obrigatório também prevalece como muito importante (40%), principalmente por promover maior aproximação com o campo interventivo. Destacamos que apesar dos entraves vivenciados pelos acadêmicos no estágio, como falta de clareza de seus objetivos, de experiências interdisciplinares e a falta de discussões sobre as funções dos estagiários (SOUZA, 2007), a efetiva participação auxilia o futuro profissional a desempenhar suas funções de forma mais responsável, sendo o momento específico de incremento das habilidades exigidas no exercício profissional (FREIRE; VERENGUER, 2007; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012). Para Silva (2012), no momento da formação inicial, os conhecimentos discutidos precisam ser analisados a partir de situações problemas, por meio das disciplinas e atividades curriculares ofertadas pela IES, para que o futuro profissional conheça melhor o seu campo de atuação.

Dessa forma, a contribuição da formação inicial para o ingresso no mercado de trabalho (considerada muito importante por 44% dos egressos) revela que o trabalho desenvolvido pela instituição ainda necessita oferecer mais condições de formação, aliadas às demandas do mercado de trabalho distintas para licenciatura e bacharelado a partir da Resolução CNE/CES n. 07/04 (BRASIL, 20004). As instituições de ensino superior foram incumbidas de contemplar essas mudanças, com a necessidade de repensar a organização dos currículos, tendo em vista dar suporte aos futuros profissionais frente as exigências da intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2012). Além disso, as disciplinas oferecidas não podem estar distantes dos saberes que serão importantes para a atuação profissional (MARCON *et al.*, 2012; SOUZA NETO *et al.*, 2004).

A fim de melhor compreender a formação do bacharel, questões foram direcionadas a identificar os aspectos positivos e aqueles que podem ser melhorados na formação em questão. As Tabelas 4 e 5 apresentam os achados.

Tabela 4. Aspectos frágeis da formação ofertada no curso de bacharelado em Educação Física.

Categorias	Unidades de significado (US)	Frequência das US (f)
Planejamento de aulas	1, 8, 9 e 15	10
Relação das disciplinas com os campos de atuação	4, 10 e 14	9
Ausência de conteúdos sobre treinamento personalizado	2, 5, 6 e 7	9
Excessiva carga horária de disciplinas	11, 12 e 13	3

Fonte: Os autores.

Uma das problemáticas apontadas por significativa parcela dos egressos está relacionada ao planejamento das aulas ($f=10$), demonstrando fragilidades na preparação, organização e estrutura destas. Convém pontuar que, o planejamento não deve ser elaborado apenas para fins burocráticos, deve servir como bússola para a prática pedagógica dos professores e participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Para Nascimento (2006), a atuação docente é prejudicada por falta de uma política institucional explícita e intencional dos próprios docentes, que beneficie e valorize a qualidade do ensino superior.

Também se destaca como um aspecto frágil a relação de disciplinas com os campos de atuação profissional ($f=9$) e a ausência de conteúdos sobre treinamento especializado ($f=9$). De acordo com os egressos, há pouca discussão de conhecimentos atuais, que abordem as problemáticas de áreas específicas de atuação, do bacharel em Educação Física. Em relação aos conhecimentos reivindicados pelos participantes, acrescentam que estes precisam ser trabalhados em disciplinas próximas à realidade da atuação do futuro bacharel, não simplesmente algo superficial transmitido por alguns professores universitários que não possuem visão do campo de atuação (HUNGER *et al.*, 2012).

Nesse sentido, para Hunger e Rossi (2010), as habilidades e competências que os profissionais desempenharão na atuação profissional devem estar centradas nas diversas possibilidades de atuação relacionadas ao lazer, ao esporte, à saúde, as políticas públicas institucionais, de modo que o projeto pedagógico do curso de Educação Física em bacharelado esteja intimamente articulado com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do bacharel, a partir da Resolução CNE/CES n. 07/2004 (BRASIL, 2004) e os conhecimentos presentes no currículo devem ser condizentes com os objetivos e ementas do curso.

Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012) afirmam que as modificações na legislação sugerem que a área da Educação Física seja repensada, refletindo em uma formação profissional qualificada para desempenhar sua função social, uma vez que os cursos apresentam algumas fragilidades na preparação profissional para atender as demandas dos diferentes campos de intervenção da área. Se questionou ainda, a excessiva carga-horária de disciplinas ($f=3$), com características que não estabelecem relação com o campo de atuação. Em contrapartida, os egressos também indicaram aspectos positivos sobre a formação inicial investigada (Tabela 5).

Tabela 5. Aspectos positivos da formação ofertada no curso de bacharelado em Educação Física.

Categorias	Unidades de significado (US)	Frequência das US (f)
Desempenho docente	1, 2 e 7	8
Conhecimentos gerais	4, 5, 6 e 8	6
Desenvolvimento de pesquisas	3 e 9	3

Fonte: Os autores.

Um ponto de destaque é que nem todos os egressos indicaram pontos positivos em relação ao curso ofertado, por isso o quantitativo da frequência apresenta-se com um valor abaixo do número da amostra. Ao analisar a Tabela 5, podemos observar que o desempenho docente foi apontado com $f=8$, tornando-se muitas vezes, referências profissionais para os discentes. Também mencionaram a importância da presença de conhecimentos gerais por meio de disciplinas que contribuem para a formação e futura atuação profissional ($f=6$).

Outra indicação dos egressos, diz respeito à articulação dos docentes com a realidade da área não escolar. O interesse dos egressos quanto à necessidade de maior ênfase na relação teoria e prática profissional é intensa na análise dos discursos, visto que criticam as disciplinas e atividades que envolvem apenas aspectos teóricos desconexos com a prática profissional. Nesse sentido, é necessário que a indissociabilidade teoria-prática esteja presente na preparação do futuro profissional, não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere a carga horária dos estágios supervisionados, mas é fundamental que aconteça de forma efetiva, especialmente quanto à interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação.

Outro dado que chama atenção, nesse sentido, é que somente 13 egressos investigados realizaram iniciação científica no decorrer do curso e somente três apontaram como positivas as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas ofertadas pelo curso. Ressalta-se que os egressos não apresentaram resultados positivos quanto ao desenvolvimento de pesquisas ($f=3$), o que é preocupante, visto que se faz pertinente que a universidade garanta a tríade ensino, pesquisa e extensão, que objetiva oferecer aos graduandos vivências teórico-práticas e a comunicação efetiva com o campo de atuação, além de estimular o envolvimento com a pesquisa científica.

Considerando que, uma das grandes responsabilidades das IES é formar profissionais qualificados, perguntamos aos egressos quais ações poderiam ser implementadas a fim de fortalecer a formação recebida no curso de bacharelado em Educação Física do curso (Tabela 6).

Tabela 6. Ações que podem fortalecer a formação do curso de bacharelado em Educação Física.

Categories	Unidades de significado (US)	Frequência das US (f)
Reestruturação da matriz curricular	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12	23
Aprofundamento de disciplinas relacionadas ao esporte, musculação, <i>personal training</i> , gestão, políticas públicas, treinamento, fisiologias e assuntos mais atuais.	1, 3, 4, 5, 6 e 13	13
Atualização docente	1, 2 e 6	5
Articulação dos docentes com a realidade da área não escolar.	2, 7, 8 e 9	4
Ampliação do quadro de professores efetivos	13	2
Construção de laboratórios para os grupos de pesquisa	14	1

Fonte: Os autores.

Foi possível observar que os egressos reconhecem a validade da matriz curricular para o processo formativo. Além disso, os dados indicam a necessidade de reestruturação da matriz curricular ($f=23$), com a readequação de disciplinas sobrepostas e organização de um currículo específico para o curso de bacharelado. Nesse contexto, Barbosa–Rinaldi e Pizani (2012) afirmam que as modificações na legislação sugerem que a área da Educação Física seja repensada, refletindo a formação profissional.

Como explicação, nota-se que eles sublinham a ausência de conteúdos específicos para o curso de bacharelado, mencionando a necessidade de aprofundamento de disciplinas relacionadas ao esporte, musculação, *personal training*, gestão, políticas públicas, treinamento, fisiologias e assuntos mais atuais ($f=13$).

Na especificidade das disciplinas relacionadas à gestão, Quinaud, Farias e Nascimento (2020), em estudo recente, informam que disciplinas que envolvem planejamento e organização de eventos e a gestão em esporte, saúde e lazer são disciplinas pouco contempladas nos cursos investigados em seu estudo, tal como a realização do estágio curricular supervisionado na área de gestão esportiva. É recomendada pelos autores a ampliação da oferta de disciplinas nesse eixo específico, de modo a atender as demandas formativas na área da gestão esportiva, apontada como uma área que tem representado demanda crescente no mercado de trabalho.

Nessa direção, Ramos (2006), salienta que, muitas vezes, as estruturas curriculares dos cursos de educação física acabam não respeitando as suas especificidades, particularidades e características regionais, implicando em irregularidades, alunos insatisfeitos, docentes perdidos e profissionais mal

preparados.

Salientamos ainda que, como estratégias para fortalecer a formação recebida, os egressos sugeriram à atualização docente ($f=5$), o aumento do quadro de professores efetivos ($f=2$) e a construção de laboratórios para grupos de pesquisa ($f=1$). Estas três categorias são coerentes com os resultados apresentados na Tabela 5, que demonstram indicações quanto ao desempenho docente e desenvolvimento de pesquisa.

Outra categoria apresentada pelos egressos foi sobre a articulação dos docentes com a realidade da área não escolar ($f=4$), que aborda a necessidade de mudanças no estágio curricular obrigatório, meio pelo qual os acadêmicos entram em contato com o campo de trabalho propriamente dito. O estágio objetiva complementar a formação geral curricular, favorecendo a aproximação entre a teoria e a prática, além de propiciar uma experiência profissional de conhecer a realidade, de estabelecer contatos com as instituições em que atuem em uma ou mais áreas de atuação dos cursos (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, é necessário que a indissociabilidade teoria-prática esteja presente na preparação do futuro profissional, não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere a carga horária dos estágios supervisionados, mas é fundamental que aconteça de forma efetiva, especialmente quanto à interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação. Sobre o assunto, Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012) alertam que a falta de relação entre a realidade vivida na formação do bacharel e a realidade da prática da profissão cria um distanciamento que dificulta e desestimula o recém-formado frente às necessidades da atuação profissional.

Os egressos pesquisados, em sua totalidade, almejam, a partir do curso de formação, ter condições de se inserir nos espaços de trabalho e obter estabilidade na profissão. Contudo, identificamos também que os sujeitos investigados têm uma leitura da atual configuração da profissão, visto que afirmam que a inserção nos campos de atuação nem sempre garante a estabilidade financeira, nem segurança no trabalho.

Essa ação torna-se importante, especialmente, por sabermos que houve uma ampliação dos espaços de atuação profissional como academias e outros ambientes privados (PRONI, 2010), tendo uma procura fortemente baseada na qualidade de vida e no culto ao corpo, fatores amplamente divulgados pela mídia (SOEIRO, 2006).

Uma possibilidade para a realização das expectativas profissionais é ter acesso a uma formação pautada em pressupostos epistemológicos coerentes com uma prática transformadora e que possibilite o domínio de diferentes dimensões do conhecimento como: técnico-instrumental, filosófica, ética, dentre outras (MARCON *et al.*, 2012).

Diante das informações coletadas e das análises feitas, entende-se que a formação oferecida nos cursos de Bacharelado em Educação Física deve promover a reflexão teórico-prática, a fim de oferecer subsídios para o pleno exercício profissional. Assim, novas alternativas podem ser descortinadas para contribuir na solução dos problemas encontrados na realidade da prática profissional.

CONCLUSÕES

Os resultados apontam que o curso de bacharelado em Educação Física ainda não apresenta uma identidade própria correspondente à sua área de intervenção profissional, sobretudo quando nos valem das relações profícuas entre a formação que vem sendo ofertada no país e a atual conjuntura do campo interventivo do bacharel.

Um dos aspectos evidenciados na pesquisa, retrata a importância de os conteúdos tratados nas disciplinas fazerem aproximações concretas entre os conhecimentos tratados e o espaço de atuação ao qual se destina a formação ofertada. Isto porque, em seus relatos, os egressos do curso ressaltam que parte das disciplinas ainda não contemplam as especificidades do campo do bacharelado.

Constatamos que a IES pesquisada se adequou aos indicadores legais provenientes da Resolução CNE/CES n. 07/2004 e do Parecer CNE/CES n. 58/2004, para criação do curso de Bacharelado em Educação Física, entretanto, entendemos que se faz necessário, sobretudo, debater e reformular a matriz curricular e as ofertas de estágio, visto que o discurso dos egressos aponta para esses indicadores.

Entendemos que tais aspectos apresentam impactos decisivos na formação e podem fragilizar esse processo. Por isso, ressaltamos que discussões, reflexões e análises que levem em conta a configuração da profissão são substanciais ao projeto curricular ofertado por uma instituição formadora. É mister, ainda,

afirmar que o presente estudo tem como limitação ter investigado uma realidade específica, sendo necessário que novas pesquisas ampliem tal discussão. Há muito ainda para ser avaliado, debatido e repensado nos cursos de formação em Educação Física, para que a formação inicial contribua cada vez mais com a qualificação dos discentes para uma efetiva atuação nos espaços de intervenção profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.A.; FIGUEIREDO, Z.C.C. Diretrizes curriculares para a formação em educação física: camisa de força para os currículos de formação? **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44-54, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p44>

ANDERÁOS, M. **A reorganização da formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, Brasil, 2005.

BARBOSA-RINALDI, I.P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em educação física. In: NASCIMENTO, J.V.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016.

BARROS, J. M. C. Profissão, Regulamentação Profissional e Campo de Trabalho. In: Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, v.1, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.7, de 31 de março de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CARNEIRO, A.M. Estatística Simples? **Revista Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 2, p. 263-264, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n2/v7n2a17.pdf> Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, E.S.; VERENGUER, R.C.G. Estágio curricular: a nova proposta para o curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 115-119, 2007.

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

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração Empresarial**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HUNGER, D; PEREIRA, J. M.; BORGES C.; ROSSI, F. Formação inicial em educação física, legislação e conhecimento docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: Juarez Vieira do Nascimento; Gelcemar

- Oliveira Farias. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis, UDESC, 2012.
- HUNGER, D.; ROSSI, F. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Revista Motriz**, v.06 n.1 p.170-180, jan./mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p170>
- LOPES, P.; CARBINATTO, M. V. Formação profissional e educação física: o tripé universitário em foco. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 41-55, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.45564>
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A.B.S. Formação inicial em educação física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER D. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012.
- MONTAGNER, P.C.; DAÓLIO, J. A reestruturação curricular do curso de graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente às novas Diretrizes Curriculares. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- NASCIMENTO, J.V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- PIZANI, J.; OLIVEIRA, A.A.B.; BARBOSA-RINALDI, I.P. Investigação diagnóstica no ensino médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, n.4, p. 821-1113, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i4.15281>
- PRONI, M.W. Universidade, profissão educação física e o mercado de trabalho. **Revista Motriz**, v. 16, n.3, p. 788-798, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p788>
- QUINAUD, R. T.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Formação profissional do gestor esportivo para o mercado de trabalho: a (in) formação dos cursos de bacharelado em Educação Física do Brasil. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1111-1124, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75557>
- RAMOS, G.N.S. A formação profissional em educação física e as novas diretrizes: reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- SILVA, S. A. P. S. A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional. In: J. V. Nascimento, J.V.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012.
- SOEIRO, M. I. P. Educação física, profissão e mercado: um estudo de caso. In: S. SOUZA NETO, S.; HUNGER D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, N.A; HUNGER, D.; PEREIRA, J.M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n.43, p. 113-128, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230> Acesso em: 13 ago. 2021.
- TEIXEIRA, F. C.; BISCONSINI, C. R.; BETTIN, P S.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular do curso de bacharelado em educação física na percepção de acadêmicos. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 33-47, 2017. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4594> Acesso em: 13 ago. 2021.

EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE A REPÚBLICA DE CUBA E A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Isadora Polvani Barbosa¹, Thamires Pires de Oliveira¹, Larissa Bello Neves de Farias¹, Dayane de Freitas Colombo Rosa², Roseli Gall Do Amaral Da Silva¹

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, ² Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá – PR.
E-mail: isadorapolvani@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir, por meio de uma análise comparativa entre os países Cuba e Brasil, a influência histórica de cada um, pelas experiências adquiridas, nas quais a adoção de ideologias completamente divergentes entre si, refletem diretamente no desenvolvimento da educação em cada país. O presente estudo de cunho bibliográfico, que teve a análise histórica como eixo norteador, buscou demonstrar os distanciamentos e aproximações postuladas e seguidas por cada um dos sistemas educacionais. O ponto de partida da análise foi o pressuposto de que a educação ocorre em meio a um processo dialético que busca atender os anseios e necessidades do homem em seu contexto histórico-social concreto (CURY, 1986). A fundamentação teórica partiu de autores como: Carnoy (2009); Huberman; Sweezy (1969); Libâneo (2016); Fausto (1996) e de relatórios da UNESCO (1998 e 2020). A educação em Cuba, mediante a tentativa de construção de uma sociedade socialista, ganhou papel preponderante nas políticas estatais e participação ativa da população. Ao passo que no Brasil, a partir do desenvolvimento das políticas neoliberais, distanciou-se dos princípios de universalidade e qualidade. O estudo permitiu concluir que a educação brasileira comparada à educação empregada em Cuba, se encontra em desvantagem, o que fomenta questões pertinentes a adoção de políticas públicas que visem promover o crescimento e desenvolvimento da qualidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Socialismo; Educação e Análise Educacional.

COMPARATIVE EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS BETWEEN THE REPUBLIC OF CUBA AND THE FEDERATIVE REPUBLIC OF BRAZIL

ABSTRACT

The article aims to discuss, through a comparative analysis between the countries of Cuba and Brazil, the historical influence of each one, through the acquired experiences, in which the adoption of completely divergent ideologies directly reflects on the development of education in each country. This bibliographical study, which had historical analysis as its guiding axis, sought to demonstrate the distances and approaches postulated and followed by each of the educational systems. The starting point of the analysis was the assumption that education takes place in the midst of a dialectical process that seeks to meet the anxieties and needs of man in his concrete historical-social context (CURY, 1986). The theoretical foundation came from authors such as: Carnoy (2009); Huberman; Sweezy (1969); Libâneo (2016); Fausto (1996) and from UNESCO reports (1998 and 2020). Education in Cuba, through the attempt to build a socialist society, gained a preponderant role in state policies and the active participation of the population. While in Brazil, from the development of neoliberal policies, it distanced itself from the principles of universality and quality. The study allowed us to conclude that Brazilian education, compared to the education used in Cuba, is at a disadvantage, which encourages issues relevant to the adoption of public policies aimed at promoting the growth and development of Brazilian educational quality.

Keywords: Neoliberalism; Socialism; Education and Educational Analysis.

EDUCACIÓN COMPARATIVA: UN ANÁLISIS CRÍTICO ENTRE LA REPÚBLICA DE CUBA Y LA REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir, a través de un análisis comparativo entre los países de Cuba y Brasil, la influencia histórica de cada uno, a través de las experiencias adquiridas, en las que la adopción de

ideologías completamente divergentes se refleja directamente en el desarrollo de la educación en cada uno de los países. Este estudio bibliográfico, que tuvo como eje rector el análisis histórico, buscó demostrar las distancias y enfoques postulados y seguidos por cada uno de los sistemas educativos. El punto de partida del análisis fue el supuesto de que la educación se da en medio de un proceso dialéctico que busca atender las ansiedades y necesidades del hombre en su contexto histórico-social concreto (CURY, 1986). La base teórica provino de autores como: Carnoy (2009); Huberman; Sweezy (1969); Libâneo (2016); Fausto (1996) y de los informes de la UNESCO (1998 y 2020). La educación en Cuba, a través del intento de construir una sociedad socialista, ganó un papel preponderante en las políticas de Estado y la participación activa de la población. Mientras que en Brasil, del desarrollo de las políticas neoliberales, se distanció de los principios de universalidad y calidad. El estudio permitió concluir que la educación brasileña, en comparación con la educación utilizada en Cuba, está en desventaja, lo que plantea cuestiones relevantes para la adopción de políticas públicas orientadas a promover el crecimiento y desarrollo de la calidad educativa brasileña.

Palabras-clave: Neoliberalismo; Socialismo; Educación y análisis educativo.

INTRODUÇÃO

Segundo Melazzo (2010) às Políticas públicas, são um conjunto de ações, programas e decisões, os quais são empregados e executados pelo governo vigente de cada país, ao passo que nenhum indivíduo torna-se isento dessas configurações. Uma vez que, as políticas estão presentes em todas áreas da sociedade, dadas como educação, saúde, segurança, dentre outras. A educação é significativa na formação dos grupos, constituindo e zelando as organizações sociais, dado também a importância no processo de edificar e remodelar culturas através do tempo, por meio da democratização dos saberes (SAMPAIO *et al.*, 2002).

Na área educacional as Políticas Públicas se propõem a assegurar a educação e alfabetização de cada cidadão, em tese todo e qualquer projeto e proposta deveria partir do intuito a minimizar as diferenças e garantir que qualquer indivíduo dentro do território nacional possa ter a possibilidade e a oportunidade de ter formação educacional assegurada (CHAUÍ, 1995).

Segundo Giron (2008, p.18) “a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade”. Assim, conforme Saviani (2012, p.81) “a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política”. A ponto que Libâneo (2016) traz que as políticas educacionais não estão livres das influências dos grupos de poderes nacionais ou internacionais, completando, a ordem educacional, determinada pelo governo, irá como consequência demonstrar as próprias perspectivas que o mesmo possui diante das relações que estabelecem na sociedade (GIRON, 2008).

Dessa forma, pode-se compreender que mesmo sendo práticas distintas, política e educação apresentam uma dialética de interdependência. Sobretudo, a partir das transformações no decorrer da passagem do feudalismo para o capitalismo, período em que as concepções sobre o vínculo entre educação e cidadania são colocadas em cheque, dado que as mudanças no mundo do trabalho vão refazer a relação entre educação e formação de mão de obra, importante ao desenvolvimento econômico de cada sociedade (NETO; CAMPOS, 2017).

A educação comparada é um método para deslinde da realidade, aferindo sistemas pedagógicos do ponto de vista didático e institucional. Segundo Santos, Baade e Silva (2017):

A comparação, como método sistemático de trabalho e análise científica, vem se mostrando um método fértil para o estudo e investigação, não apenas nas áreas epistemológicas das Ciências da Natureza, e sim, mais recentemente, nas Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (SANTOS; BAADE; SILVA, 2017, p.42).

Para Bonitatibus (1989) a Educação Comparada é indispensável à cultura pedagógica, pois por meio dela o pesquisador pode obter uma melhor compreensão do próprio sistema de educação e entender melhor os resultados operacionais, as soluções outorgadas aos problemas do ensino pelos sistemas estrangeiros. Segundo Santos, Baade e Silva (2017) a necessidade de pensar o intercâmbio acadêmico e a integração latinoamericana e caribenha a partir de um olhar próprio sobre os problemas e interesses levou

os indivíduos a buscarem alternativas de resposta ao tratamento das diferenças e semelhanças entre seus países.

Nessa perspectiva, a análise comparada entre Brasil e Cuba pode contribuir para uma melhor compreensão sobre as políticas públicas e suas implicações para o campo educacional. E para tal análise e melhor entendimento do sistema educacional, o presente escrito partiu da comparação crítica entre a educação aplicada em Cuba e a educação aplicada no Brasil.

A educação e a estrutura como ela está organizada são características que se baseiam no nível da cultura, da política e do sistema econômico mundial, e não apenas no plano nacional (CARMO; FILHO; MIYACHI, 2014). O estudo comparado nos permite conhecer mais sobre nosso modelo educacional a partir da pesquisa sobre o outro, permitindo-nos pensar sobre perspectivas para o país e projetos para a nação brasileira, induzindo pensamentos sobre qualidade do ensino e a formação (transformação) que almejamos para a nossa sociedade (VILARINS; ROSÁRIO, 2017).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O artigo foi estruturado por um caráter bibliográfico, dessa forma foi realizada uma investigação, por meio de documentos, artigos e livros, com o objetivo de descrever e comparar as possíveis aproximações e distanciamentos entres os países de Cuba e Brasil, enfatizando o modelo de educação abordada em cada país, fundamentando-se em autores como: Carnoy (2009); Huberman; Sweezy (1969); Libâneo (2016); Fausto (1996) e pela Unesco (1998).

Saviani (2008) discute a ideia sobre o objeto crucial do passado, a história no processo de desenvolvimento da educação, argumentando que, por via do conhecimento histórico pode-se descobrir quem somos e quem podemos vir a nos tornar. Salientando que, as relações humanas através do tempo criam a realidade humana, uma vez que as memórias históricas são a expressão máxima destas relações. Nessa mesma perspectiva, as autoras Dangió e Martins (2018) argumentaram:

A reprodução ideal do movimento do real, por seu turno, a apreensão estrutural do objeto ou fenômeno em estudo em sua historicidade, isto é, daquilo que ele é, daquilo que já foi e das formas pelas quais possa ser intencionalmente transformado pela atividade humana, é condição para o domínio de seu vir a ser (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.2).

Diante disso, foi utilizado neste trabalho, uma breve pesquisa sobre o contexto histórico de cada país analisado, e em seguida foi feita a comparação entre eles. E, na tentativa de melhor compreensão a respeito de suas aproximações e distanciamentos, incluiu-se também uma pesquisa sobre a influência do neoliberalismo e do socialismo na educação destes países.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Breve contexto histórico de Cuba

O arquipélago de Cuba se localiza no mar do Caribe na América Central e possui uma ilha principal onde sua capital é Havana, a qual foi reivindicada como colônia espanhola por Cristóvão Colombo em 1492. Devido a sua invasão por espanhóis, sua língua oficial é o espanhol. Em 1899 o general John R. Brooke usurpou o governo da Ilha em nome dos Estados Unidos e estabeleceu que os códigos espanhóis continuariam em vigor, porém os mesmos sofreram modificações. Além disso, Brooke realizou um censo da população, o qual foi responsável por apontar uma diminuição na população de Cuba em comparação ao último censo que realizou-se em 1887 pela Espanha.

Essa diminuição pode ter sido resultado dos anos de guerra travados por Cuba para conseguir sua independência. Para mais, no governo de Brooke, a Ilha finalmente se libertou da Espanha. Todavia os arquipélagos ainda não eram independentes, e a exploração de seus recursos naturais e humanos, que já acontecia com o domínio espanhol, se agravou nesse momento em que Cuba tornou-se neocolônia americana. Cabe também ressaltar que durante o mesmo período (1895-1899) o primeiro partido socialista foi criado em Cuba pelo poeta Diego Vicente Tejera (1848- 1903) ainda no ano de 1899 (PICHARDO, 1969), ao mesmo tempo em que surgiram discussões de uma possível anexação de Cuba aos Estados Unidos. Muitos políticos crioulos que tinham interesse na comercialização do açúcar defendiam essa anexação. No entanto, outros, como José Martí (1853-1895), que lutou pela independência cubana e anos depois foi declarado por Fidel Castro o apóstolo da Revolução, repudiavam essa ideia.

Segundo Zanatta (2017, p.99), José Martí compreendeu os sinais das verdadeiras aspirações dos Estados Unidos, por isso, defendeu: “[...] antes de muitos outros, a luta dos povos latino-americanos pela segunda independência”, o que o fez assinar o *Manifesto de Montecristo*, documento que incitava na perspectiva de Gott (2006):

[...] uma República Cubana diferente das repúblicas feudais e teóricas da América espanhola, visto que, por seu povo e por sua história, Cuba estava marcada para ser diferente. A guerra de independência seria disputada de uma maneira civilizada, os negros seriam convidados a participar e a propriedade privada e os não combatentes seriam respeitados. Depois da vitória, um novo sistema econômico daria oportunidade de trabalho a todos (GOTT, 2006, p.109).

Martí concluiu esse manifesto com a consigna *La Victoria o el Sepulcro* que apresenta aproximações com o “[...] grito de Garibaldi, Roma ou Morte, e para a frente, da evocação de Castro Patria o Muerte” (GOTT, 2006, p.109).

Em meados de 1900, o atual governante general Leonard Wood anunciou, após seu retorno de Washington, as primeiras eleições em Cuba. Essas eleições pretendiam eleger delegados, os quais possuíam como função redigir e adotar uma constituição Cubana e estabelecer uma relação entre o Governo Cubano e dos Estados Unidos. Em contrapartida, o general salientou que os delegados eleitos não deveriam intervir no governo militar. Com isso, gradualmente observou-se os objetivos dos EUA em intervir na guerra cubana. Além disso, a libertação da Espanha evidenciou-se os interesses dos norte-americanos em dominar a economia de Cuba, assinando assim um tratado entre os países depois da proclamação da república cubana (PICHARDO, 1969).

Em 1904 criou-se o partido político Partido Obrero, no qual os seus constituintes se baseavam em opiniões marxistas, das quais possuíam uma idealidade de que as condições dos trabalhadores só melhorariam quando os mesmos chegassem ao poder. Dada a influência de Carlos Baliño, os mesmos adotaram os princípios socialistas, mudando seu nome para Partido Obrero Socialista. Todavia, a queda da primeira república de Cuba aconteceu em 28 de setembro de 1906 com a renúncia do presidente Tomás Estrada Palma (1835-1908)¹¹, após uma sequência de eventos envolvendo uma eleição fraudada pelo mesmo, que resultou em uma guerrilha armada em agosto do mesmo ano. Com isso, Palma pediu intervenção para o governo dos EUA, devolvendo o governo da ilha a eles (PICHARDO, 1969).

A nova república iniciou-se em 1908 com as eleições presidenciais vencidas pelo general José Miguel Gómez, no qual em seu mandato apresentou preocupação com os trabalhadores, realizando assim medidas para melhorar o bem estar dos mesmos. No entanto, crescia nas comunidades negras que haviam lutado pela independência, um sentimento de desilusão. Segundo Gott (2006) os negros teriam sido os pilares da luta pela independência, mas, nos tempos de paz foram esquecidos e banidos de suas práticas políticas, o que resultou em uma luta de classes em 1912 culminando em um massacre dos negros cubanos. Gott (2006) argumentou que:

O massacre de 1912 permaneceu gravado a fogo na memória dos negros cubanos durante décadas. Eles quase nunca tomaram parte na política outra vez, dedicando-se à música e retirando-se em suas próprias religiões africanas, participando da sociedade cubana branca nas únicas instituições às quais tinham acesso fácil - os escalões inferiores do exército e da força policial (GOTT, 2006, p.147).

No mesmo ano, surgiu uma voz a favor do povo: Enrique José Varona, um poeta que escrevia sobre os rumos que Cuba deveria seguir. Após o mandato de Gómez, o novo presidente a assumir foi Mario Garcia Menocal, o político do partido liberal. Seu mandato obteve diversas vezes intervenções dos Estados Unidos e seguiu em algumas crises agravadas pelo fim da segunda guerra mundial. Além disso, a inexistência de exportação, referentes ao fato de que as melhores terras cubanas não serem do povo de Cuba, atrapalhou as negociações do açúcar, importante comércio da época (PICHARDO, 1969).

Esse cenário fez com que se desenvolvesse em Cuba uma situação comprometedor na saúde e educação. Quando no ano de 1923 Fernando Ortiz documentou o regresso que o país sofreu nesse período, alguns dos dados sobre a educação expressaram grande precariedade, sendo 53% dos habitantes da ilha

¹¹ Segundo Gott (2006), a eleição de Estrada Palma foi o ponto de partida que intensificou no país a violência, corrupção, revoltas militares, gangsterismo, intervenções esporádicas dos militares norte-americanos e prosperidade de uma pequena parcela da sociedade.

analfabetos, mais de 50 % das crianças com idade escolar não estavam inscritas na escola e mais de 68% estavam inscritas, mas, não frequentavam as escolas. E, mesmo sendo um país com caráter agropecuário, o mesmo não possuía escolas rurais e apenas 0,3% dos matriculados terminavam seus estudos (PICHARDO, 1969).

Em meados dos anos 1950, mais especificamente em 1953 quando houve o assalto ao quartel *Moncada* e depois entre 1956-1959 quando Fidel Castro retornou de seu exílio com um grupo de guerrilheiros e iniciou a luta armada, Cuba transitou por sua Revolução socialista (assim declarada somente em 1961 após o ataque contrarrevolucionário em Praia Girón), parâmetro que modificou todo o seu contexto. Logo nos anos 1960, mais especificamente em 1962, adotou-se um sistema único de Educação, gratuito, laico e público. Esse novo sistema pregava uma equidade social, baseando-se nos princípios socialistas (ALONSO, 2011).

Desde então, a educação passou a ser um dos pilares fundamentais do novo governo, isso porque havia a compreensão por parte dos líderes revolucionários que para a consolidação da Revolução era necessário que houvesse também uma transformação da maneira de pensar da população, era necessário uma conscientização por meio da educação ao mesmo tempo em que as transformações econômicas e sociais aconteciam para então materializarem a sociedade socialista¹² almejada.

Todavia, essa preocupação com a relevância da educação não seria suficiente se não possuísse o aval do respaldo legal. Em decorrência a isso, a Constituição da República de Cuba, vigente desde 1976, regulamentou os parâmetros da educação, o Estado forneceria: uma educação gratuita e os materiais necessários para estudantes do pré-primário; uma educação para adultos, principalmente em áreas rurais. Além disso, todas as produções científicas e culturais seriam fiscalizadas pelo Ministério da Educação, que seria responsável pela parte orçamentária. Para mais, prezava-se pelo ensino da história cubana, geografia cubana e direito fundamental, nos quais esses aspectos deveriam ser abordados apenas por professores nascidos em Cuba e por meios de textos de autores cubanos de nascimento. Além de que, o ensino deveria inspirar o espírito de cubaneidade e solidariedade humana. Com o intuito de formar estudantes conscientes para o amor de seu país, pela democracia e todos aqueles que lutaram para assegurar seus direitos (PAJÓN; GARCÍA, 2007).

A mesma Constituição sancionou em muitos de seus artigos as convicções e objetivos fundamentais que se enunciam para a educação, na qual é necessário que o Estado, “[...] garanta [...] que não haja nem uma criança que não tenha escola, alimentação e vestimenta; que não haja jovem que não tenha a oportunidade de estudar; que não haja pessoa que não tenha acesso ao estudo, à cultura e ao esporte [...]” ao mesmo tempo que “orienta, fomenta e promove a educação, a cultura e as ciências em todas suas manifestações (ASSEMBLEIA NACIONAL DO PODER POPULAR, 2003, p.10-11).

A educação em Cuba, a partir de 1959, para Trojan (2008, p.3): “[...] desenvolveu uma trajetória que partiu de uma situação precária—com analfabetismo e falta de professores, e alcançou, no século XXI, uma condição invejável [...]”, o que se distancia da realidade atual da maior parte da América Latina incluindo o Brasil. Segundo o próprio Banco Mundial (2014): “[...] nenhum sistema escolar da América Latina hoje, com exceção talvez de Cuba, está muito próximo de padrões elevados, elevado talento acadêmico [...]” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11, tradução nossa)¹³.

Essa condição só pôde ser alcançada, na perspectiva de López (2011), porque existem políticas e estratégias efetivas para o desenvolvimento educacional do país e principalmente porque a educação em Cuba tornou-se um compromisso real do Estado para com a sociedade ao mesmo tempo em que vivencia-se uma conscientização de que a mesma é uma tarefa na qual todos são responsáveis e necessitam participar de forma direta ou indireta. Nesse sentido, a educação cubana é regida pelos princípios de universalidade; combinação do estudo com o trabalho; coeducação; gratuidade e democracia.

Breve contexto histórico do Brasil

¹² É importante destacar que segundo Leal (2008, p.278), a Revolução Cubana não “conseguiu materializar [...] as instituições constitutivas do socialismo revolucionário formuladas por Marx”. Para o autor, prevaleceu em Cuba um espontaneísmo que “jamais colocou a estruturação de um estado proletário, a aniquilação da pequena propriedade e a extinção da divisão do trabalho como fundações do socialismo cubano (LEAL, 2008, p.280). No entanto, não se pode negar que até o momento foi o modelo político que mais se aproximou dos princípios que Marx denominava socialismo (LEAL, 2008).

¹³ “[...] No Latin American school system today, except possibly Cuba’s, is very close to high standards, high academic talent [...]” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11)

Em 22 de Abril de 1500 iniciou-se a invasão às terras brasileiras liderada por Pedro Álvares Cabral que estava motivado pela expansão marítima em busca de ouro e especiarias. O novo mundo, como a princípio ficou conhecido, estava dotado de um vasto grupo de povos indígenas que posteriormente tornaram-se alvo de estudos, extermínio e escravidão. Porém, isso não ocorreu de modo generalizado, visto que esses povos lutaram contra a escravidão e a invasão de suas culturas, língua materna, terras e patrimônios.

Com a chegada dos Jesuítas em 1549 não por vontade própria, mas, a serviço da coroa para catequizar os índios, transformá-los em súditos do rei e aumentar a fé católica, segundo Saviani (2004), inaugurou-se a educação no Brasil, fazendo com que, a até então, América Portuguesa¹⁴ (Brasil Colônia), passasse a ter contato com o mundo ocidental e civilizado a partir do ensino das primeiras letras. Em sua origem as primeiras letras foram religiosas, teológicas, estudar Deus significava nesse momento estudar o homem e a sociedade em que ele vivia. Os jesuítas monopolizaram a educação passando a educar também os filhos dos colonos, ou seja, começaram a formar a elite colonial, construíram colégios que eram também suas moradias.

No entanto, os filhos dos portugueses que foram estudar fora, os chamados estrangeirados foram influenciados por contribuições de pensadores e cientistas dentre os quais destaca-se Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1773), e começaram a questionar e refletir o que Portugal deveria fazer se desenvolver, esses questionamentos eram inspirados pelo iluminismo, concepção que defendia a ideia de trazer luz ao conhecimento, sendo essa luz a razão humana que não se deixava prender pela religião, libertando-se dessa forma, da superstição.

Neste contexto, iniciaram as críticas aos padres jesuítas que nesse momento já haviam se tornado uma ordem religiosa muito rica e poderosa. Com a expulsão deles do território de Portugal inclusive do Brasil em 1755, consolidou-se a chegada de algumas ideias Liberais na América Portuguesa, o que desencadeou revoltas que almejavam a independência do país, tais como, Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração dos Alfaiates (1798) e a Revolução de 1817 em Pernambuco (FAUSTO, 1996).

Com a declaração da independência do Brasil em 1822 inicia-se um processo de tentativa de construção de uma identidade nacional no qual a educação deveria ser um dos pilares fundamentais para a para se alcançar esse fim. Desde então, muitos projetos de lei, os quais ficaram arquivados e não foram colocados em prática, foram propostos estabelecendo direções para educação de primeiras letras, bem como se esse ensino deveria ou não ser responsabilidade do Estado. Somente com a proclamação da República em 1889, fomentado pelos princípios do positivismo Benjamin Constant (1833-1891), militar professor de matemática que idealizou os dizeres da nossa bandeira “ordem e progresso”, propôs uma reforma educacional que defendia a gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e a liberdade do ensino.

Entretanto, foi após um século com a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a crise do café no Brasil na qual intensificou as necessidades sociais, políticas e econômicas de educar as massas populares para que não atrapalhassem o desenvolvimento econômico do país e a partir da assinatura do Manifesto dos Pioneiros em 1932 que a educação no Brasil avançou significativamente nos princípios de educação pública, uma escola única para ambos os sexos, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, unidade da função educacional, autonomia da junção educacional e descentralização da educação, ou seja desenvolveu-se no objetivo de uma educação para todos.

A ditadura militar no Brasil teve início com um golpe em 1964 e foi finalizada 25 anos depois, em 1989. Nesse período aconteceram muitos conflitos políticos e ideológicos e foi estabelecido no Brasil a ideologia tecnocrata, que tinha como perspectiva que o desenvolvimento do país se daria pelo ensino técnico, dividido em alto tecnocrata, ou seja, voltado para os estudantes que alcançariam as universidades e baixo tecnocrata responsável pela formação de mão de obra (FERREIRA; BITTAR, 2008).

Ao mesmo tempo, a partir de meados da década de 1970 com a crise do petróleo e o avanço da microeletrônica, ganharam prospecção as ideias neoliberais. O projeto neoliberal e a nova forma de acumulação do capital principalmente na última década do século XX adquiriram potencial como

¹⁴ Por uma opção de concepção historiográfica trataremos de conceituar o período conhecido como Brasil Colônia de de América Portuguesa, pois o termo melhor se encaixa a explicação dos reais motivos da colonização dos portugueses, que concerne aos interesses de exploração e não de estabelecer morada no novo território encontrado. Essa concepção justifica-se, pelo fato de que: “[...] o verbo “colo” significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem a; proteger. E do supino “cultum” deriva o particípio futuro “culturas” (o que vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego “Paideia” (SAVIANI, 2004, p.122).

manipulador dos afetos, do desejo e da cognição e mesmo com o fim da ditadura e instauração da democracia foi consolidado com Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (CODATO, 2005).

Isto posto, passou-se a defesa de que o Estado não precisaria ser o único provedor dos serviços básicos, promovendo dessa forma as privatizações da saúde e educação e o investimento de dinheiro público nesses setores, transformando a educação em um mercado do conhecimento. Em meio ao desenvolvimento das políticas neoliberais em 20 de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que institucionalizou princípios norteadores para todo o sistema educacional.

Todavia, como discutido anteriormente, as práticas educacionais estavam vinculadas aos interesses de grupos e as relações de poder, e com a LDB não foi diferente. Em aproximadamente 20 anos, ocorreram quarenta alterações sob a forma de leis no corpo legal da mesma. Assim sendo, no interior dessas quarenta leis encontram-se cento e setenta e oito modificações, igualmente alterações das alterações (CURY, 2016).

Desse modo, foram quarenta e sete decretos regimentados, e se somar-se as quarenta leis com os quarenta e sete decretos, tem-se um total de oitenta e sete modificações. Além disso, ao considerar-se o agrupamento das transformações processadas pelas quarenta leis mais os decretos, tem-se um produto de duzentas e vinte e cinco modificações. Essas alterações englobam toda a estrutura da mesma: dilatação de componentes curriculares, expansão da obrigatoriedade, inserção de dias comemorativos, redefinição da educação profissional, entre outros (CURY, 2016).

Desde então a educação no Brasil passou a ser pautada nos meios e processos que o indivíduo faz para construir o seu conhecimento, no acolhimento social, respeito a diferenças e compartilhamento de culturas, uma educação voltada para o desenvolvimento de competências, autorrealização, autonomia e criatividade, cumprindo dessa forma os ditames do capitalismo, garantindo o acesso e permanência a escola com um discurso de que a oportunidade foi dada se o indivíduo não alcançou o sucesso foi porque não se esforçou o suficiente.

Nessa perspectiva, a formação para cidadania no Brasil sempre esteve (ainda está) voltada na tentativa de formar o indivíduo altruísta a partir dos princípios de Comte e Rousseau e a formação para o trabalho implica na tentativa de educar o homem egoísta fundamentado nos pressupostos de Locke. Portanto, o movimento concreto da história da educação do Brasil sempre buscou (ainda busca) formar um indivíduo que luta por seus interesses e também pelo bem público, apresentando as contradições e desafios de conciliar o público (cidadania) e o privado (trabalho). Atualmente os índices do PISA (2018), apontaram a educação do Brasil em nível 2 em leitura e nível 1 em matemática e ciências (SCHLEICHER, 2018, p.6-7), ou seja, em uma situação longe de ser invejável.

Ao analisar o contexto histórico de cada país é notório um distanciamento entre os rumos ideológicos adotados por cada um deles. Cuba desde o período da invasão lutava como nação para se libertar da coroa espanhola, enquanto que o Brasil em suas revoltas não considerava-se uma nação como o todo, sendo estas resumidas a revoltas regionais isoladas e não nacionais, explicadas pelo fato do Brasil possuir grande extensão territorial.

Além do mais, a libertação de Cuba da coroa espanhola se deu pela intervenção dos Estados Unidos da América, que possuía interesses econômicos na ilha. Ao passo que, a independência do Brasil, propriamente dita, deu-se mais por uma estratégia política. Ao trilhar caminhos diferentes, Cuba em sua Revolução optou pelos ideais socialistas enquanto o Brasil após sua intervenção militar optou pelas ideias neoliberais, perspectivas que influenciaram a educação de cada país.

Neoliberalismo X Socialismo: Implicações para a Educação

Os países são ricos em espécies e recursos naturais, terras férteis, porém em sua grande maioria seu povo é pobre, pois estão condicionados a memória de um sistema de metrópole, onde a colônia oferece seus recursos a coroa, porém em uma perspectiva moderna em uma situação que a maioria dos produtos dos países são exportados como matéria prima necessárias a grandes corporações monopólicas, se faz necessário uma independência econômica propriamente dita, de forma que o país controle e destine seu próprio capital sem depender de relações externas, dessa forma a Revolução Cubana pode se tornar um exemplo para os países latinos, evidenciando a importância de uma Revolução social para o

desenvolvimento econômico, no qual possibilite o desenvolvimento de uma sociedade equilibrada, saudável e educada (HUBERMAN; SWEEZY, 1969).

Fidel Castro, em sua ditadura revolucionária, possuía preocupação com o analfabetismo nas áreas rurais, de modo que, em 1960 pediu que 1.000 voluntários fossem enviados pelas áreas rurais ensinar o povo a ler, escrever, sobre nutrição e higiene, mais de 5.000 letrados se prontificaram das mais diversas profissões, receberam um treinamento e foram enviados de maneira que as tardes lecionavam para as crianças e a noite para os adultos, o governo tinha como objetivo livrar o país do analfabetismo em um ano, aos poucos o exército de educadores foram crescendo e o programa foi encerrado em 22 de dezembro de 1961, o analfabetismo que antes era de 23,6% caiu para 3,6% (HUBERMAN; SWEEZY, 1969).

Havia preocupação também, em dar a continuidade dos estudos da classe operária e camponesa que foram as mais prejudicadas nos regimes anteriores, se preocupando com o bem estar dos estudantes no geral, fornecendo materiais didáticos e condições básicas para as crianças se manterem nas escolas. Nessa perspectiva as mulheres também eram consideradas livres para realizar estudos e trabalhos das mais diversas funções saindo do status de inferioridade e sempre com a preocupação com ensino da história nacionalista (HUBERMAN; SWEEZY, 1969).

A educação é considerada na perspectiva socialista como uma engrenagem que gera o desenvolvimento do indivíduo, este por sua vez desenvolve a sociedade na qual está inserido, o que justifica o grande investimento na área da educação em Cuba após sua Revolução (HUBERMAN; SWEEZY, 1969).

Assim, como mencionado, a educação cubana se concentra em cinco bases: a abrangência da educação que assegura que os estudos sejam alcançados por todos; a combinação dos estudos com o trabalho responsável por alimentar o amor pelo mesmo para que dentro da sociedade o estudante crie a consciência de riquezas sociais, processo produtivo e trabalho socialmente útil; coeducação se a educação é abrangente então o estado tem que assegurar que todos tenham acesso a ela, independente do gênero e que contemple todas as modalidades de ensino; a gratuidade assegurando que os professores tenham condições básicas para que desenvolvam suas habilidades educacionais que inclui os estudos de pós-graduação e por fim o caráter democrático que garante que a família, a comunidade e a sociedade participe ativamente do processo educacional do indivíduo (LÓPEZ, 2011).

Ao passo que no Brasil em meio a consolidação dos ideais neoliberais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi institucionalizada pelo governo, com o objetivo de regulamentação da educação escolar, que envolve diretamente o ensino e as instituições. Regidas estas por meio do que chamamos de políticas públicas que não são definidas com um conceito único, podendo ser compreendidas como diversas ações do Governo, tais como implantação de projetos, programas e leis, tida, para com diversos setores específicos da sociedade, que de certa forma agem influenciam no desenvolvimento da vida dos civis presentes em sociedade (BRASIL, 1996; SOUZA, 2006; HÖFLING, 2001). Tal ideia é apresentada por Demo (1997, p.10) que discute: “[...] a LDB é uma lei ‘pesada’, pois envolve muitos interesses orçamentários e está diretamente ligada a interferência em instituições públicas e privadas de suma valia nacional como escolas e universidades”.

Partindo do pressuposto de Giron (2008, p.18): “a política nasce quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em grupo”. Compreende-se a partir desta ideia que política é o ato de governar ou toda ação social que de alguma forma diz respeito a um todo, um grupo maior, que tenha como alvo ou transmissor direto e/ou indireto o governo, a sociedade e/ou o Estado (CHAUÍ, 2000). Assim a LDB basicamente explicita: Art. 1. 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. § 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Ao seguir também as estratégias de 2011 do Banco Mundial, a educação é tida como uma mercadoria de relevância econômica de determinados órgãos e/ou instituições com interesses específicos. Sobre essa ótica Libâneo (2016, p.47) traz um pensamento revolucionário onde diz que, “a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho”, em que a instituição educacional é levada a transmitir conteúdos básicos e a desenvolver uma aprendizagem significativa de forma simples e ainda voltada apenas para uma formação de cidadãos para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que no Brasil um dos principais pontos que delimitam as relações entre política e educação é o neoliberalismo, que é definido como sendo uma doutrina que surgiu na década de 80 a partir da mudança no pensamento político-econômico mundial que de acordo com Libâneo (2016):

[...] surgiram algumas mudanças nas bases do pensamento político-econômico dos organismos internacionais, que resultaram na consolidação da doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado (LIBÂNEO, 2016, p.44).

Previamente, às intervenções básicas e diretas do Estado na economia, garantem de certo modo infraestrutura, dentro de intervenções básicas tem-se ainda movimentos para a produção do mercado no geral. Dado assim, o neoliberalismo foi uma maneira de retomar e restaurar o poder capitalista, para que os direitos sociais se tornem mercadorias, que beneficiam aqueles que apresentam condição financeira mais elevada (GIRON, 2008). Seguindo tal linha de raciocínio, a política relaciona-se ao neoliberalismo de forma básica, dispondo do necessário para que qualquer atividade aconteça, para tanto a educação conduz a formação de um indivíduo que é reduzido a uma mercadoria, sendo este o que não possui a sua própria liberdade, mas sim condiciona-se a uma vida dependente do capital. Segundo Saviani (2015, p.1) “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, em que os grupos vão se organizando e se institucionalizando, onde: [...] “a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas e/ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização” (SAVIANI, 2015, p.4).

Nessa perspectiva o discente formado para um interesse específico, no caso já dito antes, para o mercado de trabalho, influenciando diretamente o que se aprende, como aprender, e onde se aprende, diminuindo assim a chance da aplicação do conhecimento transmitido na escola e sua participação direta frente a outras áreas, como por exemplo na política e nas artes, distorcendo então a definição e papel educacional de formação cidadã para uma formação de consumo de bens e serviços.

Giron (2008) afirma que: “[...] o neoliberalismo impõe um outro desafio à educação: formar para que os indivíduos tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito” (GIRON, 2008, p.20). Partindo de realidades, onde a privatização aquece o mercado, mas fragiliza e prejudica de forma direta a escola pública, os alunos não possuem as mesmas oportunidades de forma igualitária, ou seja, o sucesso de cada indivíduo depende do empenho individual, e só vencem os melhores, legitimando assim a desigualdade e o discurso da meritocracia. E isso remete a outro problema grave que acomete a sociedade brasileira, o dualismo entre as escolas públicas e privadas, que de acordo com Libâneo (2012) em *O dualismo perverso da escola pública brasileira*, existem dois tipos de escola: a escola do conhecimento para os ricos, que se refere às instituições privadas, no qual o ensino é de alta qualidade e visa a formação de cidadãos críticos e a escola do acolhimento social para os pobres, que são os colégios públicos, no qual o ensino é mínimo e básico, visando a formação de pessoas que possam atuar no chão de fábrica.

As políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representam substantivas explicações para o declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos (LIBÂNEO, 2012), como diz Giron (2008): “uma vez que, ao ser transferida para a esfera do mercado, a educação deixa de ser direito universal e passa a ser condição do privilegiado” (GIRON, 2008, p.24).

Pode-se definir, nesse sentido, que o objetivo principal da LDB é assegurar o direito ao acesso de todos à educação, de acordo com o previsto na Constituição e propiciar um currículo único, minimizando as desigualdades na qualidade educacional existente frente a diferentes regiões do Brasil. Como já afirmou Demo (1997): “[...] No Art. 26. defende-se uma “base nacional comum” para o ensino fundamental e médio, mas que se complementa, “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características locais e regionais, da sociedade, da comunidade, da economia e da “clientela” (DEMO, 1997, p.24).

Dado alguns tópicos presentes na LDB, não dispõem de concordância direta com a frente geral do documento (que assegura o direito de acesso à educação para todos), apresentando assim características da ideologia neoliberal, como a descentralização do dever da educação, previsto na LDB: “[...] Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Desse modo, a lei fica sujeita a más interpretações, no sentido de sujeitar a um terceiro a responsabilidade da obrigatoriedade sobre a educação, sendo do Estado para a família e/ou vice-versa.

Outros artigos da lei demonstram ainda a interferência básica do Estado, que inicia o educando para o mercado de trabalho, nos quais, podemos destacar os Artigos:

[...] Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. [...] Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas. [...] Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

Libâneo (2016) discorre sobre a ideia de padrões/interferências básicas, seja ela educacional ou Estatal, em parte do seu livro:

[...] A função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino [...] tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBÂNEO, 2016, p.48).

Desse modo é possível verificar também na LDB a má distribuição e a falta de recursos financeiros destinados à área educacional, gerando efeitos como a baixa remuneração, a desvalorização e a descentralização da motivação de discentes e consequentemente dos docentes, resultando em um processo de ensino-aprendizagem de péssima qualidade, gerando então um déficit na qualidade educacional (DEMO, 1997), o que permite que décadas seguidas a implantação da lei, tem-se a educação do Brasil passando ainda por muitas dificuldades, isso por sinal em várias esferas, tendo estas a serem superadas ainda, segundo afirma Cury (2016):

[...] A realidade educacional continua apresentando um quadro severo muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra. [...] Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade (CURY, 2016, p.15).

Seguindo a mesma direção Giron (2008) afirma:

[...] uma forma de se romper com esse ciclo de crueldade e marginalização social imposto pela lógica neoliberal é acreditar e lutar por um outro modelo de educação; uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo (GIRÓN, 2008, p.25).

Conclui-se, portanto, que é necessário ressaltar as normativas e expectativas que norteiam e delimitam a educação levando estas mesmas para um local de discussão aberta e direta entre estado e sociedade (Escola civil), dado que a comunidade escolar precisa ser resistente às privatizações e aos interesses de mercado, colocando assim a esfera Educacional em um local ativo, e não como mercadoria (SAVIANI, 2016).

O Brasil é um país que tem muitas leis, mas muitas das quais não são cumpridas, sobretudo na esfera da educacional, falar pouco é a melhor garantia de não aumentar tais incoerências, além de burlar as prolixidades usuais nesse quesito. Nesse sentido, ao lado de ranços que a LDB preserva, há avanços incontestáveis, como por exemplo as instruções sobre a formação superior para professores da educação

básica, mostrando modificações que podem aprimorar de forma prática e simples novas ideias no desenvolvimento da educação e do sistema educacional. Vê-se fundamentos presentes em textos bases significantes, guardando-se em si, um pouco da visão crítica individual.

Partindo de uma análise crítica, Pedro Demo (1997) em seu livro *A Nova LDB: Ranços e Avanços*, argumentou que há ranços como o próprio título diz, também como há avanços, ainda que, no fundo, apesar da opinião de que os ranços são predominantes. Compreende-se no texto do autor que educação não pode ser remédio, já que qualquer enfoque isolado da realidade é sempre parcial e deturpada, porém considerada com eixo em torno do qual giram as transformações modernas, sendo tida como referencial matricial da pesquisa e da intervenção na realidade (DEMO, 1997).

Assim, com a delimitação do futuro do país, esta Lei expressa com grande timidez a potencialidade da educação, porque continua atada a modelos didáticos superados, perante a atualidade das novas tendências de ensino-aprendizagem, restringindo a inovação por meio à entidades e componentes mais ou menos prescritos um papel que não possuem mais. Para finalizar, a Lei, em sua individualidade, merece total importância e atenção, por se tratar de assunto decisivo para as novas gerações e para gerações atuais, tal como o desenvolvimento social e econômico. Porém, cada indivíduo cria seu modo de pensar, eventualmente até mais acertados, quando educado corretamente.

Educação comparada: o modelo cubano e a proposta brasileira

Faz-se importante destacar que o modelo educacional difere da proposta educacional. Modelo é a base, a ideia original que se perpetua garantindo uma identidade política e social. Por outro lado, a proposta é um plano redigido para atender determinados fins. Apesar de um modelo requerer uma proposta educacional, a proposta tem um objetivo mais transitório e flexível.

Isto posto, cabe ressaltar que Cuba é um país insular com uma população de aproximadamente 12 milhões, enquanto o Brasil é um país continental com uma população de aproximadamente 190 milhões. Cuba vive em um regime socialista e o Brasil vive em um regime capitalista democrático. Tais características são suficientemente marcantes para relativizar qualquer comparação entre os dois sistemas e seus modelos e propostas educacionais (ROSA, 2009).

Ao ler a Constituição da República de Cuba (1976), Art. 39, fica definido que a educação segue perspectivas marxista e martiana, ou seja, a educação é vista como um dos fundamentos de libertação, emancipação econômica e política, e deixa a entender que o ensino fica em função do estado e é de caráter universal e gratuito. Alguns dos princípios da educação, são: caráter massivo, participação da sociedade nas tarefas de educar o povo, relação entre estudo e trabalho, universalização do ensino e a gratuidade do mesmo. Além disso, a *Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza de Cuba* (1961) destaca que a educação não pode ser delegada ou transferida, em outras palavras, não deve existir escolas privadas, sendo que, desta maneira, o ensino gratuito se faz presente em todos os ramos da sociedade e em todas as classes sociais independente de ser privilegiada ou não, dando assim, oportunidades iguais para todos (VILARINS; ROSÁRIO, 2017).

Em 1997, a ONU (Organização das Nações Unidas) para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) guiou uma pesquisa com o intuito de analisar os conhecimentos em Linguagem e Matemática de cerca de 4 mil estudantes de 3ª e 4ª séries de 13 países latino-americanos. Dentre essas nações, a República de Cuba apresentou um desempenho superior aos demais. Pautado nesses dados, Martin Carnoy, professor da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, elaborou um comparativo entre a educação de Cuba, Chile e Brasil. Após gravar aulas de Matemática em 36 instituições de ensino e entrevistar servidores vinculados à educação, Martin concluiu que a maioria das diferenças está no interior das salas de aulas. Todavia, o presente trabalho abordará somente o comparativo entre Cuba e Brasil (CARNOY, GOVE, MARSHALL, 2003; DE LIMA, 2010).

O primeiro aspecto salientado por Carnoy, Gove e Marshall (2003) foi a interpretação e compreensão dos demais resultados. As classes de aulas cubanas possuem um tamanho reduzido quando comparadas com as brasileiras. Enquanto as cubanas possuem cerca de 17,9 educandos por turma, às brasileiras possuem cerca de 27,9 estudantes por classe. Quando a Unesco (1998) realizou os testes padronizados em 1997, a extensão cerca das classes de Cuba era aproximada ao da média da amostragem total, em média de 33 estudantes.

Nas figuras a seguir, observamos a organização da estrutura do sistema de educação e a distribuição de seus níveis e respectivas idades, tanto no Brasil (Figura 1) quanto para Cuba (Figura 2). No Brasil, a LDBEN (Lei nº 9394/96) – Capítulo II, diz que a Educação Básica deve ser organizada de forma democrática e aberta à pluralidade cultural do mundo contemporâneo, como demonstrado a seguir:

Figura 1. Sistema educacional do Brasil

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO																																
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação infantil 1ª etapa	Creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios.																														
	Ensino Fundamental 2ª etapa	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="10">Idade e Anos</th> </tr> <tr> <th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th></th> </tr> <tr> <th>1º</th><th>2º</th><th>3º</th><th>4º</th><th>5º</th><th>6º</th><th>7º</th><th>8º</th><th>9º</th><th></th> </tr> </thead> </table>	Idade e Anos										6	7	8	9	10	11	12	13	14		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
		Idade e Anos																														
	6	7	8	9	10	11	12	13	14																							
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º																								
Educação de Jovens e Adultos- Mínimo: 15 anos de idade																																
Ensino Médio 3ª etapa	É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. Educação profissional e Tecnológica Educação Indígena Educação do campo Educação de jovens e adultos – EJA (mín. 18 anos)																															
EDUCAÇÃO SUPERIOR	É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.																															
	Cursos sequenciais																															
	Cursos e programas de extensão																															
	Educação profissional																															
	Educação a Distância																															
	Graduação	O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica.																														
Pós-graduação	Lato Sensu (especializações e MBAs) Stricto Sensu (mestrados, doutorados e pós-doutorado)																															

Fonte: NOVO, 2021, on-line.

Em Cuba, a estrutura é um pouco diferente do Brasil, como mostra a Figura 2 a seguir. Na pré-escola agrupam-se as crianças compreendidas entre as idades de 0 a 5 anos. Tem dois objetivos básicos: além de proporcionar uma preparação adequada para os futuros estudos escolares, também garante o desenvolvimento integral das crianças na ordem física, intelectual, moral e estética. A eficiência desse modelo chegou a um índice de 99,3%, o que significa que praticamente todos os alunos que cursam a escola primária em Cuba não só transitam por ela, mas também concluem seus cursos, o que lhes permite passar para o nível seguinte (LÓPEZ, 2011).

Figura 2. Sistema educacional de Cuba



Fonte: LÓPEZ, 2011, p.60.

Em relação às atividades desenvolvidas em sala, ao observar as categorias pré-estabelecidas por Carnoy, Gove e Marshall (2003), o modo predominante em Cuba é o de trabalho individual nas carteiras, quando no Brasil, o modo predominante é o trabalho em grupo. Ademais, entre os subsegmentos da categoria “Trabalho nas carteiras”, o modo predominante nas classes cubanas é o de resolução de questões de forma individual, com o educador transitando pela sala de aula. Na maioria dos casos, os discentes sentam-se de forma individual em suas carteiras, e a atividade requer que os mesmos realizem a resolução dos problemas, ou nos livros-texto ou em folhas distribuídas. Para tanto no Brasil, essa atividade não é frequentemente observada quanto em Cuba. Os estudantes brasileiros utilizam um tempo significativo copiando instruções (teorias), uma vez que poucas instituições partem de atividades preparadas.

Segundo Carnoy, em uma entrevista dada à revista NOVA ESCOLA, relatou a Ratier (2009) que:

Numa das salas brasileiras que observamos, a garotada chegou a ficar uma hora copiando enunciados de problemas no caderno, algo que poderia ser resolvido com uma fotocópia ou uma folha mimeografada. Para piorar, não foi explicado o porquê daquele trabalho. Não estou dizendo que o quadro-negro não deva ser utilizado: ele é importante para apresentar conceitos e discuti-los, mas acho que seu uso deve ser rápido. Passar a aula toda escrevendo é, sem dúvida, uma perda de tempo (CARNOY *apud* RATIER, 2009, online).

Os resultados em avaliações internacionais, foi salientado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios (EPT). Por meio de uma avaliação aplicada em 2018, o PISA buscou avaliar as habilidades de leitura, matemática e ciências dos estudantes de 15 anos de idade de 79 países. As notas variam de 0 a 600 e a pesquisa foi realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil adquiriu os seguintes resultados: em leitura (57º lugar), atingiu 413 pontos – seis a mais que em 2015. A média da OCDE é de 487; em matemática (70º), o país subiu para 384 – sete pontos a mais que o resultado anterior. Na OCDE, a média em 2018 foi de 489 e em ciências (64º), o indicador brasileiro foi de 404 pontos – três a mais que em 2015. A média da OCDE é de 489 (OCDE, 2018).

Não se encontrou resultados referentes à Cuba no ranking mundial do PISA. Desse modo, serão utilizados os dados obtidos no EPT (Educação Para Todos) de 2000-2015. Esse relatório possui como intuito acompanhar 164 países. É realizado anualmente uma avaliação que analisa seis objetivos: 1) Difundir a educação e os cuidados na primeira infância, em particular para as crianças mais vulneráveis; 2) Obter uma

educação primária universal, especialmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas; 3) Assegurar acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem; 4) Obter uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo até 2015; 5) Alcançar a paridade de gênero; 6) Melhorar a qualidade de educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos (UNESCO, 2020).

Para qual, somente um terço dos países atingiram todos os objetivos acordados em 2000. Todavia, Cuba foi o único país da América Latina e do Caribe que alcançou todas as metas até 2015. Já o Brasil melhorou nos seguintes quesitos: obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola (EC nº 59/2009); acesso ao ensino fundamental está quase universalizado; diminuição das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos (PNAD, 2012); aumento do financiamento da educação (6,4%) e promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (UNESCO, 2020).

Com isso, é notório que a educação cubana está mais avançada em questão de qualidade e acesso do que a brasileira e o seu sucesso acadêmico pode ser decorrente de quatro fatores principais: 1) Os professores possuem maior conhecimento no que tange a didática específica de como ensinar e mobilizar os estudantes; 2) A equipe gestora colabora para a qualidade do ensino; 3) Os docentes cubanos exigem dos estudantes uma alta dedicação aos estudos; 4) Os melhores discentes cubanos são incentivados a seguir carreira acadêmica, o que não acontece no Brasil, visto que os melhores alunos brasileiros não se interessam pela carreira docente, o que resulta em uma falta de professores na maior parte das áreas da educação.

CONCLUSÃO

No exercício metodológico exigido pela educação comparada cabe lembrar que não se trata de uma comparação qualitativa mas, de um diálogo entre sistemas educacionais na América Latina. Trata-se de analisar semelhanças e diferenças políticas, econômicas e sociais e, suas implicações para o sistema educacional. Em termos legais, com referência à legislação, o primeiro aspecto a ser destacado é que a República Popular de Cuba não possui uma lei específica para a educação, como é o caso do Brasil. A lei que regulamenta o Sistema Educacional cubano é a Constituição da República, que dedica o Capítulo V, Art. 39º e Art. 40º, à Educação e à Cultura. No Brasil, além da Constituição Federal de 1988, outras leis regulamentam o sistema educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Os resultados de um sistema de educação comparada entre Brasil e Cuba, argumentado com fundamentos de pesquisas realizadas por Carnoy (2009) e pela Unesco (1998) apontam que salas de aula em Cuba são significativamente diferentes das salas de aula no Brasil em vários aspectos, como por exemplo na utilização de perguntas contextualizadas e a um satisfatório nível de apoio familiar.

Referente ao sistema educacional cubano, pode-se dizer que o país possui uma educação de qualidade superior à brasileira, com níveis mais baixos de analfabetismo, repetência e evasão escolar e com níveis altos de habitantes graduados e pós-graduados (ROSA, 2009). Cuba é considerada referência mundial em educação e saúde, com excelentes sistemas de saúde e escolaridade gratuita, apesar de seus problemas políticos e sociais.

No entanto, segundo Rosa (2009) não basta comparar os sistemas educacionais e tentar reproduzi-los em sua estrutura e funções, os sistemas de educação desenvolvidos em diferentes países e regiões estão de acordo com os interesses locais e regionais que estão intrinsecamente ligados ao seu contexto histórico, político, econômico, social e cultural. Cabe aqui lembrar que a grande contribuição para o estudo da educação comparada está no exercício metodológico. Em Cuba, a educação é um meio de fortalecer a identidade cultural e perpetuar os ideais socialistas revolucionários ainda que a contragosto de alguns. No Brasil a educação tem se fundamentado em princípios políticos e econômicos do capitalismo- neoliberal que visa atender aos interesses do mercado e da preparação para a adaptação e flexibilização do mundo do trabalho.

Desse modo, pode-se considerar que enquanto um sistema educacional busca a formação omnilateral que cumpriu com os objetivos de Educação para Todos, e com os objetivos globais do Projeto Principal de Educação da América Latina e do Caribe das Nações Unidas, demonstrando uma educação de qualidade apesar de seus conflitos e adversidades.

O Brasil tem fundamentado sua educação nos princípios de uma educação unilateral que busca desenvolver habilidades e competências individuais para atender o discurso de desenvolvimento

econômico por meio da meritocracia e da justiça social, em meio a atos particulares de solidariedade, diminuindo assim a responsabilidade do Estado para com a sociedade e situando o país nos piores rankings de educação internacional.

Nesse sentido, esse artigo buscou discutir a práxis educacional, apesar dos sistemas políticos e econômicos que a contextualizam.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. Cuba: A sociedade após meio século de mudanças, conquistas e contratempos. Estudos Avançados. São Paulo, n.72, v.25, maio/agosto de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200002>. Acesso em 07 de maio de 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200002>

ASSEMBLEIA NACIONAL DO PODER POPULAR: Constitución de la República de Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, . p.10-11, 2003.

BONITATIBUS, S. G. Educação comparada: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 08 de maio de 2021.

BRUNS, B.; LUQUE, J. Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Washington: World Bank, 2014.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>

CARMO, E. F.; FILHO, M. Z.; MIYACHI, C. T. Sistemas Educacionais Sulamericanos: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. Educação e Fronteiras, v. 4, n. 10, p. 84-102, 2014.

CARNOY, M.; GOVE, A.K.; MARSHALL, J.H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003.
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.84i206-07-08.886>

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAUÍ, M. CULTURA POLÍTICA E POLÍTICA CULTURAL. SciELO. São Paulo. 1995. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2021.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. Revista de sociologia e política, n. 25, p. 83-106, 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>

CONSTITUIÇÃO DE REPÚBLICA DE CUBA. Partido Comunista. Constitución de la República de Cuba. La Habana, 1976.

CURY, C. R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Jornal de Políticas Educacionais, v.10, n.20, p. Jul./dez.2016.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>

CURY, C. R. J.. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

- DANGIÓ, M. C. D. S.; MARTINS, L. M. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- DE LIMA. O sucesso escolar cubano. Revista Espaço Acadêmico, n.110, p. 94-100, 2010.
- DEMO, P. A Nova LDB: Ranços e Avanços. 19ª Edição. Campinas - São Paulo. Câmara Brasileira do Livro. 1997.
- FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo. Edusp, 1996. Disponível em <[https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf)>. Acesso em 03 de maio de 2021.
- FERREIRA, A. Jr.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, setembro/dezembro 2008, Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em 29 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>
- GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.
- GOTT, R. Cuba: Uma Nova História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- HÖFLING, E. D. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- HUBERMAN, L.; SWEEZY, P. M. El Socialismo en Cuba. Primeira Edição. México: Editorial Nuestro Tiempo, S. A., 1969.
- LEAL, L. P. Marxismo e Socialismo-Análise crítica da Revolução Cubana. Belo Horizonte: Fórum, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, p.38-62 jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- LÓPEZ, M.Q. A educação em Cuba: Seus fundamentos e desafios. Estudos Avançados, São Paulo, n.72, v.25, maio/agosto de 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200006>
- MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de políticas públicas: Desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. São Paulo. 2010.
- NETO, F.; CAMPOS, G. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. IV Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividades E Educação-Sirsse, v. 12, p. 7636-7647, 2017.
- NOVO, B. N. Entendendo O Sistema Educacional Brasileiro. Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/entendendo-o-sistema-educacional-brasileiro.htm>> 2021. Acesso em 15 de agosto de 2021.

OCDE. BRAZIL. Country Note - PISA 2018 Results. Disponível em:< https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf> 2018. Acesso em 07 de maio de 2021.

PAJÓN, M. I. P.; GARCÍA, R. R. Historia de Cuba 1492-2005: Selección de artículos y documentos Tomo III. La Habana: Editorial Ciencias MÈdicas, 2007.

PICHARDO, H. Documentos para la Historia de Cuba Tomo II. Segunda edición. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1969.

PNAD. BRASIL. Ministério da Educação. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. PNAD. Brasília: MEC, 2012. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32962>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

RATIER, R. Martin Carnoy: "Aproveitar melhor o tempo de aula é o caminho cubano". Revista Nova Escola, edição 227, p.01-05, 2009.

ROSA, S. D C. Reflexões sobre legislações educacionais: paralelo Cuba x Brasil. Revista de humanidade e de criatividade filosófica e literária. 2009.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no Neoliberalismo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178. set./dez., 2002. <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>

SANTOS, A. M. BAADE, J. H. SILVA, E. Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional. Educação em Revista, Marília, v.18, n.1, p.41-56, Jan.-Jun., 2017. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n1.04.p41>

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I - Séculos XVI - XVIII. Petropólis, RJ: Vozes, p. 121-130, 2004.

SAVIANI, D. História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário EccoS Revista Científica, vol. 10, julho, pp. 147-167, 2008. <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>

SAVIANI, D. Escola e democracia, 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. Retratos da Escola, Brasília, v.10, n.19, p.379-392, jul./dez.2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, n. 16, p. 20-45, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SCHLEICHER, A. Insights and interpretations. Pisa 2018, v. 10, 2018.

TROJAN, R. M.. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 3, p. 53 - 54, jan - jun. 2008.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v2i3.15016>

UNESCO. Key facts and figures on Brazil / Unesco cooperation. January, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/countries/brazil/information>. Acesso em 07 de maio de 2021.

VILARINS, C. ROSÁRIO, R. M. V. Estudo Comparado Brasil E Cuba: Reflexões Sobre O Sistema De Educação. Anais do 2º Congresso Ibero-Americano de Educação Comparada (CIEC) e 7º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (EISBEC) - João Pessoa, PB, 2017.

ZANATTA, L. Uma breve história da América Latina. Tradução Euclides Luiz Calloni. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
<https://doi.org/10.11606/issn.2594-7753.lajunta.2017.138389>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Nilton Antonio Torres, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

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

RESUMO

O ensino profissional e técnico pode contribuir para o ingresso no ensino superior. O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo verificar as contribuições sobre políticas educacionais, a partir da investigação sobre o destino dos egressos da educação técnica de nível médio e posterior avanço em seus estudos no nível superior. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo de análise de dados. Metodologicamente, foram utilizados questionários, como instrumentos de coleta de dados, com egressos do curso técnico em administração de nível médio, maiores de 18 anos com término do curso técnico em administração de nível médio entre os anos de 2017 e 2019, oriundos de uma escola pública de Presidente Prudente. Dessa forma, objetivando analisar as contribuições da modalidade de ensino técnico de nível médio e suas contribuições para o avanço de seus egressos para o nível superior. Como resultado, foi possível observar as contribuições do ensino técnico de nível médio, curso técnico em administração, foco desta pesquisa, cuja contribuição no progresso de seus discentes para o nível superior. Destaca-se, portanto, o papel do professor apontado pelos pesquisados como relevante para avançar seus estudos para o nível superior.

Palavras-chave: Educação Profissional. Técnico em Administração. Ingresso Ensino Superior. Ensino Médio

HIGH SCHOOL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO HIGHER EDUCATION ENTRY

ABSTRAT

Vocational and technical education can contribute to entry into higher education. This research work aims to verify the contributions to educational policies, based on the investigation of the fate of secondary-level technical education graduates and subsequent advancement in their studies at higher level. This is a quantitative-qualitative data analysis study. Methodologically, questionnaires were used, as data collection instruments, with graduates of the technical course in mid-level administration, over 18 years old with the completion of the technical course in mid-level administration between the years 2017 and 2019, coming from a school Presidente Prudente. Thus, aiming to analyze the contributions of the modality of technical education at high school and its contributions to the advancement of its graduates to higher education. As a result, it was possible to observe the contributions of high school technical education, technical course in administration, focus of this research, whose contribution to the progress of its students to higher education. Therefore, the role of the teacher pointed out by those surveyed as relevant for advancing their studies to a higher level is highlighted.

EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE BACHILLERATO: CONTRIBUCIONES AL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

La educación técnica y profesional puede contribuir al ingreso a la educación superior. Este trabajo de investigación tiene como objetivo verificar los aportes a las políticas educativas, a partir de la investigación del destino de los egresados de secundaria y los posteriores avances en sus estudios de nivel superior. Este es un estudio de análisis de datos cuantitativo-cualitativo. Metodológicamente, se utilizaron cuestionarios, como instrumentos de recolección de datos, con egresados del curso técnico en administración de nivel medio, mayores de 18 años con la realización del curso técnico en administración de nivel medio entre los años 2017 y 2019, provenientes de una escuela. El público del presidente Prudente Así, con el objetivo de analizar los aportes de la modalidad de educación técnica en el bachillerato y sus aportes al avance de sus egresados a la educación superior. Como resultado, fue posible observar los aportes de la educación técnica secundaria, curso técnico en administración, foco de esta investigación, cuyo aporte al progreso de

sus estudiantes hacia la educación superior. Por tanto, se destaca el rol del docente señalado por los encuestados como relevante para avanzar en sus estudios a un nivel superior.

INTRODUÇÃO

No início de 2017, no governo do presidente Michel Temer, foi realizada uma profunda reformulação no ensino médio brasileiro, por meio da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). O texto permitiu uma maior flexibilidade curricular, de modo que o estudante esteja assegurado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo optar por um aprofundamento em uma área acadêmica ou pela sua formação técnica e profissional, de modo a atingir sua trajetória de vida bem como os seus projetos.

Uma das críticas deste modelo é o de aligeiramento da formação, uma vez que a formação geral fica reduzida a 1.800 horas no máximo, ainda segundo Kuenzer (2020), por meio de apenas dois componentes curriculares obrigatórios ao longo do percurso, os demais componentes apresentam carga horária reduzida, uma contradição à proposta de educação integral.

A justificativa desse cenário está relacionada ao crescimento do número de jovens que não trabalham, mas também dos que não estudam nem trabalham, conforme já mencionado, a geração “nem nem”.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017 (IBGE, 2017), o número de pessoas entre 15 e 29 anos que não trabalham, não estudam e não se qualificam profissionalmente, cresceu 5,9% entre 2016 e 2017, o que equivale a mais de 619 mil pessoas. Em 2016, eram 10,5 milhões, número que cresceu para 11,2 milhões em 2017, de um contingente de 48,5 milhões de pessoas nessa faixa etária.

Entre os jovens, aqueles que concluíram a modalidade técnica, encontravam-se em menor proporção simultaneamente sem estudar e trabalhar, do que os que se formaram na modalidade regular.

Sendo assim, a pesquisa objetiva analisar as implicações da trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes do curso denominado “Técnico em Administração” ligado ao eixo de gestão de negócios para sua formação cidadã e para o prosseguimento dos seus estudos no nível superior.

É de total relevância a formação deste jovem ao ingresso a vida acadêmica, por esse fator o nível de educação dos indivíduos responde por grande parcela da desigualdade diferença de renda. A Educação, tem a missão de contribuir para renda futura desses alunos, gera efeito potencial de curto prazo sobre a qualidade socioeconômica dos municípios. A educação é a integração para alavancar o aumento por empregos qualificados. Diante disso, a Educação não pode ser vista como variável nem isolada, já que ela é um junção de outras variáveis que contribuam para o aperfeiçoamento da qualidade educacional e dos retornos à Educação.

Desta forma, o artigo tem como objetivo apresenta a contribuição desta modalidade de ensino, e suas práticas e modo pedagógicas utilizadas pela instituição, sendo palestras com convidados externos, visitas técnicas e atividades desenvolvidas internamente pelos professores, com intuito de conduzir seus egressos a uma educação de nível superior.

DELINEAMENTO METODOLOGICO

A abordagem da presente pesquisa é de caráter quanti-qualitativa, uma vez que o estudo realizado utiliza-se de elementos da pesquisa quantitativa por meio de métodos estatísticos para realizar uma análise de modo qualitativa, visando à compreensão do objeto pesquisa, já que pretende demonstrar as contribuições do curso técnico para o ingresso no ensino superior.

Para Gamboa (2012, p. 24) “atrás das diferentes formas e métodos que abordam a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”.

Nessa perspectiva, tem-se como proposta explorar, a partir do presente texto, reflexões acerca da abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, dando ênfase a suas aplicações no campo educacional, a fim de contribuir e instrumentalizar um debate cada vez mais amplo e necessário sobre a pesquisa em educação, afinal Flick (2009) salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a apenas uma opção,

sendo observados os documentos e anotações de professores e agentes escolares, e por outro lado sendo realizado um questionário eletrônico enviado aos egressos do curso técnico de nível médio em administração egressos desta instituição por ora objeto da pesquisa, que de forma voluntária aceitaram participar desta pesquisa respondendo ao questionário.

A pesquisa foi realizada, na cidade de Presidente Prudente, com a participação de 74 discentes do curso técnico em administração de nível médio, maiores de 18 anos, estudantes do período noturno, no sistema modular, com duração de três semestres (um ano e meio), concluintes entre os anos de 2017 e 2019, oriundos de uma escola pública de Presidente Prudente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas verificações junto à base de dados da instituição desses egressos, no período máximo de três anos (ou seja, formados entre 2017 a 2019), foram realizadas pesquisa documental junto a instituição de ensino para verificação junto a base de dados da instituição, o que se chegou ao total de 202 concluintes.

Tabela 01. Total de formados curso técnico em Administração de nível médio.

Ano	Formados 1º Semestre	Formados 2º Semestre	Total de Formados no ano
2017	26	50	76
2018	27	24	51
2019	52	23	75
Total	105	97	202

Fonte: Autor (2020)

Após coleta de informações junto a secretaria de dados referente aos egressos, posteriormente ocorreu o envio de um link de perguntas de formulários eletrônicos, utilizados questionários, como instrumentos de coleta de dados, com egressos do curso técnico em administração de nível médio.

Este trabalho é baseado em um trabalho de pós-graduação dados aprovados pelo comitê de Ética em Pesquisa (CEP) CAEE: 24964919.5.0000.5515.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que historicamente a educação técnica no Brasil de modo geral, tinha o seu foco a preparação de mão de obra as pessoas de mais baixo nível social, voltada ao trabalho manual sem condições de escolha, com características assistencialistas e preparo para o trabalho. Segundo Matos (2012), nas primeiras décadas do período imperial, diante da falta de mão de obra em vários setores, o país foi impulsionado a implantar uma aprendizagem de maneira compulsória, ensinando ofícios aos menores das classes mais pobres e excluídos da sociedade, como os abandonados e os órfãos. Estabeleceu-se, dessa forma, outro tipo de ensino, separado do secundário e do superior, que visava à formação da força de trabalho, dos artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

No imaginário popular, tem-se a visão de que os mais altos níveis de escolaridade se associam sempre a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. Assim para Manfredi (2016, p.19) “as relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se pode imaginar”. No atual cenário sabemos que isto nem sempre é uma realidade, uma vez que as mudanças nas tecnologias e nas profissões fazem com que muitas delas desapareçam com o tempo e sejam sucumbidas pelas inovações tecnológicas.

Neste sentido, Schwartzman (2016) aponta que, em outros tempos, a educação profissional era vista como uma possibilidade de outra classe para estudantes que não conseguiam entrar em escolas secundárias. Atualmente, é buscada por muitos alunos como opção valorativa, tanto em razão das oportunidades imediatas, quanto pela experiência que proporciona para ingresso no mundo do trabalho.

Apesar do choque de pensamentos, surge a medida provisória 746/2016 conhecida popularmente como “reforma do ensino médio”, sancionada na Lei de Nº 13.415/2015 cujo objetivo foi a reformulação do ensino médio, implementada no governo do presidente Michel Temer, entre as alterações, intensificam escolas em tempo integral, a escolha de percursos na formação dos jovens, dando a opção pela escola técnica. Neste cenário, surgem alguns apoiadores à medida provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), outros a rejeitam, sob críticas. Assim, com a alteração proposta pela nova medida, comparando-as com o texto

anterior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as alterações chamadas de reforma do ensino médio, com as mudanças efetivadas pela aprovação da lei n. 13.415/2017, a educação técnica de nível médio e as escolas de tempo integral passam a ser uma realidade.

O texto permitiu uma maior flexibilidade curricular, de modo que o estudante esteja assegurado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo optar por um aprofundamento em uma área acadêmica ou pela sua formação técnica e profissional, de modo a atingir sua trajetória de vida bem como os seus projetos.

Com essa flexibilização, ocorre uma organização e uma autonomia do jovem estudante que pode escolher entre diversos percursos. Sobre isso, Kuenzer (2020) discorre que corresponde a 1800 horas dedicadas à BNCC, considerando a parte diversificada. Segundo o autor, o jovem para atender seus objetivos e metas de vida pode selecionar qualquer uma das áreas oferecidas, sejam elas: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e suas tecnologias, além da formação técnica e profissional.

Uma das críticas deste modelo é o de aligeiramento da formação, uma vez que a formação geral fica reduzida a 1.800 horas no máximo, ainda segundo Kuenzer (2020), por meio de apenas dois componentes curriculares obrigatórios ao longo do percurso, os demais componentes apresentam carga horária reduzida, uma contradição à proposta de educação integral.

Segundo Kuenzer (2020), a tendência decrescente da matrícula no nível médio aliado ao fato de que as taxas de abandono e insucesso atingem predominantemente os filhos dos estratos mais baixos da classe trabalhadora, negros e pardos, reforça o caráter excludente do ensino médio que disponibiliza para o mundo do trabalho um grande contingente de trabalhadores desqualificados, que terão como opção trabalhos precários. Desse modo, fecha-se um ciclo.

Devido ao fato de que o trabalho é compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção, da existência e objetivação da vida humana, ele é, portanto, um ponto de partida para a construção do conhecimento e de cultura pelos grupos sociais. Pacheco (2012, p. 67) preconiza que “nós somos produtores da nossa história enquanto sujeito, por isso, temos o dever de transformá-la”.

Desse modo, a educação profissional e técnica de nível médio tem um papel importante, para o início desta transformação, uma vez que as instituições públicas seguem com maior número de matriculados entre os discentes da educação técnica, como podemos observar na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Pessoas de 14 anos ou mais de idade que frequentam curso técnico de nível médio, por sexo e instituição de realização do curso

Variável - Pessoas de 14 anos ou mais de idade que frequentam curso técnico de nível médio
(Mil pessoas) Brasil

Instituição de realização do curso	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
Total	2.696	1.293	1.403
Instituição pública	1.217	597	620
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem	418	270	148
Outra instituição particular	1.061	426	635

Fonte: IBGE (2019).

Nota: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre 2019.

Assim, diante destas novas definições e refletindo sob as críticas gerais e sobre se o ensino médio técnico possibilita a seus egressos uma educação em seu mais amplo sentido da definição da palavra educação segundo a qual Singer (1996,p.05) define “a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia”, ou seja, forma cidadãos pensantes e críticos, que levam a despertar em seus egressos o interesses voltados a seguir seus estudos no nível superior ou apenas forma pessoas para o ingresso no mundo do trabalho?

Em análise ao questionário enviado, foram perguntados aos alunos que ingressaram no ensino superior se o curso técnico influenciou de alguma maneira na continuação dos estudos, em uma escala de 1 a 10, sendo 1 não influenciou nada e 10 influenciou muito, o resultado obtido foi um índice de 64,87%,

responderam em uma escala superior à nota 8. Destes, 29,73% dos egressos respondentes atribuíram a nota máxima (10). Estes dados denotam, portanto, que o curso técnico influenciou na sua decisão de ingressar no ensino superior. Assim, como pode ser observado na Tabela 02, temos uma evidência de que o Curso técnico de ensino médio, de um modo geral, influencia na continuidade de seus egressos a prosseguirem seus estudos no ensino superior.

Tabela 03. O Curso técnico influenciou na decisão para ingresso no Ensino Superior.

Escala	% Numero respondentes
1	2,7%
2	0%
3	0%
4	0 %
5	2,7%
6	8,11%
7	21,62%
8	24,33%
9	10,81%
10	29,73%

Fonte: Autor (2020)

Diante da expectativa desta resposta, os alunos foram questionados sobre quais fatores acreditam que teve maior influência e se obteve os resultados apresentado na Tabela 03. Pode-se notar que os fatores como: professores (83,8%); métodos de ensino; didática das aulas (81,1%), foram os que mais influenciaram, sendo que as visitas técnicas (64,9%) foi o fator que menos influenciou. Diante do resultado obtido pelas repostas dos egressos, fica evidente que o papel do professor, tanto nos modelos de ensino, quanto nas formas de dar as aulas, são pontos que influenciam para o estímulo do ingresso no ensino superior.

Com base nas respostas da Tabela 03 é possível perceber que os professores do ensino técnico de nível médio em administração vêm cumprindo o que propõe Singer (1996, p. 5) “O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto, a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária”, uma vez que percebe-se por meio da Tabela 03 o papel crucial do professor motivador, que além de cumprir o seu papel com relação ao ensino de seu conteúdo programático, indo além de uma preparação didática, utilizando-se de dinâmicas e ensino proativo e novas tecnologias, realiza um papel motivador e transformador ao ponto de influenciar e motivar os seus egressos a continuarem seus estudos no nível superior.

Tabela 04. Fatores considerados pelos estudantes que influenciaram no ingresso do Ensino Superior.

Fatores	Resposta dos Egressos	
	Consideraram	Não Consideraram
Professores	83,8%	16,2%
Métodos de Ensino	81,1%	18,9%
Didática das Aulas	81,1%	18,9%
Aulas Práticas	78,4%	21,6%
Palestras	75,7%	24,3%
Visitas Técnicas	64,9%	35,1%

Fonte: Autor (2020).

CONCLUSÕES

Diante do exposto, o trabalho deixou claro que o ensino técnico de nível médio, neste momento, está cumprindo, por meio de ações, o despertar para o anseio da formação em nível superior, cuja relevância para o cidadão é crucial, haja vista que o conhecimento superior aumenta o domínio sobre as

principais teorias da área, oferece conhecimento de técnicas e práticas, capacidade de reconhecimento de fatos e atos históricos e atuais que modificaram ou demonstram o momento atual que nos encontramos, levando o discente do curso superior a reconhecer e modificar situações futuras, através de vivências transformadoras, oportunidades profissionais, entre outras.

A pesquisa evidencia o forte papel do professor, como motivador e inovador em suas didáticas e práticas pedagógicas que estimulam aos alunos a prosseguir seus estudos e a transformarem o meio que vive .

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol2.n1.p09-32>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016. MATOS, E. G. **Uma análise da educação profissional de nível médio no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro, 2012.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, n. 1, p.57–66, jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 1 p. 5-15, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji¹, Adriana Aparecida de Lima Terçariol²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, ²Universidade Nove de Julho – UNINOVE. E-mail elisangela.bulla@gmail.com.

RESUMO

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, ao mesmo tempo composto por dois aspectos indissociáveis em um ambiente de aprendizagem: a diversidade e a inclusão. Parte do princípio do acolher a diversidade de preferências por aprender de uma forma ou várias formas, tornando, portanto, o processo de ensino e aprendizagem, inclusivo. Sob a luz dos estilos de aprendizagem o objetivo principal deste estudo foi identificar as evidências e os desdobramentos que emergem da aplicação do CHAEA em contextos de aprendizagem da Educação Básica ao Ensino Superior, bem como no âmbito laboral e de lazer. Visando alcançar o objetivo proposto, adotou-se como metodologia a revisão sistemática de literatura, realizada especialmente na base de dados da Revista Estilos de *Aprendizaje*, em março de 2021. Os resultados apontaram a existência de produção de artigos sobre essa temática desde 2008. Pôde-se concluir que os estudos produzidos apresentam potencialidade para subsidiar intervenções que possam embasar o planejamento de ações didático-pedagógicas da Educação Básica ao Ensino Superior, assim como em qualquer curso livre ou para o desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Educação Básica. Ensino Superior.

LEARNING STYLES IN DIFFERENT CONTEXTS: EVIDENCE FORM A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

It is understood that the teaching and learning process is complex, at the same time composed of two inseparable aspects in a learning environment: diversity and inclusion. It is based on the principle of welcoming the diversity of preferences for learning in one or several ways, thus making the teaching and learning process inclusive. In the light of learning styles, the main objective of this study was to identify the evidence and consequences that emerge from the application of CHAEA in learning contexts from Basic Education to Higher Education, as well as in the work and leisure scope. Aiming to achieve the proposed objective, a systematic literature review was adopted as a methodology, carried out especially in the database of the Estilos de *Aprendizaje* Magazine, in the period of March 2021. The results showed the existence of production of articles on this topic since 2008 It could be concluded that the studies produced have the potential to support interventions that can support the planning of didactic-pedagogical actions from Basic Education to Higher Education, as well as in any open course or for personal development.

Keywords: Learning Styles. Basic Education. University Education.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN DIFERENTES CONTEXTOS: EVIDENCIA DE UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SISTEMÁTICA

RESUMEN

Se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo, al mismo tiempo compuesto por dos aspectos inseparables en un ambiente de aprendizaje: la diversidad y la inclusión. Se basa en el principio de acoger la diversidad de preferencias de aprendizaje de una o varias formas, haciendo inclusivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A la luz de los estilos de aprendizaje, el objetivo principal de este estudio fue identificar las evidencias y consecuencias que surgen de la aplicación de CHAEA en contextos de aprendizaje desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, así como en el ámbito laboral y de ocio. Con el fin de lograr el objetivo propuesto, se adoptó como metodología una revisión bibliográfica sistemática, realizada especialmente en la base de datos de la Revista Estilos de *Aprendizaje*, en el período de marzo de 2021. Los resultados evidenciaron la existencia de producción de artículos sobre este tema

desde 2008 Se podría concluir que los estudios producidos tienen el potencial de apoyar intervenciones que puedan apoyar la planificación de acciones didáctico-pedagógicas desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, así como en cualquier curso abierto o para el desarrollo personal.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje. Educación Básica. Enseñanza Superior.

INTRODUÇÃO

No Brasil, cerca de 35 milhões de jovens de 14 a 29 anos abandonam a escola por falta de interesse em estudar, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apresentados por Crelier (2020). Os estudantes que deixam de estudar para trabalhar representam o percentual maior, destacando-se como os primeiros da lista. Compreende-se que existem problemas de ordem estrutural, econômica, social e política que impactam e influenciam essa conjuntura, assim como de dificuldades de aprendizagem. No entanto, longe de ignorar tais aspectos, o foco deste estudo foi vislumbrar possibilidades de aprendizagem em ambientes que oportunizem o desenvolvimento das preferências pessoais de todos os estudantes de maneira mais efetiva.

A falta de interesse nos estudos pode resultar de vários motivos, dentre eles, os pontuados por Cezar e Halmenschlager (2020, p. 1): “a falta de hábitos de estudos, atividades descontextualizadas, memorização dos assuntos, falta de atividades que desenvolvam o raciocínio, dificuldade de abstração, professores desmotivados, dificuldades particulares dos alunos, entre outros fatores que levam o aluno a não conseguir aprender [...]”. Diante disso, cabe ao professor manter-se atento à essas questões, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. É preciso estar vigilante durante o processo de ensino e aprendizagem, segundo Sternberg (1999 *apud* PORTILHO, 2011) em dois aspectos: atitude e estilo. A “atitude se refere à própria realização da tarefa, enquanto estilo está ligado ao como o sujeito gosta de realizar a tarefa” (STERNBERG, 1999 *apud* PORTILHO, 2011, p. 96), empregando preferencialmente tais atitudes.

Estes comportamentos são passíveis de serem identificados por meio do instrumento Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) que oferece a possibilidade de evidenciar as preferências por aprender que nem sempre são reconhecidas pelos professores quando planejam e desenvolvem suas ações didático-pedagógicas. Os estudos que abordam esta temática evidenciam a importância de se considerar os estilos de aprendizagem nos espaços de ensino e de aprendizagem. Daí a importância deste artigo de revisão sistemática da literatura, evidenciando os estudos que se utilizam do CHAEA em contextos de aprendizagem escolar, bem como no âmbito laboral e de lazer.

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, ao mesmo tempo composto por dois aspectos indissociáveis em ambiente de aprendizagem: a diversidade e a inclusão. Parte-se do princípio do acolher a diversidade de preferências por aprender, de uma forma ou várias formas, tornando, portanto, o processo de ensino e aprendizagem, inclusivo. Nessa perspectiva, entende-se que as ações didático-pedagógicas são pautadas, tendo por base os estilos de aprendizagem.

Neste sentido, sob a luz dos estilos de aprendizagem, o objetivo principal deste estudo foi identificar as evidências e os desdobramentos que emergem da aplicação do CHAEA em contextos de aprendizagem escolar, bem como no âmbito laboral e de lazer. Sendo assim, para apresentar o resultado desta investigação, este artigo foi estruturado da seguinte maneira: breve apresentação do constructo sobre os estilos de aprendizagem; da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa; da discussão dos resultados, finalizando com as considerações finais.

BREVE CONSTRUCTO SOBRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Entre os aportes teóricos sobre o tema dos estilos de aprendizagem, destaca-se a importante contribuição da teoria de David Allen Kolb. Os primeiros trabalhos de Kolb foram desenvolvidos na década de 40, com Kurt Lewin, com grupos de militares nos Estados Unidos, momento no qual propôs um modelo de aprendizagem experimental cíclica, considerando que a aprendizagem é um processo dialético e se divide entre “como” percebemos e o “modo” como processamos o que percebemos, segundo um ciclo de aprendizagem: experimentação concreta; conceitualização abstrata; experimentação ativa (KOLB, 2015).

Na Inglaterra, Peter Honey, juntamente com Alan Mumford, a partir da teoria de Kolb realiza uma reflexão acadêmica e aplica a teoria dos estilos em diretores de empresas no Reino Unido. Na esteira

dessas compreensões a respeito das maneiras de agir frente às situações de aprendizagem Catalina Alonso investiga estudantes espanhóis, sintetizando os enfoques sobre a preferência no aprender com o desenvolvimento do instrumento CHAEA (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007).

Segundo Keefe (1988 *apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007, p. 48) “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de Aprendizaje”. Sendo assim, as preferências e tendências individuais que cada estudante utiliza para aprender, traduzida em comportamentos passíveis de serem identificados, são classificadas, de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2007), em quatro estilos, a saber: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

No estilo ativo as principais características demonstradas são: animador, improvisador, descobridor, arriscado e espontâneo. São pessoas que gostam de novas experiências e desafios, de se colocar no centro de todas as atividades, de solucionar problemas. No estilo reflexivo, destacam-se pessoas com perfil: ponderado, consciencioso, receptivo, analítico e compreensivo, por isso, gostam de considerar a experiência e observá-la por diferentes perspectivas, de pensar em alternativas possíveis antes de tomar decisão. E no estilo teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado, características essas demonstradas por pessoas que enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas, tendem a ser perfeccionistas e profundas em seu sistema de pensamento na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos, buscam racionalidade e objetividade. Já no estilo pragmático: experimentador, prático, direto, eficaz e realista, destacam-se pessoas que aplicam na prática as ideias, aproveitam as oportunidades para experimentá-las, gostam de projetos que os atraem, tomam decisões e gostam de pôr em prática, parte do princípio de que sempre se pode fazer melhor.

Ao identificar a maneira de aprender, o professor se reconhece e percebe a influência do seu estilo de aprender, muitas vezes no seu estilo de ensinar. Esse estilo de ensinar expresso por meio didático-pedagógico pode convergir ou não na preferência por aprender do estudante, o qual adota uma estratégia particular de aprendizagem articulada aos elementos cognitivos, afetivos e fisiológicos que dispõe, alcançada ou não pelos métodos ou estratégias de ensino, impactando assim no desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se como metodologia a revisão sistemática de literatura, uma vez que as pesquisas sobre estilos de aprendizagem baseadas na teoria de Alonso, Gallego e Honey (2007), podem fornecer novas evidências ou explicações para o fenômeno sob análise (SIDDAWAY; WOOD; HEDGES, 2019). A revisão sistemática é uma modalidade de pesquisa, que possui protocolos específicos e que buscam dar logicidade a um extenso corpus documental, exigindo que sejam extraídos das fontes consultadas, os elementos denominados PICO: população/participantes (P), intervenção (I), comparação (C) e resultado/*outcome* (O) (GALVÃO; RICARTE, 2020), a partir do objetivo e questões de investigação.

Neste sentido, aplicou-se o PICO, para coletar os dados nos artigos científicos, conforme apresenta-se a seguir:

Figura 1. Elementos que compõe o PICO.

P	•participantes das pesquisas podem ser estudantes, professores e profissionais não vinculados a qualquer instituição formal de educação de qualquer faixa etária.
I	•intervenções são de estudos que aplicaram e/ou adaptaram o CHAEA.
C	•evidências dos estilos de aprendizagem, em vários contextos, se deu pela aplicação do instrumento CHAEA.
O	•resultado dos estudos permite considerar os estilos de aprendizagem como ponto de partida em situações de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

E ainda como critérios de inclusão dos artigos que resultaram da busca realizada na base de dados da Revista *Estilos de Aprendizaje*¹⁵, adotou-se: qualquer período de publicação e qualquer idioma. Como critérios de exclusão foram considerados os artigos de revisão bibliográfica e que de alguma maneira não contemplavam o uso do CHAEA.

As questões norteadoras desta investigação compreendidas com os elementos do PICO, estão apresentadas a seguir e suas análises vão se desdobrando, nesta mesma ordem, no item “Apresentação e discussão dos resultados”.

Figura 2. Questões de investigação.

- a) Qual a quantidade de artigos publicados anualmente?
- b) Em quais instituições, países, nível de ensino, cursos e ou disciplinas aplicou-se o CHAEA?
- c) A partir da aplicação do CHAEA é possível evidenciar os estilos de aprendizagem em contextos escolares?
- d) Os estilos de aprendizagem são investigados para além do contexto escolar, como trabalho e lazer?
- e) Algum estudo buscou adaptar o CHAEA para outras línguas?

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O descritor de busca utilizado na base de dados da Revista *Estilos de Aprendizaje*, no período de março de 2021, foi “Honey-Alonso”, nome dado ao instrumento CHAEA de identificação dos estilos de aprendizagem desenvolvido por Catalina Alonso (ALONSO; GALLEGU; HONEY, 2007). O resultado da busca identificou 40 artigos, destes foram lidos o título e o resumo, de 39, um deles estava duplicado e outro não disponível para acesso. Contou-se também com o auxílio do *software Mendeley* para controle do material coletado e das referências. Sendo assim, os 38 artigos foram lidos integralmente vislumbrando responder as questões apresentadas na Figura 2, apresentada acima. No item a seguir, essas questões são abordadas e discutidas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se no Gráfico 1 a quantidade de artigos publicados na Revista *Estilos de Aprendizaje* desde 2008 que usaram o instrumento CHAEA para identificar os estilos de aprendizagem em um dado contexto.

Gráfico 1. Publicações contendo o uso do CHAEA.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

¹⁵ Para maiores informações: <http://www.revistaestilosdeaprendizaje.com/>

Nesses artigos identificou-se, de maneira geral, as instituições educacionais que participaram das pesquisas aplicadas, por meio dos seus estudantes e/ou professores, os níveis de ensino que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, as etapas e/ou cursos e/ou disciplinas, e os países onde estão situadas as instituições. De acordo com as Figuras 3 a 16, a seguir:

Figura 3. Instituições escolares no Brasil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (Brasil)	
Instituições	Etapas
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (Paraná)	• Maternal
Escola Privada da cidade de Curitiba (Paraná)	• Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná)	• Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 4. Instituições escolares na Colômbia.

ENSINO MÉDIO (Colômbia)	
Instituições	Disciplinas
Escola Privada Gimnasio Vermont	• Espanhol • Ciências da Natureza • Ciências Sociais • Matemática
Instituição Privada da cidade de Valledupar	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 5. Instituições escolares no México.

ENSINO MÉDIO (México)	
Instituições	Disciplinas
Escola Preparatória Privada da cidade do México	• Química
Instituto Privado de Tijuana, Baja Califórnia	• Espanhol • Matemática

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 6. Instituições escolares no Peru.

ENSINO MÉDIO (Peru)	
Instituição	Disciplinas
Instituto Superior Pedagógico Privado “Nuestra Señora de Guadalupe” de Huancayo	• Ciência Sociais • Computação • Informática • Filosofia • Religião

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 7. Instituições escolares na Argentina.

ENSINO SUPERIOR (Argentina)		
Instituições	Cursos	Disciplinas
Faculdade de Ciências Econômicas e Estatísticas da Universidade Nacional de Rosário	<ul style="list-style-type: none"> • Contador Público • Bacharel em Economia • Bacharel em Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
Universidade Nacional do Litoral	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Biodiversidade • Licenciatura em Biologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 8. Instituição escolar no Brasil.

ENSINO SUPERIOR (Brasil)		
Instituição	Curso	Disciplina
Universidade Estadual da Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 9. Instituições escolares no Chile.

ENSINO SUPERIOR (Chile)		
Instituições	Cursos	Disciplinas
Universidade Católica de La Santísima (Concepción)	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina 	<ul style="list-style-type: none"> • Farmacologia
Universidade de Concepción	<ul style="list-style-type: none"> • Bioengenharia • Educação Física • Engenharia Biomédica • Farmácia • Formação Básica • Medicina Veterinária • Química • Tecnologia Médica 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação Seres Vivos/Ambiente • Farmacologia • <u>Farmacocinética</u> • Fisiologia-Fisiopatologia • Tecnologia Farmacêutica
Universidade San Sebastián (Concepción)	<ul style="list-style-type: none"> • Farmácia • Medicina Veterinária • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Biomatemática</u> • Farmacologia • Física • Química Geral • Zoologia

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 10. Instituições escolares na Colômbia.

ENSINO SUPERIOR (Colômbia)		
Instituições	Cursos	Disciplinas
Faculdade de Medicina do Cali	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível 	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível
Instituição Universitária do município de Medellín	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível
Universidade Adventista	<ul style="list-style-type: none"> • Não disponível 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
Universidade Cooperativa de Colômbia	<ul style="list-style-type: none"> • Administração de Empresas • Administração de Serviços de Saúde • Controladoria Pública • Engenharia de Sistemas • Hotelaria • Negócios Internacionais • Turismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica • Pensamento Matemático

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 11. Instituição escolar em Cuba.

ENSINO SUPERIOR (Cuba)		
Instituição	Curso	Disciplina
Universidade Máximo Gómez Báez de Ciego de Ávila	• Informática	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 12. Instituições escolares na Espanha.

ENSINO SUPERIOR (Espanha)		
Instituições	Cursos	Disciplinas
Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (Comillas)	• Espanhol	• Não disponível
Universidade de Vigo	• Fisioterapia	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 13. Instituições escolares no México.

ENSINO SUPERIOR (México)		
Instituições	Cursos	Disciplinas
Universidade Autônoma de Coahuila	• Medicina	• Não disponível
Universidade Autônoma de Puebla	• Medicina	• Genética Clínica
Universidade de Sonora	• Formação Básica • Licenciatura em Direito	• Não disponível
Universidade Pública do Estado do México	• Direito • Formação Básica	• Não disponível
Universidade Tamulipeca	• Não disponível	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 14. Instituição escolar no Peru.

ENSINO SUPERIOR (Peru)		
Instituição	Cursos	Disciplina
Pontifícia Universidade Católica do Peru	• Administração • Arquitetura • Arte • Ciências Sociais • Comunicação • Direito • Economia • Educação • Humanidades • Engenharia • Psicologia • Teologia	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 15. Instituição escolar em Portugal.

ENSINO SUPERIOR (Portugal)		
Instituição	Cursos	Disciplina
Instituto Politécnico de Portugal	• Ciências Agrárias • Educação • Engenharia • Gestão • Informática	• Não disponível

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 16. Instituição escolar na Bolívia.

CURSO LIVRE (Bolívia)	
Instituição	Disciplina
Centro Boliviano Americano da cidade de Sucre	• Inglês

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Evidencia-se, a partir dos dados acima que os estudos sobre os estilos de aprendizagem estão concentrados em países da América Latina e Portugal, em maior proporção para o Ensino Superior e bastante tímido para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A partir desse panorama geral, apresenta-se os dados para a questão: A partir da aplicação do CHAEA é possível evidenciar os estilos de aprendizagem em contextos escolares?

A partir do CHAEA, Portilho e Beltrami (2009) desenvolveram um inventário de estilos de aprendizagem para aplicação em crianças brasileiras. Por meio desse inventário, identificaram o estilo ativo, tanto na primeira aplicação como no reteste, mas isso não ocorreu com todas as crianças. “A discordância nas respostas das crianças deve-se, também, ao fato delas estarem iniciando o seu processo de aprendizagem e com isso encontrarem-se abertas e receptivas às novas situações e estímulos advindos do meio onde estão inseridas” (PORTILHO; BELTRAMI, 2009, p. 81). Por isso é importante a professora tomar conhecimento o estilo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, consegue acompanhá-los com mais propriedade e particularidade o processo de alfabetização (PORTILHO; BELTRAMI, 2009). E com base na intencionalidade pedagógica despertar a atenção da criança para as dificuldades e possibilidades na realização da tarefa, mostrando novos caminhos e o potencial que cada uma delas possui (PORTILHO, 2012).

Segundo Portilho (2008) o modo particular de aprender do professor influencia no seu estilo de ensinar e há reflexo disso no aprender de seus estudantes. Por isso, é importante o professor/educador conhecer o seu estilo de aprendizagem para não desenvolver estratégias de ensino que venham ao encontro das suas próprias preferências por aprender, privilegiando assim estudantes com um estilo específico de aprendizagem. É preciso distanciar-se do que Portilho (2012) demonstra ser bastante frequente identificar, o estilo de aprendizagem tanto de professores como estudantes, como reflexivo. Segundo a autora (PORTILHO, 2008) o estilo de aprender do professor, geralmente, é bastante pautado no método tradicional de ensinar, no qual o professor é visto como centro do processo educativo, reproduzindo o estilo do seu professor/formador, nos dias atuais, nos ambientes educacionais. Lembrando, que isso não é uma crítica ao método tradicional de ensino, no entanto é preciso reconhecer que ele é um, dentre vários outros. É preciso considerar a diversidade que envolve o complexo e dialético processo de ensinar e aprender. Os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram identificados na sua maioria com o estilo reflexivo mais predominante.

Os estudantes da Educação Básica que cursam a disciplina Classificação dos seres vivos e do seu ambiente que possuem os melhores rendimentos acadêmicos são de estilo teórico. A causa desta correlação positiva ocorre devido às estratégias de ensino utilizadas que privilegiam o estilo teórico (ROMÁN; RUIZ, 2018).

Quanto aos estudantes do Ensino Médio que cursam as disciplinas de Ciências da Natureza, Matemática, Espanhol e Ciências Sociais, revelam-se com desempenho acadêmico um pouco melhor as estudantes do que os estudantes. Aquelas se destacam por preferência moderada, baixa e muito baixa nos estilos reflexivos e pragmáticos, com preferências altas e muito altas nos estilos ativo e teórico. Já os estudantes se destacam por preferência moderada, alta e muito alta nos estilos ativo e teórico, com preferências baixa e muito baixa no estilo reflexivo. Nesse sentido, entende-se que o mau desempenho escolar não pode ser atribuído apenas às dificuldades do estudante, mas a não oportunidade de aprendizagem, conforme o seu estilo de aprendizagem, independentemente da preponderância, variando entre muito baixa ou muito alta (PÁEZ; MALAGÓN, 2015).

Corroboram Marin *et al.* (2019) ao afirmar que os estilos e as estratégias de aprendizagem quando associados de maneira significativa afetam de maneira positiva na aprendizagem dos estudantes. Por isso,

Luna, Herrera e Rodríguez (2015) mencionam a necessidade de os professores fazerem uma autocrítica das estratégias de ensino utilizadas no ensino de Espanhol e Matemática, para estudantes do Ensino Médio, de maneira a subsidiar as atividades que alcancem não somente os estilos de aprendizagem teórico e ativo, mas os demais também. Neste caso, os estudantes dos estilos teórico e ativo são os que possuem um bom desempenho escolar.

Nesta perspectiva, evidencia-se nos estudantes do Ensino Médio que cursam a disciplina de Química, o estilo pragmático que coincide também com o mesmo estilo do professor, pragmático. Logo, o estilo pragmático do professor influencia diretamente nas escolhas das atividades didáticas planejadas e nos objetivos, impactando positivamente no desempenho escolar dos estudantes que possuem o estilo pragmático (GALLEGOS; RODRIGUÉZ; ORTIZ, 2017). Por isso, quando o professor, sem conhecer os estilos de aprendizagem dos seus estudantes, ao planejar suas práticas pedagógicas, privilegia determinado estilo em detrimento de outro e isso influencia significativamente o desempenho acadêmico. Uma vez que o rendimento escolar tem relação com o estilo de aprendizagem, de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2007, p. 95) “El rendimiento académico de los alumnos influye en sus Estilos de Aprendizaje”. Neste sentido, se o professor conseguir desenvolver atividades pedagógicas que atendam os quatro estilos de aprendizagem ocorre o que Garay (2008) investigou nos estudantes, do Ensino Médio, que cursam disciplinas tanto de formação geral e/ou propedêutica como de formação profissional básica. Representado por uma parcela significativa de estudantes, o estilo reflexivo, seguidos pelo estilo ativo, teórico e pragmático possuem bom rendimento escolar.

Sendo assim, os melhores resultados acadêmicos, seja no Ensino Médio ou no Ensino Superior, são identificados quando as estratégias metodológicas utilizadas vão ao encontro das preferências dos estudantes. Percebe-se que isso ocorre na investigação de Martínez, Arellano e Geijo (2019), o estilo reflexivo dos estudantes do Ensino Superior do curso de Espanhol apresenta melhor rendimento acadêmico. Nos estudos de Villamizar e Gómez (2011) o melhor rendimento acadêmico identificado nos estudantes que cursam as disciplinas da área de Matemática, são dos estilos reflexivo e teórico, ainda que possuam os níveis de preferências mais baixas nestes estilos, pois as práticas pedagógicas privilegiam tais estilos. Já os piores desempenhos acadêmicos são dos estudantes que possuem preferências moderadas e altas nos estilos ativo e pragmático.

Distanciar-se de privilegiar um ou outro estilo deve ser mais do que alternativa, opção pedagógica. Nos cursos de Administração de Empresas, Turismo e Hotelaria, Administração de Serviços de Saúde, Controladoria Pública, Negócios Internacionais e Engenharia de Sistemas, nas disciplinas de Lógica e Pensamento Matemático, no primeiro semestre desses cursos, o estilo reflexivo é o predominante numa tendência moderada, no entanto, os estilos ativo, teórico e pragmático, também foram identificados, mas em baixas tendências (PEÑA; AGUILAR; MENDEZ, 2017). Segundo Alonso, Gallego e Honey (2007) é preciso fortalecer os estilos, assim como potencializá-los, investigando nos estudantes quais são os elementos que faltam quanto à competência, os recursos e os aspectos didático-pedagógicos capazes de atender os diferentes estilos de aprendizagem.

Entende-se que não se trata de uma tarefa simples desenvolver atividades diversificadas para abordar um conteúdo e assim atender os diferentes estilos de aprendizagem. Entretanto, ainda que de modo parcial, foi possível desenvolver atividades que favorecessem os estilos reflexivo e teórico, no caso dos estudantes na disciplina de Matemática dos cursos de Contador Público, Bacharel em Economia e Bacharel em Administração. Com o conteúdo de Álgebra Linear articulado com o uso de uma ferramenta computacional - *Computer Algebraic System*, aprimorou-se os processos matemáticos de reflexão e abstração, principalmente nos estudantes com estilos reflexivo e teórico. Portanto, a ferramenta computacional promoveu melhoria no aprendizado desses estudantes que em ambiente tradicional (sem associar ferramenta computacional e em laboratório de informática) não seria possível alcançar melhores desempenhos acadêmicos (CRAVERI; ANIDO, 2008).

Aedo, Panadeiros e Ramos (2011) identificaram nos estudantes do primeiro, segundo e quarto ano do curso de Informática, que utilizam computadores como ferramenta de apoio à aprendizagem, possuem o estilo reflexivo. Mas, a maior parte dos estudantes do terceiro ano apresenta preferência alta para os estilos teórico e pragmático. Na Informática, não é usual encontrar alunos totalmente reflexivos, devido ao uso contínuo do computador como ferramenta de apoio à aprendizagem, mas geralmente, os conteúdos curriculares são orientados para o desenvolvimento deste estilo de aprendizagem. O estilo desejado dos

alunos que usam o computador como meio de aprendizagem é pragmático, devido ao tipo de formação, por isso, recomenda-se que sejam incluídas no currículo estratégias didáticas que lhes permitam desenvolver o estilo de aprendizagem, de acordo com as suas características de formação profissional.

O estilo pragmático mais característico de ser identificado, devido à formação dada para estudantes que utilizam o computador como meio de aprendizagem, conforme mencionado por Aedo, Panadeiros e Ramos (2011) é encontrado nos estudantes investigados por Morales-Ramírez *et al.* (2012) de Engenharia da Computação e Informática Administrativa que possuem preferências altas no estilo pragmático e moderada nos estilos ativo, reflexivo e teórico. No entanto, ao analisar mulheres e homens, independentemente desses dois cursos, os homens possuem uma preferência alta no estilo ativo e pragmático, e uma preferência moderada no estilo teórico. Por outro lado, quando analisado os estilos dos estudantes do primeiro semestre e os do oitavo, estes últimos possuem grande preferência no estilo ativo. As estratégias de ensino desenvolvidas atendem o estilo de aprendizagem predominante do estudante, a fim de atingir níveis elevados de desempenho acadêmico.

No curso de Ciências Contábeis (SILVA; ALMEIDA, 2014) o estilo de aprendizagem predominante é o reflexivo, uma vez que o projeto do curso parece privilegiar tal estilo. Miranda, Rodríguez e Beltrones (2011) levantam uma discussão que envolve o projeto de um curso de Direito quanto às lacunas na formação dos seus estudantes para atuar na área das Ciências Sociais e Jurídicas. Lacunas essas por limitar a formação dos estudantes numa metodologia de ensino mais tradicional, ou seja, os estudantes mais passivos e menos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Essa característica acaba marcando o projeto do curso, as metodologias, os conteúdos são voltados para atender mais o estilo reflexivo (ponderado, analítico, gostam de considerar a experiência e observá-la por diferentes perspectivas, de pensar em alternativas possíveis antes de tomar decisão), justamente o estilo representado, de modo mais evidente dentre os quatro estilos, seguido do pragmático. Para Miranda, Rodríguez e Beltrones (2011) os estudantes de Direito precisam aprender para serem profissionais capazes de lidar com os problemas do mundo em todas as instâncias sociais, políticas e econômicas, seja no campo nacional ou internacional. Por isso é preciso promover o desenvolvimento de todos os estilos de aprendizagem nos alunos que serão futuros profissionais, neste caso, da área de Direito.

Corroboram Serna *et al.* (2018) quando também identificam nos estudantes ingressantes do curso de Medicina o predomínio dos estilos pragmático, reflexivo, ativo e teórico, com estratégias de ensino desenvolvidas para atender apenas um dos estilos de aprendizagem. Entende-se assim, como os referidos autores, que se trata de ações voltadas a uma forma moderna de exclusão acadêmica, principalmente quando esses estilos podem ter grande influência da genética, das experiências de vida e das demandas do meio ambiente.

Os estudantes investigados por Pierart e Pavés (2011) na disciplina de Fisiologia-Fisiopatologia, do segundo ano do curso de Tecnologia Médica e do quarto ano do curso de Engenharia Biomédica, possuem preferências: moderada para os quatro estilos de aprendizagem (Tecnologia Médica) e alta e muito alta para os estilos teórico e pragmático (Engenharia Biomédica). Os melhores desempenhos acadêmicos são dos estilos teórico de Engenharia Biomédica e o estilo reflexivo da Tecnologia Médica, independente do gênero desses alunos. Diante disso, infere-se que as estratégias de ensino são voltadas para atender, mais especificamente, os estilos de aprendizagem reflexivo e teórico. Ainda que o pragmático tenha preferência alta e muito alta, acabam não tendo melhor desempenho acadêmico.

Guerrero (2010) problematiza a questão do rendimento escolar e/ou acadêmico, pois é preciso compreendê-lo considerando algumas variáveis externas, como: objetivos escolares, formas de avaliação, notas de diferentes disciplinas, dentre outras, e internas, características individuais. O autor identifica nos estudantes, independentemente de mulheres ou homens, do curso de Medicina, na disciplina Genética Clínica, o estilo predominantemente reflexivo com preferência muito alta e bom desempenho acadêmico, tanto quanto aos demais estudantes que possuem os outros estilos de aprendizagem. Entende-se, portanto, que rendimento acadêmico tem relação com o estilo de aprendizagem (GUERRERO, 2010), à medida que o rendimento acadêmico, enquanto método quantificável para se avaliar a aprendizagem, é determinado e seguido pelas instituições escolares. Segundo Alonso, Gallego e Honey (2007), o rendimento acadêmico influencia os estilos de aprendizagem, pois resulta das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, podendo estar adequadas e de acordo, ou não, com os estilos de aprendizagem de cada um dos estudantes (GALLEGO; RODRIGUÉZ; ORTIZ, 2017).

Em Garza *et al.* (2016) os estudantes do curso de Medicina, independente do gênero e idade, iniciantes do referido curso, possuem todos os estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) em nível moderado. De acordo com Gallegos, Rodríguez e Ortiz (2017): é necessário o estudante tomar conhecimento de seu processo de aprendizagem e conhecer seus pontos fortes, habilidades e áreas de oportunidade, pois assim poderá identificar quais qualidades ou habilidades são necessárias para enfrentar uma nova experiência de aprender e procurará uma maneira de obtê-los.

No caso dos estudantes do curso de Química e Farmácia, simultaneamente, nas disciplinas de Farmacologia, Tecnologia Farmacêutica e Farmacoquímica, identificou-se preferência moderada para os quatro estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) tanto para mulheres quanto para homens, no entanto, percebeu-se preferência muito baixa para o estilo de aprendizagem teórico e pragmático nos homens; o mesmo ocorre com as mulheres, mas somente para o estilo teórico. Todavia, quando se analisa a amostra e as estratégias de aprendizagem utilizadas entre homens e mulheres, as mulheres sinalizam utilizar mais estratégias cognitivas de aprendizagem do que os homens e isso tende a propiciar ligeiramente desempenhos acadêmicos maiores. Na disciplina de Farmacologia a metodologia de ensino utilizada é aprendizagem baseada em problemas, em Tecnologia Farmacêutica tem-se como base aulas teóricas, discussão em grupo, seminários, unidades de pesquisa, palestras sobre a prática profissional e de laboratórios. Já a disciplina de Farmacoquímica é desenvolvida com base em aulas expositivas, grupos de discussão e seminários (CARREÑO *et al.*, 2011).

Nos cursos de Medicina e Medicina Veterinária, na disciplina de Farmacologia a estratégia de ensino utilizada é fundamentalmente aula expositiva. Identificou-se nestes cursos que homens e mulheres têm preferências moderadas em todos os estilos, exceto os homens que possuem preferências moderada-alta no estilo pragmático e o rendimento acadêmico dos homens é um pouco melhor que das mulheres, mas não tão significativo. Entretanto, evidencia-se que existem diferenças quanto as estratégias de aprendizagem utilizadas por mulheres e homens. As mulheres fazem mais uso das diversas técnicas de aprendizagem frente aos estudos do que os homens. Ainda que tanto mulheres quanto homens utilizem diferentes estilos e estratégias de aprendizagem, não é possível definir um modelo específico diferenciado para homens e mulheres que melhore os resultados acadêmicos, no caso dos currículos de carreiras na área da Medicina, de acordo com Carreño *et al.* (2010). Portanto, não se pode generalizar que melhores desempenhos ou piores tem relação direta com o gênero.

Já as estratégias pedagógicas utilizadas na disciplina de Farmacologia dos cursos de Química, Farmácia e Medicina Veterinária são distintas. Nos cursos de Química e Farmácia a estratégia adotada é Aprendizagem Baseada e Problemas (ABP) e no curso de Medicina Veterinária a estratégia de ensino utilizada é a de aula tradicional método expositivo. Nos cursos de Química e Farmácia, não tem reprovação e as preferências são baixa e moderada para os estilos ativo e pragmático, baixa para o estilo reflexivo e moderada para o estilo teórico. No curso de Medicina Veterinária as preferências são baixa e moderada para os estilos ativo e reflexivo, preferência moderada para o estilo teórico e baixa para o estilo pragmático. Nesse curso há reprovação, dos estilos ativo com preferência baixa e muito baixa para os demais estilos, lembrando que a estratégia de ensino utilizada é o método expositivo. Os estudantes aprovados tinham preferências baixa e moderada nos estilos ativo, reflexivo e pragmático, preferência moderada e alta para o estilo teórico (CARREÑO; CABRERA; RODRÍGUEZ, 2009).

Segundo Carreño, Cabrera e Rodríguez (2009) a ABP privilegia o estilo pragmático, estudantes que gostam de colocar em prática o conteúdo aprendido. A estratégia de ensino tradicional acaba privilegiando o estilo reflexivo.

Nas disciplinas de Química Geral, Física, Biomatemática e Zoologia, do curso de Medicina Veterinária utilizam-se, principalmente, a metodologia didático-pedagógica de aula expositiva, incorporando em alguns momentos outras como: resolução de problemas, prática de laboratório, seminário e o método Harvard. Mulheres e homens cursam essas disciplinas, no entanto, as mulheres têm rendimento maior do que os homens em Biomatemática, sendo bastante expressivo. As preferências vão desde muito baixa até muito alta para os quatro estilos, no entanto, o percentual de mulheres com preferência baixa nos estilos reflexivo e teórico é maior do que de homens. Os estudantes aprovados nessas disciplinas têm preferência moderada em todos os estilos, exceto no estilo teórico que é alta. Os estudantes reprovados nessas disciplinas possuem preferência moderada nos estilos teórico e reflexivo, e preferência alta nos estilos ativo e pragmático. Infere-se que, talvez o fato de os estudantes serem

metódicos e estruturados favoreça um melhor desempenho acadêmico nas diversas disciplinas (CABRERA; CARREÑO; MUÑOZ, 2011).

Por outro lado, Carrera *et al.* (2014a, 2014b) pontuam a respeito da influência determinante do nível educativo e da participação na vida escolar das mães no rendimento acadêmico dos seus filhos e filhas, esses que são estudantes no Ensino Superior no curso de Fisioterapia. Estilo reflexivo, seguido pelo teórico, pragmático e ativo. No entanto, o estilo reflexivo é mais evidenciado nas mulheres que nos homens, sendo que para os demais estilos os homens superam as mulheres. Os alunos adotam uma atitude mais prática quando se trata de lidar com os estudos, e as alunas desenvolvem mais estratégias de aprendizagem em geral ao longo de todo o curso.

Estudantes ingressantes no curso de Bioengenharia têm preferência levemente maior para o estilo pragmático do que estudantes do curso de Educação Física, que tem preferência pelo estilo reflexivo. No entanto, quando se analisa o gênero relacionado aos estilos de aprendizagem os homens, de ambos os cursos, têm clara preferência pelo estilo pragmático (VALDEBENITO *et al.*, 2009).

Os estudantes ingressantes nos cursos de Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Biodiversidade possuem os estilos ativo e pragmático. No entanto, próximos de concluir esses cursos, especificamente as mulheres possuem o estilo reflexivo. Característica que pode ter relação com os cursos de formação de professores (VILLALBA, 2015), ou, relaciona-se com a fase de vida dos estudantes quando entram na Universidade e que posteriormente, ao longo da carreira e com todas as experiências que isso acarreta, este estilo se altera (VALDEBENITO *et al.*, 2009).

Diante do exposto, Santibón (2013a) pontua que professores que lecionam nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados foram identificados com preferências muito alta e alta, no estilo de aprendizagem predominante teórico. Não tendo diferenças significativas, nas referidas preferências, devido à filiação, sexo, formação profissional e tempo de serviço. Da mesma maneira, não é tempo dedicado à determinada instituição universitária e de exercício da profissão docente que faz com que um estilo de aprendizagem fique mais evidente do que outro, ainda que seja possível perceber o estilo reflexivo como o mais evidente nas instituições escolares (MANRIQUE *et al.*, 2011). O mesmo estilo foi identificado por Miranda e Velia (2010) em estudantes de diferentes cursos, semestres e diversas disciplinas de formação comum, mas com preferência moderada para o estilo reflexivo, assim como preferência muito alta para o estilo pragmático, ativo e teórico.

As discussões até aqui foram pautadas no contexto do Ensino Superior, a seguir trata-se de um ambiente de aprendizagem de curso livre.

Barja (2015) identificou preferência moderada nos estilos de aprendizagem, ativo, seguido pelo teórico, reflexivo e pragmático, respectivamente, em estudantes que aprendem o Inglês como segunda língua. O estilo de aprendizagem reflexivo é o mais evidente entre as mulheres e o teórico para os homens. Os resultados mostram uma tendência de mudança entre os estilos de aprendizagem à medida que os alunos adquirem habilidades básicas do idioma, que pode ter alguma relação com idade, sexo, grau de instrução, área do conhecimento, tempo de instrução em inglês.

Quanto à questão: Os estilos de aprendizagem são investigados para além do contexto escolar, como trabalho e lazer?, identificou-se que para além do contexto escolar/acadêmico, Cué e Rincón (2008) investigaram os estilos de aprendizagem por meio do site da Revista de Estilos de Aprendizaje. Identificaram que as pessoas com Ensino Médio completo possuem o estilo ativo mais elevado, esse estilo diminui à medida que os graus de estudos aumentam. As pessoas com formação no Ensino Superior em Bacharelado possuem o estilo pragmático, Pós-graduação *Stricto Sensu* são reflexivos e teóricos. As pessoas que pertencem a uma instituição educativa tendem a ter em nível mais alto os estilos reflexivos, teóricos e pragmáticos. As mulheres possuem predominantemente o estilo ativo e o masculino, reflexivo, teórico e pragmático. Não existe diferença entre os estilos das pessoas que trabalham em instituições públicas ou privadas.

Cué e Rincón (2010) ampliam o olhar e voltam-se para analisar situações de aprendizagem na vida. Investigaram organizadores de diferentes nacionalidades do I *Congreso Internacional de Gestión del Talento*. Eles têm maior preferência nos estilos de aprendizagem teórica e reflexiva, respectivamente, gostam de ouvir músicas, rádio e ir ao cinema; gostam de ouvir música e praticar esportes. Os participantes com altos valores no estilo ativo são fãs de videogames, os de estilos pragmático gostam de fazer compras. A gestão do tempo no ambiente de trabalho e na vida pessoal deve ser planejada estrategicamente, porém,

entende-se que diferentes fatores influenciam essa questão como aspectos culturais, sociais, financeiros e pessoais. O conceito de lazer se baseia na experiência humana definida como a forma como as pessoas passam o seu tempo livre, focando esse tempo livre também como fator de desenvolvimento individual e coletivo, pois os tempos de trabalho e lazer devem ser devidamente planejados, isso resultará em uma vida saudável e voltada para evitar qualquer tipo de patologia física e psicológica.

Por fim, entende-se que, por meio do instrumento CHAEA, evidencia-se diferentes contextos de aprendizagem para além do contexto escolar. E não menos importante, trata-se do conhecimento e conteúdo produzido a partir das evidências e de reformulações, adaptações do instrumento CHAEA, visando alcançar ainda mais os contextos de aprendizagem. Isto pôde ser percebido em resposta a questão: Algum estudo buscou adaptar o CHAEA?

Gil e Torres (2014) adaptaram o questionário CHAEA utilizando a Escala Likert aplicada em estudantes de Licenciatura em Educação Básica com objetivo de investigar os estilos de aprendizagem dos futuros professores, assim como criar um instrumento que auxilia os diversos contextos de aprendizagem. Estimular assim os futuros professores com estilos predominantemente reflexivo e teórico para conhecer esse instrumento e usar para conectar suas estratégias de ensino aos estilos dos seus futuros estudantes a partir da identificação dos estilos de aprendizagem. Superar as lacunas existentes em muitas das competências que devem ser desenvolvidas nas novas gerações, como a resolução de problemas, utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, dentre outros.

E como estratégia para alcançar outras línguas, não se limitando ao Espanhol, Miranda e Morais (2008) adaptaram o questionário CHAEA para a Língua Portuguesa. Puderam perceber o que Chévrier *et al.* (2000 *apud* MIRANDA; MORAIS, 2008, p. 73) mencionam: “Quando um aluno responde a um questionário o seu estilo de aprendizagem manifesta-se nos modos privilegiados de funcionamento que emergem da representação que o aluno tem dele mesmo nas situações de aprendizagem que as questões apresentadas lhe evocam”. Por isso, Alonso, Gallego e Honey (2007) sugerem que os métodos de ensino é que precisam ser ajustados aos estilos de aprendizagem dos estudantes, porque as pessoas aprendem de maneiras diferentes e em todos os lugares, não somente na escola, de acordo com seus estilos.

Para finalizar deixamos um quadro síntese dos resultados encontrados a partir do estudo realizado:

Quadro 1. Síntese dos resultados.

Indicadores	Síntese
Quantitativo de artigos publicados anualmente na Revista <i>Estilos de Aprendizaje</i> .	De 2008 a 2019, o volume mais expressivo de publicações ocorreu em 2011, depois 2008, 2010, 2014 e 2015.
Países e níveis de ensino em que os estudos foram realizados utilizando-se do CHAEA.	América e Portugal, maior proporção Ensino Superior do que Educação Básica.
Aplicação do CHAEA em contextos escolares.	Evidencia-se que as práticas pedagógicas são planejadas mais de acordo com as características dos currículos, das disciplinas e dos cursos, no caso do Ensino Superior, considerando o perfil profissional. O desempenho acadêmico resulta de estratégias particulares adotadas pelos estudantes e isso influencia seus estilos de aprendizagem.
Os estilos de aprendizagem no contexto de trabalho e lazer.	Determinados estilos de aprendizagem são identificados conforme a carreira profissional, assim como para atividades que envolvem o lazer.
Adaptação do CHAEA para outras línguas	Tradução para a Língua Portuguesa e adaptação com a Escala Likert.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo principal deste estudo foi identificar as evidências e os desdobramentos que emergem da aplicação do CHAEA em contextos de aprendizagem escolar ou no

âmbito laboral e de lazer, tornou-se possível organizá-los, de forma sintetizada. Assim, pôde-se concluir que os estudos produzidos sobre a temática dos estilos de aprendizagem, na perspectiva teórica adotada nesta investigação, apresentam potencialidade para subsidiar intervenções que possam embasar, além de ponto de partida para outras pesquisas, o planejamento de ações didático-pedagógicas, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, assim como em qualquer curso livre ou para o desenvolvimento pessoal.

É neste sentido que o tema chama atenção, a respeito das possibilidades de investigar contextos de aprendizagem, tornando-os mais inclusivos ao utilizar-se do CHAEA, enquanto instrumento que oferece subsídios para planejar o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que vão ao encontro dos estilos de aprendizagem, buscando potencializá-los.

Enquanto pesquisadoras, o interesse pelo tema está justamente encontrar subsídios que ampliem as perspectivas de ações didático-pedagógicas, vislumbrando, oportunizar no processo de ensino e aprendizagem, o emprego do estilo de aprendizagem, contribuindo com o aprender.

Quanto ao instrumento CHAEA, entende-se que ele deve ser compreendido como ponto de partida para reflexões e possíveis articuladores das práticas pedagógicas inclusivas em contexto de aprendizagem. Pois, entende-se que, o currículo escolar e o desempenho acadêmico medido por padrões estabelecidos institucionalmente deveriam estar articulados às ações didático-pedagógicas, levando em conta os estilos de aprendizagem – dinâmicos e situacionais – e os aspectos que sustentam a teoria dos estilos.

É importante ressaltar que, à luz da teoria dos estilos, os seres humanos são compreendidos como aprendizes, ativos e não passivos, em todos os contextos, na educação formal e informal, no trabalho e no lazer. Por isso, a relevância dos estudos que buscam se utilizar dos recursos oferecidos pelos estilos devem reverberar em todos os espaços da vida, seja pessoal ou profissional.

Desta forma, sob a luz dos estilos de aprendizagem, torna-se possível, conhecer as preferências por aprender de uma ou diversas maneiras para facilitar a realização das atividades pessoais e profissionais. Segundo Miranda e Morais (2008, p. 71) “Se cada um conhecer o seu próprio estilo, talvez possa orientar a sua vida para aspectos nos quais pode ter mais sucesso do que noutros que podem trazer menos possibilidades de realização. A consciência das potencialidades e limitações de cada pessoa pode ajudá-la a viver melhor, desde que saiba utilizar racionalmente esse conhecimento”.

Lembrando que, neste artigo, resultado da revisão sistemática realizada, os trabalhos consultados utilizaram-se da escala referente aos níveis de preferências (muito baixa, baixa, moderada, alta e muito alta) proposta por Alonso, Gallego e Honey (2007), como parâmetros para suas análises. Diferente do que ocorreu nos estudos de Craveri e Anido (2008); Cué e Rincón (2008); Miranda e Morais (2008); Villamizar e Gómez (2011), que identificaram em seus estudos a distribuição normal de probabilidade, para, então, situar os resultados de pesquisas ao abordarem os níveis de preferências dos estilos. Por fim, compreende-se que esta é uma lacuna que futuros estudos têm possibilidades de preencher com vistas a fortalecer, no campo teórico e epistemológico os estilos de aprendizagem.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001¹⁶.

REFERÊNCIAS

AEDO, R. F.; PANADEIROS, A. F.; RAMOS, E. C. Influencia de los estilos de aprendizaje y el uso de la computadora. Estudio de Caso em el proceso de aprendizaje de los alumnos de informática en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 8, p. 40-45, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/935>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, PETER. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnostic e meyora**. Bilbao, Espanha: Ediciones mensajero, 2007.

¹⁶ O texto referente ao item “Agradecimento” obedece a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018. Para maiores esclarecimentos consultar: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39729251/do1-2018-09-05-portaria-n-206-de-4-de-setembro-de-2018-39729135

BARJA, L. A. G. Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje utilizados para la adquisición del inglés como segunda lengua en el Centro Boliviano Americano - Sucre. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 8, n. 16, 2015. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1022>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CABRERA, E. F. M.; CARREÑO, M. J. S.; MUÑOZ, E. C. Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 1er. año de la carrera de medicina veterinaria. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/927>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARREÑO, M. J. S. *et al.* Perfil de estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas en estudiantes de farmacología. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 2, n. 4, 2009. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/896>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARREÑO, M. J. S. *et al.* Diferencias de género en el perfil de estilos y del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje de estudiantes de farmacología. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/903>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARREÑO, M. J. S. *et al.* Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepcion. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/926>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARRERA, I. da C. *et al.* Influencia del género en los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 7, n. 14, 2014a. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/999>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARRERA, I. da C. *et al.* Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 7, n. 13, 2014b. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1008>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CEZAR, R. da S.; HALMENSCHLAGER, K. R. Estratégias de enfrentamento do desinteresse escolar nas ciências da natureza: um panorama preliminar a partir de teses e dissertações. In: I SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (SSAPEC), 2020, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**, Rio Grande do Sul: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14611/9655>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CRAVERI, A. M.; ANIDO, M. El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/863>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CRELIER, C. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CUÉ, J. L. G.; RINCÓN, J. A. S. Analisis de la relacion entre la gestion del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/899>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CUÉ, J. L. G.; RINCÓN, J. A. S. Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario chaea en la línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.es. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/852>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GALLEGOS, E. N. R.; RODRÍGUEZ, A. L.; ORTIZ, J. F. Z. Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto semestre de bachillerato. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 10, n. 20, 2017. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1062>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 mar. 2021. <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>

GARAY, J. E. L. de M. Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la provincia de Huancayo. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/871>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GARZA, M. D. R. R. *et al.* Análisis de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1047>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, A. de J. M.; TORRES, J. M. T. Adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 7, n. 13, 2014. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1012>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GUERRERO, M. P. S. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/901>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. 2. ed. Nova Jersey: Pearson Education, 2015.

LUNA, A. J. G.; HERRERA, C. T.; RODRIGUÉZ, A. L. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de secundaria. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 8, n. 15, 2015. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1031>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MANRIQUE, C. R. C. *et al.* Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/867>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARIN, M. P. R. *et al.* Estrategias cognitivas y estilos de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 12, n. 23, 2019. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1209>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARTÍNEZ, I. M.; ARELLANO, P. R.; GEIJO, P. M. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas, España. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 12, n. 24, 2019. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1317>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/864>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIRANDA, G. A. V.; RODRIGUÉZ, J. M. M.; BELTRONES, A. V. G. Predomina el estilo reflexivo en estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora, México. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/944>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIRANDA, G. A. V.; VELIA, G. B. A. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México estudio de caso. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 3, n. 6, 2010. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/915>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MORALES-RAMÍREZ, A. *et al.* Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en computación e informática administrativa. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 5, n. 9, 2012. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/953>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PÁEZ, A.; MALAGÓN, E. Una mirada desde la educación diferenciada por género en el Colegio Gimnasio Vermont, Bogotá-Colombia. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 8, n. 16, 2015. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1017>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEÑA, J. A.; AGUILAR, I. M.; MENDEZ, A. R. Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas: aplicación del modelo de Honey y Mumford a una Universidad Colombiana. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 10, n. 19, 2017. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1069>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIERART, C. G. A.; PAVÉS, F. R. Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/937>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PORTILHO, E. M. L. Educación infantil: una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/957>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PORTILHO, E. M. L. Os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/878>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PORTILHO, E. M. L.; BELTRAMI, K. Estudo piloto de normatização do inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças brasileiras. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/877/1565>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROMÁN, E. V.; RUIZ, V. H. Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de segundo año de educación general básica. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 11, n. 22, 2018. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1084>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTISBÓN, P. E. M. Relación entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento de profesores universitarios. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 6, n. 11, 2013a. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/973>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTISBÓN, P. E. M. Estilos de aprendizaje en profesores de la universidad tamaulipeca. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 6, n. 11, 2013b. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/972>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SERNA, C. T. *et al.* Identificación de estilos de aprendizaje de estudiantes de cinco facultades de medicina de Cali, Colombia. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 11, n. 21, 2018. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1092>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, R. P. A.; ALMEIDA, S. R. de A. R. Estilos de aprendizagem e variáveis influenciadoras: um estudo entre alunos tradicionais e não tradicionais do curso de ciências contábeis em uma universidade pública. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 7, n. 14, 2014. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/997>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VALDEBENITO, V. M. *et al.* Perfil de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de dos carreras de diferentes áreas en la Universidad de Concepción. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/876>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VILLALBA, A. B. Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios de profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 8, n. 16, 2015. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1018>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VILLAMIZAR, N. L. H.; GÓMEZ, J. R. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la corporación universitaria adventista de Colombia y su relación con el rendimiento académico en el área de matemáticas. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madri, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/922>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, n. 70, p. 1-24, 2019. DOI: 10.1146 / annurev-psych-010418-102803. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8146/f0d587cdf0c3ae9650cee5844a3fcd5db60a.pdf?_ga=2.104484483.2045167018.1616092405-790013100.1615604380. Acesso em: 10 mar. 2021.

ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO ATO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Genivaldo de Souza Santos, Douglas Eduardo Bueno de Siqueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. E-mail: douglas.b@aluno.ifsp.edu.br

RESUMO

O artigo é fruto de uma disciplina chamada Prática de Ensino de Matemática, do curso de Matemática Licenciatura, que foi exigido para critérios avaliativos, bem como de um projeto de Iniciação Científica, no qual se discute detidamente questões de decolonialidade e afins. Este artigo pretende contribuir para um debate concernente às práticas de inclusão, valorização e respeito às diferenças encontradas especificamente nas salas de aula. O artigo promove reflexões acerca da Etnomatemática, multiculturalismo, interculturalismo, pedagogia decolonial, descolonização e afetividade, a fim de verificar como se dá todos esses conceitos na prática. A Etnomatemática surge como um programa de pesquisa e não apenas como uma disciplina específica, o que pode suscitar muitas dúvidas em novos leitores do assunto. A proposta genuína é justamente trazer possibilidades mais práticas, metodologias contextualizadas, não deixando de lado a história e os processos coloniais ainda veementemente presentes no Brasil. A pedagogia decolonial surge como uma negação a todos esses costumes e opressões geradas pelo processo de colonialismo que ainda reflete seus impactos na atualidade tanto no exercício da cidadania, como na forma em que a hegemonia conduz o país. Este trabalho é pautado na pesquisa de Ubiratan D'Ambrosio, referência na Etnomatemática; e nas contribuições de Paulo Freire no que concerne a diferentes tipos de pedagogia, bem como na crítica aos sistemas de ensino autoritários, que vão contra o princípio do diálogo; e em propostas que visam a inclusão escolar em sua completude, que, em suma, vão de encontro ao exercício da alteridade.

Palavras-chave: Etnomatemática; Interculturalismo; Pedagogia Decolonial; Inclusão; Alteridade;

ETHNOMATHEMATICS AND DECOLONIAL PEDAGOGY AS AN ACT OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT

The article is the result of a discipline called Practice of Teaching Mathematics, of the Degree Mathematics course, which was required for evaluative criteria, as well as a scientific initiation project, in which issues of decoloniality and the like are discussed. This article aims to contribute to a debate regarding the practices of inclusion, valorization and respect for the differences found specifically in the classrooms. The article promotes reflections about Ethnomathematics, multiculturalism, interculturalism, decolonial pedagogy, decolonization and affectivity, in order to verify how all these concepts take place in practice. Ethnomathematics emerges as a research program and not just as a specific discipline, which can raise many doubts in new readers of the subject. The genuine proposal is precisely to bring more practical possibilities, contextualized methodologies, not leaving aside the history and colonial processes still vehemently present in Brazil. Decolonial pedagogy emerges as a denial to all these customs and oppressions generated by the process of colonialism that still reflects its impacts today both in the exercise of citizenship and in the way in which hegemony leads the country. This work is based on the research of Ubiratan D'Ambrosio, a reference in Ethnomathematics; and on Paulo Freire's contributions to different types of pedagogy, as well as on criticism of authoritarian education systems, which go against the principle of dialogue; and on proposals aimed at school inclusion in its completeness, which, in a brief, are in agreement with the exercise of otherness.

Keywords: Ethnomathematics; Interculturalism; Decolonial Pedagogy; Inclusion; Alterity;

ETNOMATEMÁTICA Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO ACTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN

El artículo es el resultado de una disciplina llamada Práctica de la Enseñanza de las Matemáticas, del curso de Grado de Matemáticas, que se requería para los criterios evaluativos, así como un proyecto de iniciación

científica, en el que se discuten temas de decolonialidad y similares. Este artículo tiene como objetivo contribuir a un debate sobre las prácticas de inclusión, valorización y respeto a las diferencias encontradas específicamente en las aulas. El artículo promueve reflexiones sobre etnomatemática, multiculturalismo, interculturalidad, pedagogía decolonial, descolonización y afectividad, con el fin de verificar cómo se llevan a cabo todos estos conceptos en la práctica. La etnomatemática surge como un programa de investigación y no sólo como una disciplina específica, lo que puede plantear muchas dudas en los nuevos lectores del tema. La propuesta genuina es precisamente traer posibilidades más prácticas, metodologías contextualizadas, sin dejar de lado la historia y los procesos coloniales todavía vehementemente presentes en Brasil. La pedagogía decolonial surge como una negación a todas estas costumbres y opresiones generadas por el proceso de colonialismo que aún hoy refleja sus impactos tanto en el ejercicio de la ciudadanía como en la forma en que la hegemonía conduce al país. Este trabajo se basa en la investigación de Ubiratan D'Ambrosio, referente en Etnomatemática; y en las contribuciones de Paulo Freire a diferentes tipos de pedagogía, así como en la crítica a los sistemas educativos autoritarios, que van en contra del principio de diálogo; y en propuestas dirigidas a la inclusión escolar en su integridad, que, en pocas palabras, están de acuerdo con el ejercicio de la otredad.

Palabras clave: Etnomatemática; Interculturalidad; Pedagogía Decolonial; Inclusión; Otredad;

1. INTRODUÇÃO

É imprescindível falar sobre Etnomatemática e utilizar como sustentação e subsídios os pensamentos de D'Ambrosio, tendo em vista que, no Brasil e em diversos outros países, ele é o pioneiro e referência central no debate. Ubiratan D'Ambrosio foi um educador matemático e professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e seu maior legado foi suas contribuições no âmbito da Etnomatemática, sendo reconhecido mundialmente. Ele foi premiado em 2001 pela Comissão Internacional de História da Matemática com o Prêmio Kenneth O. May devido as contribuições na área de História da Educação, bem como pela Comissão Internacional de Instrução Matemática em 2005 com a medalha Felix Klein devido as contribuições na área de educação matemática.

A Etnomatemática surge como uma proposta, um resgate as diferentes culturas que existem desde sempre. O estudo é visto não como um multiculturalismo, no sentido de envolver diversas culturas e não necessariamente promover diálogos entre elas, mas sim um interculturalismo, uma partilha de conhecimentos a partir de diferentes culturas, sejam elas oprimidas, colonizadas; um outro olhar para esses indivíduos que tem, querendo ou não, conhecimentos, mesmo que não sejam científicos, mas sim vernaculares. A relevância da discussão é justamente pelo caráter inclusivo que a Etnomatemática, bem como os vieses decoloniais têm em suas constituições. A pesquisa parte de orientações metodológicas da pesquisa qualitativa.

A associação da Etnomatemática com a Pedagogia Decolonial é perspicua, partindo do pressuposto que a hegemonia Ocidental é baseada no eurocentrismo, em uma colonialidade, após o colonialismo sofrido pelos povos originários. Uma proposta decolonial tem como pano de fundo a (re)valorização desses conhecimentos que foram pré-julgados como inferiores, sem relevância e a ideologia que os principais responsáveis pelos avanços, desenvolvimentos do mundo são os colonizadores. Então o intuito é justamente ressignificar essas concepções estabelecidas *a posteriori*, a fim de superar a tendência, a visão subalternizada da hegemonia diante da pluralidade. A afetividade também se torna presente neste debate, considerando que uma relação de afeto exige uma partilha com um Outro; sendo assim, torna-se necessária a (inter)ação entre indivíduos inseridos em algum contexto, o que promove também uma espécie de inclusão social.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Do ponto de vista metodológico, por sua natureza eminentemente teórica, a investigação será pautada pela abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Por tratar-se de uma pesquisa com forte aspecto teórico, nossa metodologia apoia-se, sobretudo, na análise bibliográfica. O material bibliográfico de referência será buscado no campo da filosofia da educação contemporânea, em campos de discussões decoloniais, bem como no campo da educação matemática.

Devido a esta escolha metodológica, é preciso considerar que todo o trabalho de exame, análise e síntese do pensamento supõe um aprofundamento nos diferentes discursos com o objetivo de abranger os seus significados e se aproximar dos sentidos ali afirmados. A partir da pesquisa bibliográfica, empreende-se o trabalho de natureza conceitual, tomando-se a técnica como campo problemático que instiga a buscar enfrentamentos de natureza teórica e prática.

3. A ETNOMATEMÁTICA EM UBIRATAN D'AMBROSIO

A Etnomatemática, segundo Ambrosio (2007, p. 17), tem como objetivo “[...] encorajar reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico.” Esta discussão se estende para tribos indígenas, que apesar de viverem em condições e tradições diferentes, ainda convivem dentro de uma sociedade colonizada, onde o capitalismo e, principalmente, o conhecimento científico, regem todas as vertentes do país. Salvador (2007 apud Ambrosio, 1965), vai comentar sobre a aritmética dos indígenas brasileiros. Ele afirma que os índios costumavam fazer cálculos utilizando membros do corpo, especificamente as mãos e os pés, e isso era o suficiente para eles dadas as circunstâncias. Mas atualmente os mesmos povos desejam se apropriar das tecnologias, mesmo que não sejam as mais sofisticadas, pois assim facilitaria seus cálculos se tratando de questões comerciais, já que hoje em dia algumas tribos desenvolvem trabalhos autênticos no âmbito de tecelagem, artístico e material.

É fato que o Brasil é fruto de um certo tipo de opressão após seu período de descoberta. Tendo em vista isto, é possível afirmar que, a partir daí, começaram a se constituir relações de oprimidos e opressores em sua história. Ambrosio (2007), afirma que para que se estabeleça essa relação tirânica, deve haver alguém que esteja sendo inferiorizado, subordinado aos conquistadores. E que, uma forma muito recorrente para garantir essa inferiorização é explorar e exterminar as raízes dos oprimidos, pois, quando o indivíduo não tem mais subsídios, sua forma de viver, bem como suas crenças são menosprezadas, o que lhe resta é apenas acreditar, se apropriar daquilo que está sendo dito e imposto em suas culturas. Podemos associar esta ideia com uma reflexão de Freire (1974), quando ele diz que o grande anseio dos oprimidos é se tornarem os opressores, ou os próximos opressores. Essa relação vertical pode acarretar alienações por parte dos explorados, na medida em que os explorados perdem totalmente suas raízes, são colonizados e, na época da vinda dos jesuítas para o Brasil, foram catolizados, sem ao menos terem sido perguntados se era uma vontade assentida e tampouco explicado o motivo de tudo aquilo. Dessa forma, os indígenas passam por um processo de autoritarismo colonial, onde os colonizadores detêm todo o conhecimento e cabe aos indígenas apenas se calarem e aceitarem aquela realidade.

Este debate pode se estender para o âmbito educacional, tendo em vista uma pedagogia autoritária muito presente ainda atualmente. Freire (1974) vai chamar a atenção concernente aos diferentes tipos de educação e uma delas é a bancária. A educação bancária é um exemplo coerente de como essa subalternização ocorre nas salas de aula. Ela se baseia em um ensino em que o professor é visto como o detentor de todo conhecimento e seus alunos são meras tabulas rasas, recipientes vazios, no qual o docente deve preencher com seus conhecimentos se baseando em uma transferência de conhecimento. Isto é o que acontece em muitas escolas brasileiras, tendo em vista que, não é apenas o professor responsável por essas atitudes e pela legitimação deste tipo de prática docente, entretanto todo o sistema que engloba e é responsável pela educação, principalmente o âmbito político que rege determinada região. Com este tipo de prática, de certa forma, estamos lidando com opressores-oprimidos, em que os alunos não são estimulados a desenvolverem seus pensamentos críticos, mas formados para continuarem sendo aliados do sistema e não terem a capacidade de pensar por conta própria. Este é o grande anseio de um governo totalitário, ou até mesmo autoritário.

A questão das raízes deve ser debatida mais detidamente. É consabido que, quando um indivíduo nasce, ele tem a dependência de outros seres, como por exemplo, sua família, seus pais, considerando um cenário ordinário e otimista, para que ele se desenvolva e se constitua como ser autônomo de suas próprias ações. Esse indivíduo já nasce inserido em determinado tipo de cultura, seja ela do meio urbano, rural, indígena etc. Diante disso, é perspicuo que este ser humano irá constituir raízes baseadas naquelas tradições, culturas dos seres humanos que estão ao seu redor. O que a sociedade faz e até mesmo as escolas é ignorar toda esta cultura que os alunos trazem consigo, que, querendo ou não, são certo tipo de conhecimento. No caso do colonialismo, a cultura indígena foi totalmente desprezada para assim se impor

a cultura eurocêntrica. Já no contexto escolar o grande alvo é o aluno. Neste caso, o aluno chega com sua cultura, seus conhecimentos e se depara com um ambiente onde o que prevalece, o que faz sentido é apenas aqueles conteúdos que, quiçá, ele nunca tenha visto nem ouvido falar. Então o aluno já é recebido como alguém negado, alguém remanescente ao sistema escolar, e isso pode desaguar em diversos problemas, sendo eles cognitivos, emocionais e afetivos ao longo de sua trajetória.

Percebe-se o quanto os dois tipos de dominações estão interligados, e a pergunta que pode se fazer é: a colonização é causa principal para que esse tipo de prática seja presente nas escolas brasileiras? Tendo a acreditar que sim, aliás, acredito que todo o sistema, o país esteja ainda corrompido por essas raízes que foram impostas em nossa civilização. Uma forma de conseguirmos sair deste tipo de sistema e pensamento colonial é apostando nas práticas que tem como intuito a negação de todas essas opressões e, de certo modo, tem um viés revolucionário. Nestas práticas estão inclusas a pedagogia decolonial, como já citado anteriormente. Segundo Ambrosio (2007), uma das mais importantes vertentes da Etnomatemática é respeitar e reconhecer essas raízes que têm sido ignoradas dos marginalizados, excluídos etc. E, ademais, esse respeito não se limita apenas em focar em uma cultura e esquecer das outras, mas, pelo contrário, reconhecer todas as diversidades que são encontradas ao longo do tempo.

A questão do respeito está presente não apenas na Etnomatemática, no entanto deveria estar em todos os parâmetros de nossas vidas. Se há um multiculturalismo dominante em nosso mundo e em todo lugar, temos que aprender a conviver com ele de forma pacífica e respeitosa, senão podemos correr alguns riscos no que concerne ao contato com o Outro. Se não sabemos lidar com a diferença, pode se dizer que estamos carentes de alteridade. Neste caso, só minha cultura, ou melhor, só o Eu interessa, o outro para mim é invisível e indiferente, então só me resta tentar dominá-lo, impor minhas crenças e minha cultura nele. Se eu não respeito essa diversidade, eu acabo reduzindo o Outro ao Mesmo, isto é, eu passo a enxergar o outro indivíduo como alguém que deve ser igual a mim, e neste caso não há alteridade segundo Lévinas (1980), pois o Outro é um ser que nunca posso alcançar, é um ser diferente de mim, então só me cabe respeitá-lo e ter responsabilidade.

Ainda sobre o outro, Miarka vai dizer que:

O respeito, base do discurso D'Ambrosiano, se fundamenta no conceito de vida como um valor universal, constituindo uma ética maior que permeia os diferentes grupos culturais. Para a constituição da vida, e a manutenção da espécie, o *outro* é necessário. [...] Assim, cultura pode ser entendida não apenas como aquilo que somos por conta de nossa herança cultural, mas também o que produzimos e transformamos. Essa transformação existe porque vivemos dialeticamente. A construção é social e intersubjetiva, porque construímos com *outros* e porque temos uma linguagem para mantê-la. [...] Por outro lado, o estudo do *outro*, assim como na antropologia, se mostra nuclear à etnomatemática. É no solo cultural que as práticas sociais se constituem. Assim, o trabalho do pesquisador etnomatemático não prescinde do *outro* e, mais do que isso, dá-se no encontro com o *outro*. [...] O *outro*, seja animado ou inanimado, é necessário para essa identificação. A este outro, ou modos próprios de ser do outro, chamamos de *alteridade*. (MIARKA, 2011, p. 384, 385 e 386)

Assim como Lévinas (1980), Miarka (2011) também traz reflexões que se baseiam em uma perspectiva de alteridade, isto é; uma relação de responsabilidade e respeito que, segundo Lévinas (1980), o Outro depende da minha responsabilidade para que se torne possível a convivência em sociedade, pois, se o outro renuncia à responsabilidade cometendo um crime por exemplo, meu destino já não depende mais de mim. Ademais, o Outro é mais importante do que o Mesmo, na medida em que o Mesmo nasce do Outro, depende do Outro para se desenvolver e alcançar uma genuína autonomia em sua vida.

A proposta da etnomatemática é fazer matemática como algo vivo, lidando com situações reais no tempo. [...] eu vejo a etnomatemática como um caminho para uma educação renovada, capaz de preparar gerações futuras para construir uma civilização mais feliz. Para se atingir essa civilização, com que sonho e que, acredito, pode ser alcançada, é necessário atingir a PAZ, nas suas várias dimensões: individual, social, ambiental e militar. (AMBROSIO, 2007, p.46 e 47)

Esta paz que ele cita é mais bem explicada ao final do livro, onde ele dirá que a paz é quando você usa da melhor forma possível aquele conhecimento que foi apreendido. Ele utiliza como exemplo o

conceito do trinômio de segundo grau que, ao longo das guerras, os responsáveis pelos canhões teriam que ter conhecimentos matemáticos para saber exatamente onde cairá a bola, e, neste caso, o conhecimento estaria sendo utilizado de uma forma indesejável. Então essa paz tem a ver com a finalidade que terá aquele conhecimento, bem como a instigação dos professores enfatizarem e demonstrarem as diferentes formas de utilizar aquele conhecimento, para assim, sendo problematizado de antemão, consiga garantir a paz *a posteriori*.

Se tratando de uma Etnomatemática com uma visão mais próxima de uma comunidade, de aspectos da linguagem, Dowling (2019 apud Knijnik et al, 1993, p. 37), dirá que a sociedade é heteroglósica, isto é, inclui diferentes culturas em determinado lugar, o que se converge muito com a ideia de multiculturalismo. Porém a ideia de Knijnik (2019) é enxergar a partir de uma perspectiva heterogênea, entendendo que as pessoas já nascem em um ambiente composto por diferenças, logo elas se desenvolvem dentro do diferente. Portanto é perspicuo esse resgate da pluralidade e este olhar mais atento as peculiaridades de cada indivíduo presente em uma determinada sociedade. A questão da linguagem também é muito importante em um ambiente que anseia a inclusão e a superação dos paradigmas acadêmicos, no qual só deve ser ensinado da forma que foi aprendido e se há um aluno que não esteja acompanhando o ritmo do docente, é devido ao seu desinteresse e incapacidade cognitiva. De acordo com Lévinas (1980), a linguagem é a própria manifestação da verdade, pois ela acontece no momento presente, no agora, então ela representa um Dizer vivo e instantâneo. Por outro lado, temos o Dito, que é algo no passado, não há mais vida, pois é algo que já aconteceu. E pelos seres humanos não serem pré-determinados, isto é, não somos uma espécie que nascemos já desenvolvida, devemos ter a consciência de nossa constante evolução e mudança durante o tempo, pois, segundo Freire (2019), o bom educador é aquele que tem consciência de sua incompletude e que está sujeito a mudanças constantemente, tendo em vista que o mundo propicia mudanças repentinas, bem como a educação e a humanidade em geral.

Com a visão subalternizada da colonialidade, é fato que apenas aquilo que é comprovado cientificamente e tem embasamento teórico é bem aceito nos ambientes formais de nossa civilização, entre eles incluímos a escola. A partir do pensamento de Lizcano (2019 apud Knijnik et al, 2004), a Matemática Acadêmica é utilizada como régua de comparação de outra matemática e, a partir de suas definições, classifica se uma matemática é mais ou menos relevante para o mundo. Então quanto mais parecida for outra matemática com a Acadêmica, mais avançada ela será. Foram essas questões de exclusão, atomização e opressão que levou Paulo Freire a ter um olhar mais atento para as outras culturas, os outros modos de ver o mundo e suas diferentes interpretações, engendrando assim uma Educação Popular, em que os alunos se tornam as peças mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos são trabalhados a partir de suas vivências, portanto suas linguagens são valorizadas.

Tendo em vista o interesse da Etnomatemática, Knijnik et al (2019, p. 26) dirá que “Mais do que a cultura, a Etnomatemática assim como a entendemos, está interessada em examinar a diferença cultural no âmbito da Educação Matemática”. Então a diferença se torna um ponto de partida da Etnomatemática, por isso se concebe-a como sendo de cunho inclusivo, pois foi cogitada principalmente em tornar o diferente inteligível, importante e parte do processo de convivência e formação.

4. UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO (DES)CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

Partindo do que foi discutido anteriormente e, especificamente na introdução deste artigo, iremos agora refletir acerca dos impactos que uma pedagogia decolonial pode proporcionar no contexto escolar, bem como no exercício da cidadania. A ideia de desconstrução surge justamente devido a proposta que a pedagogia decolonial tem em sua constituição. Portanto, tendo em vista o colonialismo demasiado presente e predominante em nossa cultura, pretende-se superar todas essas ideologias impostas pelo eurocentrismo sobre os povos originários e conhecimentos divergentes de cunho hegemônico científico, sempre ressaltando que, a despeito do anseio dessa superação das ideologias, não é o objetivo negar, assim como foram negados os conhecimentos na colonização, a cultura, contribuições e produções realizadas até o momento por esses povos.

Inicialmente, trazemos uma perspectiva sobre pedagogia decolonial da autora Catherine Walsh:

Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos

tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global. (WALSH, 2013, p. 14)

Percebe-se que, a pedagogia decolonial tem um viés pacificador em nossa sociedade. As tribos indígenas situadas no Brasil encontram eminente dificuldade de cultivar e permanecer com suas culturas ancestrais, como por exemplo, a aldeia Tekoa Pyau, localizada no Pico do Jaraguá, na cidade de São Paulo. Há um documentário chamado Tekoa Pyau – O Guarani Urbano, em que um dos integrantes dessa tribo diz o seguinte: “Tínhamos nosso espaço mais livre antes dos portugueses chegarem no Brasil. Vivíamos mais tranquilos. Me sinto orgulhoso de ser Guarani, pois representa a terra, o Brasil. Não foram nós que chegamos até eles, mas sim a cidade chegou até a gente.” A situação que essa tribo vive é desafiadora, sendo que sua localização se encontra no meio da metrópole de São Paulo, meio urbanizado. Para uma aldeia ser considerada Tekoa, ela deve ter uma historicidade, são locais ancestrais, conservados há muito tempo. Nem toda aldeia é Tekoa, apenas aquelas que tem suas raízes históricas. Então se percebe uma negação cultural originária, considerando os indígenas como serem inferiores, de baixo conhecimento, que devem lutar demasiadamente e irrefreavelmente pelos seus direitos.

Em um dos contos de José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*, há uma personagem chamada de “mulher do médico”, já que os nomes reais dos personagens neste conto não são revelados, que diz o seguinte: Saramago (1995, p. 284) “É um velho costume da humanidade, esse de passar ao lado dos mortos e não os ver.” Com esta reflexão, podemos pensar sobre a situação dos indígenas e todas as outras culturas que são subalternizadas pela hegemonia. No caso dos índios, mais especificamente na aldeia supracitada, percebemos que, mesmo eles morando dentro do meio urbano, as pessoas passam pelas aldeias com um olhar despreocupado, desatencioso. Há um relato também de um índio no vídeo supracitado, que diz o seguinte: “Hoje em dia dependemos do mercado para sobreviver. Pois, quando tínhamos mais espaço, mais liberdade, podíamos cultivar e conquistar nosso próprio alimento, agora é tudo limitado. E quando vamos na feira, as pessoas ficam assustadas, com medo da gente. Então quando chegamos perto delas, elas saem de perto.”

Tendo em vista que a Pedagogia Decolonial se baseia detidamente no interculturalismo, este surge como uma excelente proposta para ressignificar essa subalternização presente em nossa cultura. Sua proposta é justamente constituir um diálogo, uma troca de saberes entre diferentes culturas. Portanto, neste cenário, a interculturalidade só ocorre se há diversas culturas em um mesmo meio, para que haja uma interação. Esta proposta diverge de um olhar multicultural, que tem como pano de fundo uma diversidade de culturas, entretanto não necessariamente há diálogos entre elas, apenas é evidenciada suas presenças. Pode-se afirmar que vivemos em um mundo multicultural, tendo em vista que há diferentes costumes em nosso redor. A seguir um resumo acerca de interculturalidade:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2005 apud TAVARES, 2018, p. 55).

4.1. Reflexões acerca da Formação de Professores de Matemática Indígenas a partir de um Olhar Intercultural e Decolonial

Assim como há cursos profissionalizantes, como por exemplo, as licenciaturas, a fim de dar subsídios para futuros professores na educação básica, o mesmo acontece nas tribos indígenas. Considerando que eles têm outras culturas e até mesmo outras linguagens além do português, surge a necessidade de formar e integrar professores capacitados para promover práticas educacionais nessas aldeias, com domínio tanto do português, quanto do guarani, bem como a capacitação em determinada área de conhecimento. Em 2006, a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD implantou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Este curso, criado a partir de uma iniciativa de

professores indígenas, prepara-os para atuar e desenvolver trabalhos contextualizados no ambiente indígena.

Esta tensão também tem gerado efeitos na atuação desses professores, quando buscam assumir a disciplina de matemática nas escolas indígenas. Eles passam por uma formação inicial voltada a um perfil de professor para atuar em uma perspectiva intercultural, que propõe o diálogo entre diferentes formas de saber. Entretanto, ao chegarem na escola indígena, que ainda conta com a atuação de professores não indígenas, eles se deparam com uma organização curricular homogeneizadora, imposta via secretarias de educação. Em função do modelo que está posto, muitos indígenas declaram que, ao retornarem para as escolas indígenas, não assumem o ensino nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, pois há um discurso corrente de que a licenciatura intercultural não prepara bem estes professores. (OLIVEIRA, 2018, p. 180)

Levando para o contexto das escolas convencionais, também é possível encontrar situações em que os professores não conseguem desenvolver suas práticas devido às limitações que eles têm, sejam elas impostas pela própria instituição, conduzindo um professor “inovador” a se sentir exótico no meio dos outros professores e da própria escola; sejam elas impostas por órgãos maiores, como por exemplo, o governo.

5. UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DA ETNOMATEMÁTICA

A proposta neste capítulo não é discutir, necessariamente, acerca de uma educação inclusiva, no sentido de deficiências, mas no sentido da pluralidade, isto é; incluir as diferenças que se encontram na realidade da escola, sejam elas cognitivas, étnicas, raciais; que por vezes são tomadas como as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Iniciaremos falando de um conceito essencial quando se trata do convívio entre indivíduos em uma relação de respeito mútuo: a ética. Lévinas (1980) admite a ética como sendo a primeira forma de filosofia, diferentemente de outras tendências filosóficas ocidentais que legitimam a ontologia como sendo a primeira filosofia. O sentido da ética é justamente dizer que o Outro não deve se reduzir ao mesmo, pois isso pode estar relacionado a uma totalização, isto é, o indivíduo fazer deliberações totalmente a partir de si, e não levar em consideração a deliberação do Outro.

Por outro lado, Freire (2019) vai tratar de uma ética universal, isto é, uma ética que valorize tudo aquilo que é necessário para que se consiga viver em harmonia, levando em consideração os princípios humanísticos, a fim de combater a hipocrisia e condenar as práticas que deveriam ser inconcebíveis aos seres humanos. Ademais, também vai afirmar que a convivência entre seres humanos sem a ética é uma transgressão.

Uma ética que condena o cinismo, [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais. (FREIRE, 2019, p. 17)

Ademais, Freire (2019) vai dizer que não existe mundo sem consciência. O mundo só foi reconhecido pois houve um ser consciente que o rotulou de mundo e deu sentido para ele, fora isso seria apenas um local. Se não houvesse humanidade, não haveria consciência, logo não haveria mundo. Portanto, o fato de uma pessoa estar presente no mundo, e reconhecendo que o Outro é diferente de mim, acarreta uma consciência de si mesmo, ou seja, a percepção de que todos têm singularidades, e “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da *ética* e se impõe a *responsabilidade*.” (FREIRE, 2019, p. 20, grifos nossos). Em outras palavras, é devido ao fato de que o Outro não está em meu domínio, que devo ter responsabilidade, para que uma relação ética se estabeleça e as leis funcionem, pois, se uma pessoa decide cometer uma atrocidade para com outra, isso já não está mais no controle desta, portanto o destino pessoal também depende do outro.

Dito isso, e considerando que a questão da ética também se estende no contexto escolar, adentramos nas possibilidades que a Etnomatemática traz para promover a inclusão dos educandos. Rodrigues (2018, p. 216) nos relata uma experiência que vivenciou em uma escola da seguinte forma: “[...]”

o trabalho de campo me mostrou que trazer para a escola o contexto em que o aluno está inserido pode contribuir para o processo de Inclusão. Foi observado, por exemplo, que uma das professoras, ao trabalhar com porcentagem, fazia uso de informações cedidas por uma aluna que comercializava cosméticos e o uso dessas informações, por estar próxima aos alunos, proporcionava uma melhor aprendizagem a todos” (RODRIGUES, 2010, p. 82 e 98).

A ideia da valorização da bagagem dos alunos, tornando possível a utilização desta na sala de aula, é assaz recorrente em livros pedagógicos. De fato, essa é uma excelente alternativa para possibilitar a inclusão dos alunos em determinada disciplina, tendo em vista que, se o docente conhece algumas especificidades de cada aluno, ele conseguirá abranger e contemplar um número maior de singularidades, já que é muito complicado alcançar todos os alunos em uma sala de aula que, normalmente, é composta entre 30 e 40 representantes. Ademais, os alunos se sentiriam, de certa forma, mais acolhidos no processo de ensino-aprendizagem, já que a prática torna necessária a participação de alguns discentes, gerando assim um ensino que vai de encontro com o ensino bancário citado anteriormente. Com isso, o ensino também se torna mais significativo, na medida em que a matemática, mais especificamente, é trabalhada de forma contextualizada, portanto é possível perceber a aplicabilidade das teorias aprendidas em sala de aula, o que torna o ensino muito mais interessante e dinâmico e permite contornar uma frase que muitos alunos utilizam nos meios escolares que é: onde eu utilizarei isto em minha vida?

Também é possível conceber a Etnomatemática a partir de gestos afetivos nas relações professor-aluno, como Freire (2020) dirá que os opressores e os oprimidos apenas se solidarizam uns com os outros quando deixam de lado a verticalidade e, portanto, começam a praticar um ato de amor. Luckesi (2013) vai dizer que a avaliação é um ato amoroso, isto é; um momento em que os docentes e os discentes se encontram em uma relação mais próxima, pois é neste momento que o docente tem uma devolutiva de todo o trabalho que desenvolveu, uma devolutiva individual, em que consegue verificar tanto as facilidades quanto as dificuldades daquele educando.

Noblit (1995) em um estudo etnográfico realizado em uma sala de aula, chamado *Poder e Desvelo na Sala de Aula*, vai discorrer sobre uma professora que conseguiu tornar as aulas mais participativas, utilizando como prática nuclear o desvelo, no sentido de sentimentos. Em princípio, a professora com pseudônimo de Pam estabelece regras na sala, e uma delas é que o ato de rir quando alguém comete um erro seria inaceitável. A turma começa a ficar mais à vontade na sala de aula, a ponto de começar a participar sem mesmo ter feito uma pergunta. Pam tenta de todas as formas incluir todos os alunos nas aulas, pois percebe que alguns participam mais que outros. Dito isto, Foster (apud Noblit 1995, p. 130, 1976) afirmará: “Pam ensinou-me que essas práticas não seriam necessárias se o contexto da classe fosse definido não em termos de realização pessoal, mas, ao invés, em termos de “relacionamento e solidariedade””. Com isto, podemos refletir a respeito de uma pedagogia que fosse pautada na afetividade, em que o objetivo não é mais alcançar uma nota boa nas avaliações, bem como se preocupar demasiadamente em fazer anotações, para que consiga cumprir o anseio de um ensino bancário, ou seja, centrado em um exercício de memorização e repetição do que está sendo dito pelo professor.

Ademais, Noblit (1995) também ressaltará que as crianças necessitam de atenção e relacionamento, contudo a decisão de direcionar a atenção em uma criança sempre pressupõe a exclusão de outras. Com isso, é perspicuo que, de fato, não é possível atender todas as expectativas e saciar todas as linhas de forças¹⁷ que as crianças trazem consigo e demonstram quando o ensino começa, no entanto, concomitantemente com os afetos e desvelos, é possível contornar paulatinamente toda esta demanda que uma sala de aula, pautada em um multiculturalismo já concebido *a priori*, traz consigo. Tudo isso, de certa forma, garante melhores condições para que os discentes se tornem agentes mais participativos, superando dificuldades, ou até mesmo traumas acadêmicos, visto que se sentem mais acolhidos e mais livres para poderem ser quem realmente são, saindo dos esconderijos que, quiçá, os permeiam.

Outro recurso de grande potencial para os docentes de matemática é trabalhar com a História da Matemática. Esta ferramenta possibilita discussões durante as aulas, o que pode contribuir para tornar alguns conceitos mais concretos e contextualizados. É fato que tudo aquilo que está avançado em termos de estudos, quer dizer que houve e há uma história por trás desse avanço e com a matemática não é diferente. Com a inserção da história da matemática, é possível trazer outras formas de resolver um

¹⁷ Estamos utilizando o conceito de linhas de força, no sentido em que Deleuze (2005) vai conceber como sendo as questões subjetivas dos seres, ou seja, tudo aquilo que sua atenção está direcionada, incluindo preocupações, pensamentos e afins.

determinado problema, já que a linguagem que era utilizada para resolver um problema, por exemplo, do segundo grau, era totalmente distinta.

Na PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998 já é sugerido utilizar a história da matemática de forma a compreender a matemática que era produzida em diferentes regiões entre diferentes povos.

A História da Matemática pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 42)

Com o auxílio da história da matemática, os horizontes da matemática são maiores, pois se consegue concebê-la em outras culturas, como por exemplo, investigar a história da matemática indígena, buscando delinear uma evolução de alguns anos atrás até os dias atuais. Com isso, a sala se torna um local onde os conhecimentos distintos são explorados, utilizados, fazendo com que os alunos tenham mais curiosidade, além de proporcionar a possibilidade de utilizar uma matemática que o próprio aluno já traz consigo, e, portanto, investigar de onde aquele conhecimento foi adquirido.

Também é possível traçar uma perspectiva prática da Etnomatemática, levando em consideração uma metodologia de ensino chamada modelagem matemática. Ferreira (2008, p. 8) acredita muito na modelagem como forma de contornar o problema de aplicabilidade da Etnomatemática em algumas ocasiões.

Poderíamos responder que, para os estudiosos, o grande enigma da Etnomatemática atualmente é: como se apropriar do conhecimento étnico na sala de aula, buscando uma educação com significado? Como fazer a ponte entre este conhecimento e o conhecimento dito institucional? Para resolver este enigma, o paradigma-artefato de que dispomos é a modelagem. (FERREIRA, 2008, p. 8)

Segundo Eglash (2006 apud Rosa, 2002a) as investigações do programa etnomatemática, com perspectiva na ação pedagógica, podem ser organizadas em quatro abordagens:

1. *Temas profundamente ligados ao cotidiano de cada grupo social:* quando examinadas em seu contexto social, as práticas matemáticas dos grupos sociais não são triviais ou ocasionais, pois elas refletem os temas que estão profundamente ligados ao cotidiano de cada grupo. Estes temas fornecem uma estrutura harmoniosa e coerente para entender e compreender os mais importantes sistemas de conhecimento, acumulados em cada grupo social. Cita-se, como exemplo, a predominância da simetria das quatro-dobras, nos desenhos dos povos nativos da América do Norte, nos quais o conceito das quatro direções é uma analogia indígena ao sistema de coordenadas cartesianas, aos sistemas numéricos, às observações astronômicas, à organização dos calendários e a outros domínios do conhecimento desse grupo social. As investigações de Closs (1986) e Witherspoon e Peterson (1995) exemplificam este tipo de pesquisa.
2. *Representações anti-primitivistas:* através da divulgação de práticas matemáticas sofisticadas, a etnomatemática desafia diretamente os estereótipos mais prejudiciais aos grupos étnicos minoritários. Os estudos de Eglash (1999) e Bagert-Drowns et. al. (1985) utilizam a investigação anti-primitivista.
3. *Tradução e modelagem:* freqüentemente os desenhos indígenas são simplesmente analisados sob o ponto de vista ocidental, isto é, a aplicação de classificações simétricas da cristalografia para os padrões geométricos encontrados nos tecidos indígenas. A etnomatemática, em contraste, utiliza as relações entre as práticas matemáticas indígenas e os conceitos matemáticos presentes nos desenhos destes tecidos. Assim, a etnomatemática utiliza a modelagem como uma ferramenta que providencia a tradução do sistema de conhecimento indígena para a matemática acadêmica. Este aspecto é crucial para fornecer aos alunos pertencentes a um grupo étnico minoritário o senso de domínio cultural da matemática. Nesta perspectiva, podem-se citar os estudos de Gerdes (1997), Rosa et. al. (1999), Orey (2000) e Rosa (2000).
4. *Dinamismo cultural:* esta abordagem evidencia que para que uma prática matemática indígena seja independente é essencial que ela se oponha ao primitivismo, isto é, ela deve

evitar o estereótipo de que os povos indígenas são povos historicamente isolados do mundo atual. Por esta razão, a etnomatemática inclui as práticas matemáticas baseadas nos conhecimentos vernaculares (EGLASH, 2002b) dos descendentes, em cada grupo social. Assim, a inclusão dos sistemas de conhecimentos indígena e vernacular é de fundamental importância para o papel do programa etnomatemática em sala de aula. Citam-se, como exemplos, os estudos dos padrões geométricos presentes nos cabelos da população negra norte-americana (GILMER, 1999) e a investigação da matemática de rua dos vendedores latinos (NUNES et. al., 1993).

Daremos um enfoque para a questão das contribuições da modelagem matemática como forma de promoção de um viés mais prático da etnomatemática. A modelagem matemática é uma metodologia de ensino pautada em resolver problemas reais do cotidiano contextualizados. Um exemplo é trabalhar as dinâmicas que uma conta de água, luz proporcionam para o ensino de conceitos matemáticos em uma sala de aula. A modelagem matemática pode ser vista como um complemento da metodologia de resolução de problemas, que tem como característica a introdução de um novo conceito a partir de um conceito já apreendido pelos alunos. Desta forma, se constitui uma aprendizagem significativa, além de promover a valorização do repertório que os alunos trazem consigo de matemática.

Apostamos em uma metodologia que vai muito ao encontro dos objetivos do artigo, que é a metodologia modela(ção)gem. De acordo com Biembengut (1999 apud Rosa, 2006), a “matematização” é uma das etapas mais importantes da metodologia modela(ção)gem matemática, pois nesta etapa acontece a tradução da situação-problema para a linguagem da matemática acadêmica, acreditamos que a modela(ção)gem é uma das possíveis propostas para iniciarmos a ação pedagógica do Programa Etnomatemática. A matemática é uma etapa extremamente importante na metodologia de resolução de problemas e conseqüentemente de modelagem matemática, justamente porque é a etapa em que possibilita a verificação de como está a familiaridade dos alunos em transformar um problema repleto de palavras em uma linguagem matemática e isto também exige um pensar matemático, vertente crucial para o avanço nos estudos e compreensão da matemática no cotidiano.

Já a modela(ção)gem vai se basear nas metodologias de modelagem matemática que foram discutidas anteriormente, além de utilizar como pilar sua implementação e adaptação aos documentos da instituição, como por exemplo, a proposta político pedagógica.

A modela(ção)gem matemática é uma metodologia científica que tem como característica a organização das estratégias de ensino numa vertente pedagógica cujo objetivo é a reorganização do currículo matemático, que visa atender as demandas do mundo moderno. Porém, a implementação da modela(ção)gem matemática deve ser precedida por uma investigação etnográfica sobre as idéias e as práticas matemáticas dos sistemas culturais que serão estudados. (ROSA, 2006, p. 19)

A ideia da etnografia que Rosa (2006) propõe é justamente a de fazer matemática indo a campo e conhecendo o objeto de estudo, isto é; a realização desta prática só seria possível se houvesse os conhecimentos de como determinada cultura pensa, desenvolve seus cálculos e lidam com os problemas do cotidiano. E para isto, seria viável realizar um trabalho de Etnomatemática concomitantemente com a unidade temática probabilidade e estatísticas, mais especificamente as estatísticas, inserindo, assim, os discentes ao universo da pesquisa, o que traria grandes frutos e seria muito enriquecedor para a formação escolar. Ademais, a atividade suscitaria a curiosidade epistemológica dos estudantes, aquela em que parte da ingenuidade e se transforma em conhecimento após a descoberta do objeto procurado, como dizia Freire (2019).

A respeito da inclusão na Proposta Político Pedagógica, é justamente encontrar uma forma de engendrar uma pauta para o debate, no sentido de tornar práticas de investigação realidade da escola, pois sabe-se que, por se tratar de alunos que precisam de uma autorização para fazer as devidas atividades, é sempre interessante incluir no PPP justamente para, quiçá, fazer destas atividades uma “excursão” escolar.

Um ensino pautado na Etnomatemática é um ensino que busca contemplar o máximo as singularidades que são encontradas, planejando aulas que visam a inclusão de todos e todas, a participação, a construção do conhecimento de forma intercultural, ou até mesmo transcultural; a discussão do distinto, no sentido de trazer outras formas de fazer matemática, sejam elas dos povos

originários, a matemática de uma feira, a matemática dos povos antigos etc. Como diz Freire (2019), a educação deve ser feita *com* os alunos e não *para* os alunos, desviando assim da relação vertical que esta propõe e convergindo de um ensino mais horizontal que aquela tem como propósito. É isto que a Etnomatemática também vai se munir, tentando, constantemente, estabelecer um convívio de igual para igual, tanto do professor com os alunos quanto dos alunos com os alunos, e, com isso, fornece uma prática de cunho crítico.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos resultados foi justamente as propostas metodológicas de cunho prático que propomos ao trabalhar com a Etnomatemática em sala de aula, tendo em vista a participação ativa dos alunos a partir da modelagem matemática.

Também percebemos algumas convergências de pensamentos de autores, como por exemplo, o diálogo que há entre Freire (1921-1997) e Lévinas (1906-1995) nas obras que foram referenciadas, especificamente em questões como a importância da linguagem em uma prática de inclusão, bem como a concepção do Outro enquanto alguém que exige um exercício de alteridade.

Outra convergência de pensamentos também se deu no diálogo entre Ambrósio (1932-2021) e Freire (1921-1997) na questão da garantia da inferiorização a partir do extermínio, negação das raízes que os discentes trazem consigo, engendrando uma ideia de colonização introjetada.

Portanto a ideia do trabalho, além de contribuir para temas emergentes de inclusão, valorização e afins; é justamente perceber essas aproximações de pensamentos, como forma de legitimação das vertentes que viemos defendendo desde o princípio.

7. CONCLUSÃO

Acerca da Etnomatemática podemos afirmar que ela é genuinamente representada por um dos educadores brasileiros, U. D'Ambrosio, que tornou possível todo este debate, bem como pesquisas em todos os níveis de graduação. A Etnomatemática está diretamente vinculada com debates interculturais, bem como todos os debates que têm por intuito a promoção e inclusão de etnias, culturas e realidades distintas das convencionais que frequentam o ambiente escolar.

Também destacamos a importância de uma pedagogia decolonial como forma de legitimação e complemento desse Programa de Pesquisa em Etnomatemática. A pedagogia decolonial se esforça para fazer seu papel de (des)construção, (re)significação e resistência dos povos que foram subalternizados pela colonização, assim como dos seus conhecimentos que foram deixados de lado desde o colonialismo no Brasil. Diferentemente, buscamos, assim, desenvolver aprendizagens, independente do âmbito, de valorização a partir dos costumes ancestrais desses povos subalternizados e oprimidos.

Foi explorada a questão da educação nas aldeias indígenas, e como esses povos promovem seus aprendizados, bem como os responsáveis por essa educação. Percebemos que os professores indígenas, a despeito de receberem instruções e preparações contextualizadas, ainda se deparam com muitos obstáculos quando eles, de fato, começam a atuar como docentes, já que o eurocentrismo está tão impregnado em nossa cultura e estruturas do poder, do saber e do ser.

Por fim, analisamos como a Etnomatemática pode colaborar para as práticas inclusivas na escola, visando contemplar e acolher a diversidade de forma ética e responsável, a fim de tornar possível a apreensão daqueles que sempre foram colocados na condição de exóticos, incapazes e desconfortáveis com as práticas que ainda persistem até os dias atuais: o ensino tradicional.

Terminamos este artigo dizendo que este debate não se encerra em nenhuma hipótese por aqui. Há muito ainda a se pesquisar e contribuir para que alcancemos nosso anseio de promover uma educação de mais qualidade, equitativa, em que as oportunidades são iguais, bem como os meios de conduzir uma sala de aula repleta de singularidades. “A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção do dever de cumprir nossas tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador ou educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade como à liberdade dos educandos (FREIRE, 2020, p. 254).

O anseio por uma mudança é legitimado por uma luta, por uma persistência, uma ação coletiva, pois só assim é possível alcançar um lugar mais coerente, que aprimore o que atualmente esteja sendo

negligenciado, para que possamos substituir e amenizar os sentimentos preocupados e, desta forma, continuar os avanços e melhorias a partir de uma base desejável e meritória.

7. AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus familiares, por me proporcionarem toda a base para a pesquisa e estarem sempre incentivando meus trabalhos acadêmicos.

Agradeço também ao meu orientador, por além de ter despertado a minha curiosidade durante suas aulas de filosofia, mostrou a importância dessa área para vida e quanto ela contribui para nós como seres humanos. Ademais, agradeço pelas orientações, dedicação e atenção durante o desenvolvimento da pesquisa e claro por sua benevolência.

8. REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FERREIRA, E. S. **O que é Etnomatemática**. Texto digital. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/etno.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em Movimento**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. De José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MIARKA, R. **Etnomatemática: do ôntico ao ontológico**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011.

NOBLIT, G.; BUENO, B. O. **Poder e desvelo na sala de aula**. R. Fac. Educ. São Paulo, v.21, n.2, p. 119-137, jul/dez, 1995)

OLIVEIRA, M. A. M. de. **Formação de professores Guarani2 e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática**. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, p.167-184, jan./abr.2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650893/17989> . Acessado em: 31/05/2021. <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650893>

RODRIGUES, T. D. **Por que a Etnomatemática pode contribuir para o Processo de Inclusão Escolar?** Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc., Naviraí, v. 5, n. 9, p. 120-133, jan.- jun. 2018.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial**. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>

VIDA DE CAO. **TEKOÁ PYAU – O Guarani Urbano**. Youtube, 12 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ro_Bjd22mAQ&t=142s. Acesso em: 29 de maio de 2021.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Andreia Zacarias Carvalho Barbosa, Rayane Raquel Araujo dos Santos Bento, Nair Correia Salgado de Azevedo.

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

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a neurociência como um agente pedagógico na formação inicial do professor, já que esses conhecimentos podem ajudar o professor a entender o processo de ensino-aprendizagem nas dimensões cognitiva, afetiva, emocional e motora. Como objetivos específicos, propomos: a) caracterizar a neurociência apresentando sua importância; b) discutir o processo de ensino, tendo a neurociência como auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Como metodologia, essa pesquisa usou da abordagem qualitativa em pesquisas educacionais e caracteriza-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica sendo que a coleta de dados ocorreu por meio de livros, artigos e pesquisas em bibliotecas virtuais, no Banco de dados da Scielo, do Google Acadêmico e da CAPES, utilizando como análise temporal as obras publicadas durante os últimos 10 anos (2011-2021). Concluímos que o auxílio da neurociência no processo de aprendizagem traz uma vasta modificação na maneira de pensar dos profissionais na área da Educação. Com ela conseguimos redirecionar o aprendizado tornando mais significativo para o aluno, mostrando que aprender não é memorizar conteúdos, mas ressignificá-los. Uma das tarefas do professor, então, é oportunizar situações que estimulem todo esse processo.

Palavras-chave: Neurociência. Educação. Ensino-aprendizagem. Formação de Professores.

TEACHER TRAINING: CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCE TO FOR EDUCATION

ABSTRACT

This research has as general objective to discuss neuroscience as a pedagogical agent in the initial teacher's education, since this knowledge can help the teacher to understand the teaching-learning process in the cognitive, affective, emotional and motor dimensions. As specific objectives, we propose: a) characterize neuroscience presenting its importance; b) to be cut out of the teaching process, with neuroscience as an aid. As a methodology, and a research used the qualitative approach in educational research and is characterized as a bibliographic type of research and data collection occurred through books, articles and research in virtual libraries, in the Database of Scielo, Google Academic and CAPES, using as temporal analysis the works published during the last 10 years (2011-2021). We conclude that the of neuroscience in the learning process isa vast change in the way professionals think in the area of Education. With it we managed to redirect learning by making it more meaningful to the student, showing that learning is not memorizing contents, but signify them. One of the teachers tasks, then, is to opportunities situations that stimulate this whole process.

Keywords: Neuroscience. Education. Teaching-learning. Teacher Training.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONTRIBUCIONES DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general discutir la neurociencia como agente pedagógico en la formación inicial del docente, ya que este conocimiento puede ayudar al docente a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las dimensiones cognitiva, afectiva, emocional y motora. Como objetivos específicos, proponemos: a) caracterizar la neurociencia presentando su importancia; b) ser cortado del proceso de enseñanza, con la neurociencia como ayuda; c) mejorar las posibles posibilidades de aprendizaje de la neurociencia. Como metodología, y esa investigación utilizó el enfoque cualitativo en la investigación educativa y se caracteriza como un tipo bibliográfico de investigación y recolección de datos se produjo a través de libros, artículos e investigaciones en bibliotecas virtuales, en la Base de Datos de Scielo, Google Académico y CAPES, utilizando como análisis temporal los trabajos publicados durante los

últimos 10 años (2011-2021). Concluimos que la ayuda de la neurociencia en el proceso de aprendizaje e una gran cambio en la forma de pensar de los profesionales en el área de la Educación. Con él conseguimos redirigir el aprendizaje haciéndolo más significativo para el alumno, demostrando que el aprendizaje no es memorizar contenidos, sino significarlos. Una de las tareas del profesor, entonces, es ofrecer situaciones que estimulen todo este proceso.

Palabras clave: Neurociencia. Educación. Enseñanza-aprendizaje. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Muitos assuntos têm sido discutidos nos últimos anos a respeito de teorias que possam favorecer o processo de formação de professores que atuarão na Educação Básica. Entre elas, podemos destacar a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a teoria de aprendizagem por projeto de Fernando Hernández, a teoria da epistemologia genética de Piaget, a teoria histórico-cultural de Vygotsky, entre tantas outras. A grande maioria dessas teorias faz com que um diálogo entre a educação e outras áreas ocorra.

Uma dessas áreas e que será explorada por esse estudo é a Neurociência, que há muito tempo é explorada pela área médica de maneira ampliada, ligada às áreas biológicas e que é vista hoje com muita versatilidade e capacidade de atuar em vários campos do conhecimento humano, como a neuropsicologia, a neurociência cognitiva, a neurociência comportamental, a neuroanatomia e a neurofisiologia, por exemplo (ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO HOSPITAL DA CLÍNICAS, 2021).

O conhecimento sobre como atua o sistema nervoso, quais são suas contribuições para que entendamos como o cérebro funciona enquanto aprendemos, por exemplo, além de propiciar explicações sobre o comportamento humano, o desenvolvimento da linguagem, da memória, entre outras questões, fez com que nos interessássemos pela temática.

Sendo assim, nos atentamos sobre o auxílio que a neurociência pode fornecer para a Pedagogia, pois nos dias de hoje percebemos que no ambiente escolar, muitas vezes, se foca muito mais no déficit da criança e menos em seu potencial. Deste modo, como nós educadores podemos favorecer para o potencial do educando, sem reforçar ainda mais suas impossibilidades e dificuldades?

Mostrando os diferentes caminhos que a ciência e suas ferramentas nos proporcionam, podemos compreender como o funcionamento do cérebro pode nos ajudar a compreender o processo de desenvolvimento, de aprendizagem e suas funções. No entanto, apenas conhecer como o cérebro funciona, não garante situações de aprendizagem eficazes, mas uma postura reflexiva aliada a esses conhecimentos, já que uma aplicação prática acompanhada de conhecimentos científicos, pode se tornar uma possibilidade de significativa de intervenção (PANTANO; ZORZO, 2009).

Partindo desses pressupostos iniciais, essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a neurociência como um agente pedagógico na formação inicial do professor. Como objetivos específicos, propomos: a) caracterizar a neurociência apresentando sua importância; b) discutir o processo de ensino, tendo a neurociência como auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa em pesquisas educacionais e de cunho bibliográfico. A abordagem qualitativa é conhecida por considerar o processo de uma pesquisa dentro de suas transformações, que nem sempre podem medidas numericamente. É uma pesquisa que não considera a lógica quantitativa como norma e interpreta as mudanças, os fatos sociais, assim como as interferências políticas, econômicas, culturais etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003, p. 47) mencionam que essa pesquisa pode ser definida como a “fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo”. Ou seja, trata-se do levantamento bibliográfico já produzido sobre um determinado assunto, que é realizado geralmente por meio do que já está disponibilizado em bibliotecas.

No caso desse estudo, pesquisamos livros, artigos e pesquisas em bibliotecas virtuais, no Banco de dados da Scielo, do Google Acadêmico e da CAPES, utilizando como análise temporal as obras publicadas durante os últimos 10 anos (2011-2021). Desta maneira, procuramos descrever as formas propostas pela

neurociência por meio Neuroeducação existente na sociedade contemporânea, delineando os elementos necessários para uma abordagem educativa no âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desafio do presente século XXI traz consigo a necessidade de se discutir questões atuais, como por exemplo, a geração de pais que tanto trabalham para acompanhar o acelerado ritmo do mercado e as exigências por um estilo de vida mais confortável e padronizado, muitas vezes imposto pela mídia e pelo cenário capitalista, faz com que hoje a escola tenha que desempenhar um papel maior na vida desses estudantes.

Essa atribuição dada à escola traz para o professor uma grande responsabilidade cujo seu trabalho, para que seja considerado bem-sucedido, não tem apenas o ofício apenas de ensinar a ler e escrever, mas também em viver e superar seus problemas fora da escola, pois o que se passa fora desta reflete intensamente em sua aprendizagem e convívio com os colegas (MIETTO, 2009)

Sendo assim, conseguimos perceber que nosso cérebro constrói uma representação da realidade, e os sentidos são os encarregados em processar e criar esta representação, pois “quando o interage com o meio ele o interpreta com base em sua história de vida” (CARRARA, 2014, p.47). Em vista disso, o papel da neurociência é nos mostrar o que acontece com o cérebro quando há essa interação. Definir neurociência é também iniciar um aprendizado nesta ciência tão nova e abrangente. Acreditamos que a partir dela entenderemos o cérebro e como ele aprende.

A neurociência hoje tem muito o que ensinar sobre o aprendizado, a começar com o que é o aprendizado, o que é, para o cérebro, aprender, que fatores influenciam o aprendizado e o que pode facilitar o aprendizado. O que é então aprender para a neurociência? Nós podemos definir o aprendizado como a modificação do cérebro com a experiência, ou seja, o cérebro que faz alguma coisa se modifica de uma maneira tal que, da próxima vez, ele age de uma maneira diferente de acordo com a experiência anterior que ele teve (HERCULANO, 2010, p.20).

A hipótese adotada é a de que a neurociência pode mostrar ao professor um outro caminho, como um novo recurso para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma formação profissional do docente e do educando de Pedagogia, a ponto de estimulá-los a buscar novos conhecimentos sobre a biologia cerebral (HERCULANO, 2010).

CONCEITOS INICIAIS SOBRE NEUROCIÊNCIA

Segundo Herculano (2010) o cérebro pode ser organizado, de forma geral, entre três partes importantes: parte sensorial, parte motora e parte associativa. A parte sensorial é formada por um conjunto de estruturas que “se prestam a receber informações do ambiente e processar essas informações de uma maneira coordenada, digamos, permitem que o cérebro crie uma imagem, uma representação sensorial do ambiente” (HERCULANO, 2010, p.7).

Herculano (2010) ainda ressalta que a imagem que o cérebro cria a partir dos sentidos é detectada em outras regiões do encéfalo e gera movimentos e comportamentos na parte motora. Nossos movimentos são gerados a partir das nossas intenções e de acordo com a imagem sensorial que temos do mundo. O cérebro precisa receber informações do ambiente para poder processar esses conhecimentos e, então, percebemos o quanto o papel do professor dentro da sala de aula é primordial para que o educando consiga se desenvolver segundo as informações recebidas do meio.

Boa parte do sistema nervoso é dedicada a processar essas informações dos sentidos, criar uma representação unificada do mundo e usar essa representação então para que nós possamos nos movimentar, para que nós possamos ter os nossos comportamentos, interagir com as pessoas, interagir com o nosso ambiente (HERCULANO, 2010, p.7).

A aproximação entre a neurociência e a educação, em específico na área pedagógica, é sem dúvida uma transformação para o entendimento e o estudo sobre como o cérebro aprende. Entender como o cérebro funciona, como ocorre o recebimento de informações, como os sentidos trabalham, como a memória organiza as informações, são alguns temas aos quais devemos nos atentar.

COMO O CÉREBRO FUNCIONA

O cérebro é o “arcabouço biológico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e conhecer sua estrutura biológica é fundamental para o entendimento de como a linguagem e a cognição se processam” (MIETTO, 2010, p.11). O encéfalo é o órgão da aprendizagem e é composto por aproximadamente 83 bilhões de neurônios, formando redes chamadas de “redes neurais”. Elas são responsáveis por toda nossa aprendizagem durante a vida, julgando assim o que é relevante para a nossa sobrevivência.

Os neurônios, quando estimulados, se comunicam por meio de ligações eletroquímicas. Essas ligações resultam em comportamentos do indivíduo e conforme elas são efetivadas, substâncias químicas vão modulando a atividade celular, estimulando ou inibindo a comunicação entre os neurônios. Muniz (2014, p. 19) menciona que:

O cérebro tem milhões e milhões de células conectadas, entre si, por neurônios e filamentos nervosos que conduzem os sinais elétricos ao nosso sistema nervoso central. O neurônio se liga a outras 100.000 terminações nervosas em um número de combinações infinitas. As conexões entre os neurônios por onde passa a informação cerebral são chamadas de sinapses.

Segundo Guerra (2011) as sinapses são ligações entre as células nervosas e as redes neurais. Essas ligações se estabelecem à medida que o indivíduo interage com o meio e vão se tornando cada vez mais complexas nessas interações externas e internas. Já a criança pouco estimulada, pode apresentar dificuldades de aprendizagem, pois não foi incitada para a formação de tais. Para que isso potencial aconteça é necessário que este indivíduo seja bem direcionado, com estratégias de aprendizagem para poder se desenvolver habilmente.

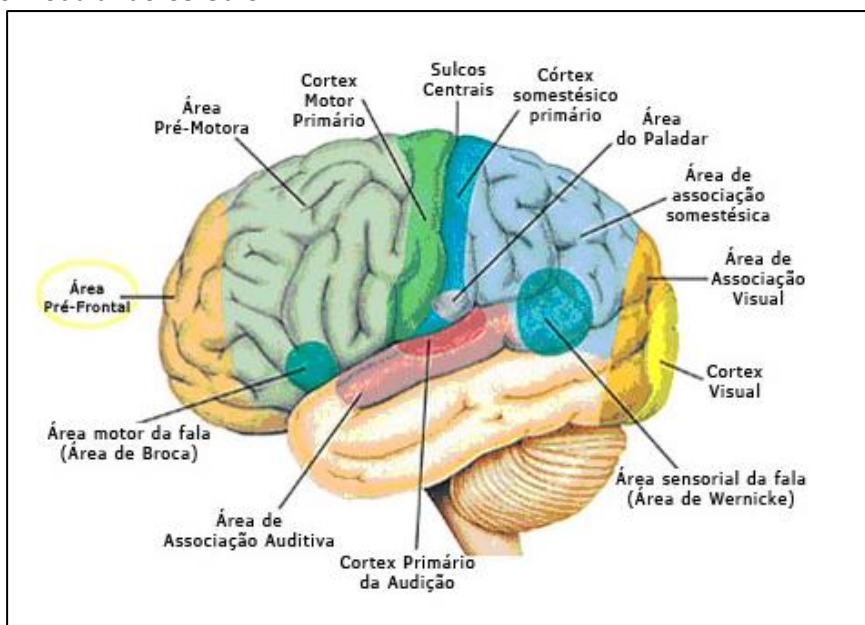
Além dos neurônios, o sistema nervoso é composto por células da glia que possuem funções importantes e distintas, como suporte, defesa, auxílio na transmissão do impulso nervoso, produção de licor, entre outras. Todas essas células, sejam elas neurônios ou células da glia compõem o tecido nervoso, que é a base da construção do encéfalo. O encéfalo humano é um órgão único, nobre, que juntamente ao cerebelo e tronco encefálico formam o encéfalo. O encéfalo é, assim, todo o conjunto de estruturas localizadas no interior do crânio. Além disso, o cérebro é responsável pelas emoções, raciocínio, aprendizagem, é a sede das sensações e movimentos voluntários (MACHADO; HAERTEL, 2013).

Grossi (2014) descreve como o processo de aprender se relaciona com as funções neuronais por meio das sinapses. As sinapses físicas ligam os acontecimentos do ambiente externo para o ambiente interno, e as sinapses químicas ficam responsáveis pela comunicação entre os neurônios. Essas comunicações são feitas pelos neurotransmissores e, então, os estados mentais são frutos de padrões de atividades neurais, sendo a aprendizagem realizada por meio da estimulação das conexões neurais que controlam o desenvolvimento e a reorganização da estrutura cerebral, resultando em novos comportamentos que acontecem quando ocorre uma efetiva ação pedagógica.

Devemos saber que todas as partes devem trabalhar em conjunto, a comunicação simultânea é crucial para que todas as habilidades, estímulos e desenvolvimentos, tenham resultado. Quando uma área desse órgão não está em sintonia, nota-se, a modificação em todo o funcionamento cerebral.

ATENÇÃO E MEMÓRIA

Estamos sempre recebendo informações o tempo todo sendo bombardeados de informações a serem processadas, muitas guardadas e outras descartadas. Quem dá conta de tudo isso é o cérebro (encéfalo). Para entender melhor o processamento de informações pelo cérebro, é interessante conhecermos pontos básicos da neurociência.

Figura 1. Organização modular do Cérebro

Fonte: Konkiewitz (2016).

Herculano (2010) menciona que parte do sistema nervoso cria uma representação de mundo, para que possamos interagir com as pessoas e com o meio em que vivemos. Esta criação se dá a partir do processamento de informações recebidas, unificadas e guardadas pelo cérebro em nosso dia a dia. É como se o cérebro criasse imagens e elas se expressassem a partir do comportamento do indivíduo.

Herculano (2010) ainda ressalta que o cérebro, além da parte sensorial reconhecida pela sua parte de trás, também é composto pela parte motora, reconhecida pela parte mediana. O córtex pré-frontal que é a parte da frente, pode ser definido como córtex associativo. Ele é capaz de discernir complexidades do comportamento do indivíduo e está ligado com memórias do passado, projeções do futuro e é nele que nasce metas e objetivos.

O cérebro tem uma limitação natural, não conseguimos prestar atenção em duas coisas ao mesmo tempo, quando alguém diz que consegue, na verdade só está alternando sua atenção entre uma coisa e outra. Sendo assim, Herculano (2010, p. 29) menciona que “a grande porta de entrada do aprendizado é a atenção”.

A atenção é um filtro que o cérebro usa para decidir qual informação será processada de maneira especial, de maneira dedicada a cada instante. Isso quer dizer que, de todas as informações disponíveis a cada instante, apenas uma sobrevive a esse filtro e todas as outras são eliminadas. Essas que são eliminadas não ganham acesso ao que nós chamamos de memória de trabalho, que é a memória de curta duração que o cérebro tem que permite que nós trabalhemos com várias informações ao mesmo tempo.

Deste modo, Bear, Connors e Paradiso (2017) estabelecem e trazem o entendimento de que a memória de trabalho é limitada. São informações que retemos na mente a curto prazo, como por exemplo: Quando alguém lhe diz número de telefone e você guarda rapidamente na sua mente. O que fazemos é tentar manter a memória viva, repetindo-a sempre para poder guardar o número que está armazenado na memória de trabalho. Se o número for grande o indivíduo terá problema para lembrá-lo, mas a memória de trabalho pode ser consolidada como memória a longo prazo.

Mas de que maneira fazer para que a memória de trabalho consiga permanecer, passando a ser memória operacional ou de longo prazo? A assimilação e as memórias armazenadas são relacionadas com as novas informações pelo indivíduo, as sinapses são feitas e este passa a se interessar pelo meio, ou seja, pelo o que está sendo ensinado ou vivido.

Na perspectiva de Pantano (2009) o processo de aprendizagem envolve assimilação, isto é, a memória. As memórias são informações guardadas em nosso cérebro que, ao se encontrar com as informações novas, fazem assimilações entre si. O cérebro consegue estabelecer relação entre os

conteúdos que já foram apreendidos, com os novos que estão sendo apresentados e isso resulta em processo cognitivo. O processo cognitivo também envolve atenção, memória (de longo prazo e operacional), percepção e sensação. Com isso fica mais fácil de entender o processo de aprendizagem, que é assimilação e memória.

Aprendizado é aquisição de novos conhecimentos ou habilidades. Memória é a retenção da informação aprendida. Aprendemos e lembramos de muitas coisas diferentes, e é importante dar-mos conta de que cada uma dessas coisas pode não ser processada e armazenada pela mesma maquinaria neural. Não existe uma única estrutura encefálica ou apenas um mecanismo celular capaz de, individualmente, dar conta de tudo que se aprende. Além disso, a forma como determinado tipo de informação é armazenada pode mudar com o tempo. (BEAR, CONNORS, PARADISO, 2017, p. 824).

Na mesma direção, Mascarello (2017) comenta que a memória é responsável por guardar as informações e arquivá-las para uso em momento oportuno. Essas informações surgem, mesmo que com falhas – trata-se da memória declarativa, em que gravamos informações com mais facilidade, mas também as esquecemos depressa.

Já a memória processual, é aquela responsável por guardar informações mais complexas, sendo mais difícil de guardar. No entanto, são informações que, ao entendermos o processo, dificilmente nos esquecemos (MASCARELLO, 2017).

Então, ainda que a memória não seja um órgão específico do cérebro, a ciência confirma que ela é uma reação psicológica e biológica, sendo essencial para o desenvolvimento do conhecimento, visto que a aprendizagem depende desse armazenamento e permanência das informações (MASCARELLO, 2017).

Ao compreender e assimilar o conteúdo dado, o aluno consegue fazer ligações neuronais das quais pode relacionar com conteúdo já aprendido ou visto, fazendo com que a memória operacional e a de longo prazo comecem a ser usadas. Quando Bear, Connors e Paradiso (2017) dizem que a forma como determinado tipo de informação é armazenada, pode mudar com o tempo, significa que os interesses do indivíduo também mudam, resultando em novas sinapses e na variação de interesse, atenção ou foco.

Sendo assim, ter total atenção de um aluno requer esforço e habilidade, já que a atenção, como já vimos, envolve uma seleção daquilo que para ele é considerado interessante. É o que Bear, Connors e Paradiso (2017, p. 720) mencionam como “atenção seletiva”:

Quando nos tornamos mais ativos, o encéfalo deve lidar com a enorme quantidade de informações que chega através dos nossos sentidos. Em vez de tentar processar todos esses sinais simultaneamente, nós focalizamos seletivamente coisas que chamam nossa atenção, como a nadadeira de um tubarão na água ou um objeto que tenha importância para nós, como uma bebida gelada que estamos quase derrubando. A atenção seletiva, ou simplesmente atenção, é a capacidade de focalizar determinado aspecto dos sinais de entradas sensoriais. No sistema visual, a atenção permite-nos a concentração em um objeto entre muitos outros do campo visual.

Em vista disso a didática usada para o processo de aprendizagem faz toda a diferença para atingir o ápice da Atenção e da Memória. É indispensável salientar que para aprender não precisamos também considerar outros fatores interessantes, como por exemplo, uma alimentação balanceada, a prática de atividades físicas, o uso de materiais adequados, um ambiente de estudo agradável, o acesso à cultura, dentre outros fatores.

NEUROPLASTICIDADE

De acordo com Pia (1985) a neuroplasticidade é a capacidade que o organismo tem de se adaptar a mudanças ambientais. Podemos perceber a capacidade do cérebro de adaptação quando alguém se muda do norte para o sul do país, há uma brusca mudança de temperatura e cultura, mas o cérebro se reorganiza para se adaptar a tal ambiente. Também identificamos a neuroplasticidade quando alguém sofre um acidente de trânsito e perde um dos membros do corpo. Este indivíduo consegue viver sem tal membro, e aprende novas habilidades de sobrevivência. Essas mudanças que requer a plasticidade cerebral, podem ser internas ou externas.

Para que a aprendizagem aconteça é preciso que vários fatores internos e externos estejam acessíveis para um processo árduo de desenvolvimento de todas as suas capacidades e habilidades. Conforme Corso (2018, p. 148):

Sabe-se hoje que a capacidade do sistema nervoso de sofrer modificações, adaptando-se a novas experiências, está na base da formação de memórias e da aprendizagem. Para além da compreensão ampla dos processos cognitivos como expressão de plasticidade, a consideração particular do aprendizado da leitura oferece um exemplo fascinante de como esse processo ocorre.

A experiência que o ambiente provê pode alterar a neuroquímica, a anatomia e a eletrofisiologia do cérebro em graus variados, indicando plasticidade cerebral nesses diversos níveis. “O contexto cultural exerce influência sobre a plasticidade cerebral em diferentes níveis - plasticidade evolucionária, plasticidade comportamental e cognitiva, plasticidade neural e plasticidade cortical” (CORSO, 2018, p. 148).

Conseguimos entender que a plasticidade cerebral vai ocorrer durante toda nossa vida, em todos nossos processos de maturação. E a aprendizagem é uma grande porta de acesso para as transformações do sujeito, oportunizando também uma mudança no mundo em que vive.

No entanto, é no período entre zero e três anos que as pesquisas da neurociência comprovam haver muita plasticidade no cérebro infantil. Esse processo se inicia ainda durante a etapa intrauterina, com um crescimento acelerado de neurônios e várias conexões entre eles, composto por bilhões de células neuronais unidas pelas sinapses. “Circuitos não usados terminam perdendo sua sinapse, o que demonstra que o cérebro infantil se desenvolve através de complexa interação entre o capital genético e as experiências propiciadas” (SILVA et al, 2019, p. 10).

Alvarez (2015) relata que mesmo sabendo que a neuroplasticidade vai ocorrer durante toda a vida do ser humano, devemos compreender que conforme ficamos mais velhos, essa neuroplasticidade vai diminuindo e por esse motivo precisamos aproveitar o potencial da criança desde cedo. As chances de uma aprendizagem de sucesso são maiores na primeira e segunda infância, visto que a estrutura do cérebro nesse período consegue assimilar praticamente tudo que lhe é proporcionado.

Segundo Bridi Filho, Bridi e Rotta (2018) pode haver uma mudança na organização neural em consequência das experiências vividas. Isso ocorre, pois as observações evidenciam efeitos quantitativos nessa organização, e ocorrem mudanças no tamanho ou forma da área cerebral destinado a uma função específica, em razão da quantidade de experiência naquela função.

As habilidades não se desenvolvem automaticamente, elas exigem anos de treino sistemático. Portanto, as experiências culturais de aprendizado estão produzindo mudanças qualitativas significativas na organização do cérebro, isto é, o desenvolvimento de novas áreas funcionais, que desempenham funções adquiridas a partir da experiência. Esses domínios, portanto, proveem um exemplo particularmente claro de coconstrutivismo biocultural: biologia e cultura estão interagindo para construir a arquitetura neural da mente (BRIDI FILHO; BRIDI; ROTTA, 2018, p. 154).

Pantano e Zorzi (2009) reiteram que a cada estímulo um novo conhecimento é criado, uma nova rede se forma interligando umas às outras e fazendo também uma articulação às antigas. É necessário que haja uma correta utilização das conexões criadas, aproveitando ao máximo e com constância os novos conhecimentos. Logo, encontra-se um sistema complexo de processamento, em que é selecionado as redes com mais significado, interesse e importância para cada ocasião, cuja finalidade é permitir respostas rápidas a cada estímulo, seja ele realizado oralmente ou por escrito.

Herculano (2010) também esclarece que, em relação ao ensino durante os primeiros anos de vida e no período da adolescência, há mais possibilidade e capacidade de plasticidade no cérebro. Todavia, com o tempo, o cérebro vai perdendo essa função, mas existem vários meios para que possamos manter o que conquistamos e o que é benéfico e significativo.

Aprender coisas novas e realizar ações que estejam fora da zona de conforto faz com que a plasticidade cerebral expanda. Segundo Consenza e Guerra (2011, p. 76), o principal período para aquisição de conhecimentos é durante a infância. Entretanto, isso não deixa de ocorrer em outras fases da vida, pois o indivíduo é capaz de se adaptar conforme sua necessidade e o cérebro possibilita que tal condição ocorra.

[...] as neurociências têm demonstrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos.

Florindo e Pedro (2014) relatam que, para alcançar um desenvolvimento de aprendizagem suficiente, é necessária uma ativação sistemática e paralela às regiões do córtex pré-frontal, córtex sensorio motor, lobo temporal, hipocampo e gânglios da base.

Sendo assim, é relevante que o professor tenha um conhecimento básico das funções cerebrais e, desta forma, considere trabalhar com os conceitos da neuroplasticidade em sua sala de aula. Quando buscamos nos instruir sobre o cérebro, percebemos a necessidade de múltiplas abordagens, visto que as habilidades e competências não se criam sozinhas, mas são sim mediadas por meio das experiências e dos estímulos gerados durante toda a sua vida.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE A NEUROCIÊNCIA E A NEUROEDUCAÇÃO TÊM A VER COM ISSO?

A neuroeducação é uma ciência multidisciplinar que aproveita o conhecimento de outras áreas para desenvolver novas estratégias de como atuar na educação e nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, traz conhecimentos de três áreas: Pedagogia, Psicologia e Neurociência (GONÇALVES, 2014).

As contribuições para o campo educacional são extensas e ao estudar a temática é perceptível como ambas se encontram e se entrelaçam durante todo o processo de ensino. Gonçalves (2014) explica que a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino, da aprendizagem e ambas têm um vínculo.

Os futuros professores precisam levar em consideração esses conhecimentos gerados pela neuroeducação para planejar e desenvolver suas aulas. Na formação do pedagogo e na grade curricular de muitos cursos de formação de professores, em especial os cursos de Pedagogia, não há, na visão de Gonçalves (2014), a preocupação em formar neuroeducadores, posto que é uma vasta área de conhecimentos científicos educacionais ao qual os discentes não estão sendo habilitados para este fim.

Tabacow (2006) em sua pesquisa elaborou uma pesquisa com pesquisadores, professores graduados e atuantes em sala de aula a fim de saber a importância que os entrevistados davam à memória na relação ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento e no aprofundamento da neuroeducação. Concluiu-se que a função escolar poderá ser mais eficiente com o estudo do cérebro voltado à aprendizagem. Além disso, o autor também salienta que as atuais diretrizes curriculares da formação de professores no Brasil não levam em consideração estudos relacionados ao funcionamento do cérebro, nem preparam os professores para que se tornem aptos a identificar, corrigir ou fazer encaminhamentos necessários para possíveis problemas de aprendizagem.

Cabe lembrar que, segundo Tabacow (2006), não se trata em transformar o educador um especialista nas áreas da saúde, mas sim o habilitar a partir dos estudos do funcionamento do cérebro, pois a falta de noções e bases de como nosso cérebro trabalha e como realiza suas ações, acabam atribuindo o fracasso escolar apenas à inabilidade dos alunos efetuarem algumas atividades, limitando e substanciando a aprendizagem deles.

Assim, como era de se esperar, todos os correspondentes concordaram com a necessidade da inclusão de conhecimentos da Neurociência Cognitiva nos cursos de Formação de Professores/Pedagogos, embora tivessem ideias complementares de como esses conhecimentos poderiam ser incluídos em tais currículos. Sentimos que esses posicionamentos levam-nos a pensar na formação que os educadores devem ter para, em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem - como os relacionados à informática, ao sistema de informação, aos materiais manipulativos, as simulações, aos jogos, aos estudos de campo, por exemplo- promoverem atividades que desenvolvam a mente humana na fase de grande potencialidade do aluno: a infância e adolescência (TABACOW, 2006, p. 217).

Fazer com que os docentes aprendam mais sobre o funcionamento do cérebro pode aperfeiçoar seu trabalho e ampliar sua prática na rotina escolar, resultando em um melhor desempenho pedagógico. Segundo Pereira (2017), isso possibilitará atuar de forma mais efetiva nas intervenções pedagógicas em

sala de aula, e nos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as ocorridas durante a aprendizagem de leitura e escrita (atividade fundamentalmente humana) como a alfabetização. Essas atividades estão fundamentalmente ligadas às estruturas do sistema nervoso central, como a plasticidade dos neurônios para novas aprendizagens, a dominância de áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo (responsável pela linguagem verbal), entre outras.

Desta forma, desfrutando dos avanços e contribuições da neuroeducação no desenvolvimento do sujeito, os principais objetivos educacionais podem ser mais facilmente atingidos, com progressos particulares que, entretanto, transformam a sociedade em sua totalidade (PEREIRA, 2017).

Nessa perspectiva, o avanço dos estudos do cérebro tem contribuído para o embasamento teórico na formação docente, complementando os conhecimentos científicos fundamentais que vão em direção ao entendimento da aprendizagem como uma modificação complexa no sujeito (PEREIRA, 2017).

Carvalho (2011) menciona por exemplo que muitas organizações internacionais passaram a se interessar pela temática. A exemplo disso, podemos citar a “Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos” – OCDE, que já contatou o impacto das intervenções educacionais sobre o desenvolvimento de uma nação e criou o Centro de Pesquisa Educacional e Inovação – CEDI, que tem financiado inúmeras pesquisas baseadas na interlocução entre educação e a neurociência.

À vista dos diversos aspectos apresentados, fica inquestionável a inserção da neuroeducação na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, dado que a aprendizagem ocorre também pelas atividades do cérebro e o ambiente externo interfere de maneira concludente na aquisição dos conhecimentos.

NEUROCIÊNCIA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS DOCENTES

Os estudos da neurociência e da neuroeducação nos faz repensar as didáticas propostas e práticas pedagógicas que podemos usar para obter um bom resultado no ensino e aprendizagem com os alunos. É um campo vasto de muitas possibilidades e estratégias inovadoras na perspectiva da neurociência. Mas como já citamos, é um caminho um tanto desconhecido, principalmente para os novos profissionais no campo da pedagogia, pois ainda se nota uma defasagem neste conhecimento nos cursos de graduação. Mesmo sendo um caminho em construção, se tem hoje diversos estudos que alicerçam a neurociência em práticas didáticas na pedagogia.

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando a compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições parâmetros estratégia pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e Recursos Humanos parâmetros que atendem um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, em um contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que inclui sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas (GUERRA, 2011, p.3).

Entendemos que, compreender as funções neurotransmissoras, faz toda diferença para poder proporcionar ao aluno um ambiente favorável para sua aprendizagem. Uma vez que sabemos que essa ciência descobre os princípios da estrutura cerebral, proporcionando compreensão dos fenômenos observados, conseguimos fundamentar que, aquilo que o aluno observa ao seu redor, tem grande impacto na sua vivência.

Guerra (2015) nos faz lembrar que os processos cognitivos e emocionais estão inteiramente ligados ao funcionamento do cérebro. As emoções são de total importância, pois elas refletem um comportamento de sobrevivência, ou seja, quando proporcionamos ao aluno situações significativas de aprendizagem, seu interesse será maior naquilo que os seus olhos conseguem enxergar. Desta maneira, as reações químicas neuronais, contribuem para uma aprendizagem satisfatória.

Consenza e Guerra (2015) esclarecem que a neurociência não propõe uma nova pedagogia, nem soluciona todos os problemas e dificuldades da aprendizagem, mas consideram que ela pode ajudar nas práticas pedagógicas, apontando um caminho mais fácil em que o professor pode percorrer, principalmente com relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Uma vez que já sabemos que a aprendizagem começa no cérebro por meio da plasticidade é essencial que o professor use tais avanços para chegar a um resultado satisfatório na aprendizagem do seu educando.

Quando falamos que a neurociência é uma ciência que pode ajudar os professores no processo de ensino e aprendizagem, queremos que o profissional da educação esteja consciente de que o nosso cérebro é responsável por todas as funções do nosso corpo. Precisamos trabalhar todos os pontos principais das funções neuronais e assim, conseguiremos pensar em uma aula bem elaborada em que todas as funções podem ser desenvolvidas com a ajuda do professor.

Com relação às práticas pedagógicas, Santos e Souza (2016) mencionam que conhecer os estudos da neurociência possibilita ao professor identificar os períodos sensíveis para a aprendizagem, entendidos como “janelas de oportunidades”. Trata-se de épocas em que o cérebro está sendo estimulado para a aprendizagem, já que são períodos em que existe um favorecimento de conexões entre as distintas áreas cerebrais e os processos cognitivos, promovidos também por estratégias de aprendizagem pensadas para cada objetivo pedagógico.

O conhecimento sobre esses períodos facilitará com que o professor explore essas oportunidades em suas práticas pedagógicas, ao promover, por exemplo, uma prática de leitura, a aprendizagem de um conceito matemático, a assimilação de um conceito geográfico, a preparação para o desenvolvimento de uma atividade escrita, entre outras situações (SANTOS; SOUZA, 2016).

Trata-se, então, de estratégias elencadas pelo professor durante as suas aulas que estimulam o Sistema Nervoso Central, “por meio de estímulos externos, a fim de facilitar as sinapses como o uso de jogos e de músicas em sala de aula, que estimulem várias funções mentais, frisando que atividades prazerosas, lúdicas e desafiadoras também fortalecem as sinapses” (SANTOS; SOUZA, 2016, p.7).

Na mesma direção, Guerra (2011) menciona que os conhecimentos da neurociência permitem ao professor pensar estratégias pedagógicas adaptadas às teorias da Educação. Aqui, a autora menciona como exemplo disso, as alternativas em transformar os planos de ensino, os métodos, as didáticas, a estrutura física e até os materiais escolares. Então, mais que pensar apenas em “atividades práticas”, trata-se também em refletir sobre novas perspectivas educacionais considerando o contexto escolar vivido.

Sobre isso, Souza e Alves (2017, p. 322) também relacionam as novas práticas pedagógicas e sua relação com os conhecimentos da neurociência enquanto prática social.

Compreendendo-se que o cérebro humano possa revitalizar (neuroplasticidade), têm-se outras possibilidades para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, já que o cérebro é dinâmico, tem a capacidade de mudar em resposta aos desafios da sociedade moderna. Essa visão permite mudanças nas ações dos educadores compreendendo que nada é determinante, podendo-se obter resultados cada vez melhores a partir de novas práticas pedagógicas.

A atividade docente é prática social complexa, que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, bastante influenciada pela cultura das instituições onde se realiza.

Por fim, podemos inferir que o papel da escola é conduzir o trabalho educativo para níveis de desenvolvimento ainda não alcançados e, sendo assim, o trabalho do professor deve ser impulsionar o aluno para novas conquistas, estimulando a cognição de maneira inteligente e estratégica. Conseguimos agora compreender o quão é importante a intervenção do educador na vida da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência se apresenta como uma possibilidade de trabalho na educação, pois ela nos permite a reflexão sobre a importância dos seus conhecimentos nas intervenções pedagógicas planejadas pelo professor, de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao conhecer os processos de desenvolvimento cognitivo e motor do aluno o professor pode auxiliar os alunos a romper muitas barreiras que dificultam sua aprendizagem. O ensinar vai além de passar o conteúdo do currículo escolar, mas é também entrar juntamente com a criança em terrenos ainda desconhecidos para ela.

Isso pode acontecer quando o professor, ao saber dos conhecimentos da neurociência, busca planejar intervenções que oportunizem ações diversas, como as de interação com os colegas, que consequentemente gera uma troca maior com o meio. Sendo assim, mais propostas de desenvolvimento motor, cognitivo e social podem ocorrer por meio das práticas pedagógicas.

O ser humano aprende quando adquire habilidades e novas práticas para se adaptar ou resolver problemas. A aprendizagem é de suma importância para a sobrevivência do ser humano e aprendemos todos os dias novos caminhos, por meios de novas estratégias sempre com novas iniciativas. Como professores precisamos ter em mente que proporcionar ao aluno a aprendizagem, não é somente ensinar o que ele não sabe, mas é ensiná-lo a viver dia após dia.

De fato, o auxílio da neurociência no processo de aprendizagem traz uma vasta modificação na maneira de pensar dos profissionais na área da Educação. Com ela conseguimos redirecionar o aprendizado tornando mais significativo para o aluno, mostrando que aprender não é memorizar conteúdos apenas, mas ressignificá-los. Uma das tarefas do professor, então, é oportunizar situações que estimulem todo esse processo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

BEAR, M. F.; CONNORS, W. B.; PARADISO, A. M. **Neurociências desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S.; ROTTA, N. T. Intervenções Terapêuticas que promovem o Desenvolvimento Sináptico. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. (Orgs.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018, p. 1-21.

CARVALHO, F. H. de Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p.537-550, Nov./2010/Fev.2011. disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBCKB8ZwsGK3f9kZLgQmk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17. Set. 2021.

CORSO, H. Plasticidade Cognitiva e Cerebral no Desenvolvimento da Leitura e na Intervenção Psicopedagógica da Dislexia. In: ROTTA, N. T., BRIDI FILHO, C. A., BRIDI, F. R. S. (Orgs.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018, p. 148-66.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed; 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Os Benefícios do estudo da Neurociência**. 2021. Disponível em: <https://eephcfmusp.org.br/portal/online/beneficios-neurociencia/>. Acesso em: 04. Ago. 2021.

FLORINDO, M.; PEDRO, R. O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade. **Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP**, v. 6, p. 19-26, Jul./ 2014. Disponível em: <http://www.salutisscientia.esscvp.eu/Site/Artigo.aspx?artigoid=31198>. Acesso em: 17. Set. 2021.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M.; COUTO, P. A. A Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.23, p. 27-40, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/821>. Acesso em: 16. Set. 2021. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.821>

- GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, v.4, n.4, p.3-12, Jun./2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: 16. Set. 2021.
- HERCULANO, S. **Neurociências na educação**. Belo Horizonte: Cedic, 2010.
- KONKIEWITZ, E. C. **Noções de neuroanatomia e neurofisiologia**. Um texto para educadores. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/3340>. Acesso em: 17. Set. 2021.
- MACHADO, A. B. M.; HAERTEL, L. M. **Neuroanatomia funcional**. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MASCARELLO, L. J. Estudos da neurociência: a aprendizagem da escrita e da leitura. **Sodebras**, n.13, v.12, p. 108-112, Nov./ 2017.
- MIETTO, V. L.; **A importância da neurociência na educação**, 2009. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao/>. Acesso em: 12. Mai. 2021.
- MUNIZ, I. **Neurociência e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 17. Set. 2021.
- PANTANO, T.; ZORZO, J. L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**, São José dos Campos: Pulso, 2009.
- PEREIRA, M. M. A. A leitura na perspectiva do sistema scliar de alfabetização. **Sodebras**, n.137, v.12, p. 58-62, Mai./ 2017.
- PIA, H. W. Plasticity of the central nervous system- a neurosurgeon's experience of cerebral compensation and decompensation. **Acta Neurologica**, v.77, p. 81-102, 1985. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4072784/>. Acesso em: 16. Set. 2021.
<https://doi.org/10.1007/BF01476213>
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- SILVA, T. M. G. et al. Crianças com dificuldade de aprendizagem: literatura e promoção da saúde. **Sodebras**, n.164, v.14, p. 9-14, Ago./ 2019. <https://doi.org/10.29367/issn.1809-3957.14.2019.164.9>
- SOUSA, A. M. O. P.; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e suas contribuições no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v.34, n.105, p. 320-331, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 20.Set. 2021.
- TABACOW, L. S.; **Contribuições da Neurociência Cognitiva para a Formação de Professores e Pedagogos**. 2006. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica – PUC, Campinas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: A REFERÊNCIA DO PROFESSOR INTELLECTUAL CRÍTICO

Fernando Schlindwein Santino¹, Leny Rodrigues Martins Teixeira¹, Cristiano Amaral G. Di Giorgi²

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

RESUMO

Neste estudo objetivamos compreender as contribuições do conceito de professor intelectual crítico *para e com* a formação dos professores indígenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coligidos com base em pesquisa bibliográfica. Ao final, evidenciamos que a formação do professor indígena como intelectual crítico, contribuirá para que os licenciandos valorizem suas raízes culturais e possam ter novos conhecimentos sem menosprezar os saberes da sua cultura.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação de Professores Indígenas. Intelectual crítico.

INDIGENOUS TEACHER TRAINING: THE CRITICAL INTELLECTUAL TEACHER REFERENCE

ABSTRACT

In this study we aim to understand the contributions of the concept of critical intellectual teacher to and with the training of indigenous teachers. It is a qualitative research, whose data were collected based on bibliographic research. In the end, we show that the training of the indigenous teacher as a critical intellectual will contribute so that the undergraduates value their cultural roots and can have new knowledge without underestimating the knowledge of their culture.

Keywords: Teacher Education. Indigenous Teacher Training. Critical intellectual.

FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: LA REFERENCIA DEL PROFESOR INTELLECTUAL CRÍTICO

RESUMEN

En este estudio buscamos comprender los aportes del concepto de Profesor Intelectual Crítico para y con la formación de maestros indígenas. Es una investigación cualitativa, los datos fueron recogidos con basis en investigaciones bibliográficas. Al final, mostramos que la formación del docente indígena como intelectual crítico contribuirá para que los estudiantes de la graduación valoren sus raíces culturales y puedan tener nuevos conocimientos sin subestimar el conocimiento de su cultura.

Palabras clave: Formación del profesorado. Formación de profesores indígenas. Intelectual crítico.

INTRODUÇÃO: BREVE HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAVAM AS TERRAS QUE HOJE SÃO CONHECIDAS COMO BRASIL

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os paí [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando toda a nação [...] Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizeste somente para traficar [...] Nessa época não faláveis em aqui vos fixar; apenas vos contentáveis com visitarnos uma vez por ano [...] Regressáveis então a vosso país, levando nossos gêneros para trocá-los com aquilo de que carecíamos. Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construídes fortalezas para defender-nos contra os nossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba e vários Paí. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo [...] Como estes, vós não queréis escravos, a

princípio; agora os pedis e os quereis como eles no fim [...] (D'ABBEVILLE, 1914 apud CUNHA, 2012, p.19).

A descrição do discurso acima foi registrada pelo missionário Claude d'Abbeville (1914) e transcrita por Sérgio Milliet (1975). O discurso foi enunciado diante de um grupo de franceses que intencionavam estabelecer aliança com os povos indígenas. Após uma conversa, os franceses lograram instalar sua "França Equinocial". Dois anos se passaram e a colônia foi conquistada pelos portugueses e alguns anos mais tarde já não existia nenhuma aldeia Tupi livre nas áreas litorâneas da colônia do Brasil (PERRONE-MOISÉS, 2018).

Neste sentido, para início de conversa o termo "índio" é fruto de um engano que os portugueses cometeram quando desembarcaram na América, pensando que era o continente asiático, mais especificamente, a Índia, ou seja, pensavam que haviam encontrado as Índias. Por tal motivo, começaram a chamar a população que aqui vivia de "índias/índios".

Deste modo, é de suma importância, desconstruir a ideia cristalizada de que o Brasil foi "descoberto", uma vez que já existiam os povos indígenas, vivendo no país. Assim, em conformidade com os estudos de Cunha, (2012, p.18), concordamos com o que fora dito por Jennings (1975), "a América não foi descoberta, foi invadida".¹⁸

Com a chegada dos *peró* [portugueses] era comum que os habitantes desta terra fossem chamados e tratados como seres "primitivos" e "sem alma". Destarte, indagações sobre a origem de tais povos eram as mais diversas, dentre elas, uma possibilidade em que os portugueses acreditavam era a seguinte:

[...] Se todos os homens descendem de Noé, e se Noé teve apenas três filhos, Cam, Jafet e Sem, de qual desses filhos proviriam os homens do Mundo Novo? [...] admitindo que se soubesse isso, restaria descobrir por que meios teriam cruzado os oceanos antes que os descobridores tivessem domesticado os mares. Talvez as terras do Novo e do Antigo Mundo se comunicassem, ou tivessem se comunicado em tempos passados, por alguma região ainda desconhecida do extremo Norte ou do extremo Sul do Mundo, ou talvez as correntes marinhas tivessem trazido esses homens à deriva (CUNHA, 2012, p. 8 – 9).

Existiam e existem algumas dúvidas acerca da "origem" dos povos indígenas. Muitas questões não foram respondidas, por exemplo, até a atualidade não existe somente uma teoria que explica ao certo "de onde" os povos indígenas vieram. Existem algumas hipóteses¹⁹, as quais não serão foco deste estudo. No entanto, ressaltamos que tais povos sobreviviam com alguns conflitos, mas nada comparado com o "encontro de sociedades do Antigo e do Novo mundo" fato que chamamos a atenção pelo extermínio, escravidão e doenças que os portugueses trouxeram/realizaram contra as sociedades indígenas que se encontravam no Brasil:

[...] Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, 'o encontro' de sociedades do Antigo e do Novo Mundo [...] Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil (IDEM, p. 14).

Conscientes de que os indígenas tinham (e têm) o organismo mais vulnerável biologicamente do que os europeus, seja por falta de água potável, por exemplo, algumas doenças como o "[...] sarampo e a varíola, que entre 1562 e 1564 assolaram as aldeias da Bahia, fizeram os índios morrerem tanto das doenças, quanto de fome [...]", assim, os sobreviventes "[...] preferiam vender-se como escravos a morrer à míngua" (CUNHA, 1986, p. 15). No entanto, vale lembrar que:

[...] não foram só os micro-organismos os responsáveis pela catástrofe demográfica da América. O exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis (IDEM, p.15).

¹⁸ Corroborar tal ideia os estudos de Maher (2006, p.13): "é fundamental que se diga, sem meias palavras, que os portugueses invadiram, ocuparam à força, as terras desses povos. E mais, é preciso compreender, que essa guerra ainda não terminou: o projeto de ocupação das terras indígenas continua em curso ainda hoje".

¹⁹ Como, por exemplo: "[...] recentemente, uma linguista (Nichols 1990 e 1992), com base no tempo médio de diferenciação de estoques linguísticos, fez suas próprias avaliações e afirmou um povoamento da América que teria sido iniciado entre 30 mil e 35 mil anos atrás" (CUNHA, 1986, p.30).

Sobre tais guerras, à época, existiam disputas entre jesuítas e colonos sobre a capacidade (ou não) dos índios governarem suas aldeias. Os índios eram considerados como índios mansos e índios bravos (CUNHA, 1992). Para os indígenas aliados (mansos) “havia a política de paz, que empreendia medidas de controle e regulação, como o tempo livre e tempo de trabalho a aldeia, a vila [...] Aos índios inimigos, havia a política de guerra, violência, escravidão e morte.” (CANDADO, 2018, p. 90).²⁰

Fazendo uma análise crítico-reflexivo sobre tal “encontro de sociedades” dos não indígenas com os indígenas e levando em consideração as ações violentas exercidas contra os povos indígenas sob a forma de guerras e escravidão e, as consequências de tais atos como abusos, doenças e desnutrição, é possível afirmar que “[...] hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo” (CUNHA, 2012, p. 13).

Resultados e Discussão: Formação de professores (indígenas)²¹: A passagem do profissional reflexivo ao intelectual crítico

As primeiras iniciativas de educação em nosso país, implementadas pelos colonizadores portugueses, ocorreram durante o período colonial e tiveram seu início com os primeiros padres jesuítas que chegaram a Salvador, na Bahia, em 1549, encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Buscava-se a conversão dos indígenas à fé católica através da catequese e da instrução, como atividade prioritária para o êxito da colonização. Os religiosos começaram a organizar classes de “ler e escrever” que se limitavam à alfabetização, cujo objetivo era a introdução da língua portuguesa para o ensino da catequese (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 306 – 307).

A epígrafe que abre esta seção nos lembra momentos em que os professores, a época os jesuítas, atuavam em prol da catequização dos povos indígenas. Em síntese, desde o período colonial até a década de 1980 a educação tinha como base o assimilacionismo e o integracionismo²². Tal cenário somente começa a mudar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, nas terras que hoje conhecemos como Brasil, estudar/pesquisar a formação de professores indígenas representa contribuir com o detalhamento/caracterização das políticas de ações afirmativas e, principalmente, avançar em ações de fortalecimento da luta dos povos com a população civil, em prol dos seus direitos, intensificados no cenário nacional a partir da década de 80. Assim, para a formação de professores (indígenas) é possível identificar alguns avanços como, por exemplo a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Ciente de que a educação de qualidade depende da sociedade e, principalmente, da política, podemos e devemos lutar por políticas educacionais que visem à autonomia dos povos subalternizados e excluídos socialmente pelo projeto de globalização. Ou seja, nós como educadores podemos contribuir para que os grupos sociais tomem consciência, exerçam uma ação política e lutem por políticas que reconheçam as diferenças (CONTRERAS, 2002a). Destarte, Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 10) sublinha que: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Neste sentido, o profissional docente tem que ser capaz de reconhecer os atuais dilemas da

²⁰ Complementando, até os dias atuais: “A nossa concepção do que vem a ser o índio oscila – na imprensa, nos livros didáticos, na literatura – entre uma visão satanizada e uma visão idílica de indianidade. Em momentos, o índio é descrito como um ser destituído de qualquer racionalidade e bom senso: um ser regido exclusivamente por instintos animalescos e, portanto, um ser agressivo, manhoso, não-confiável, traiçoeiro. No outro extremo do espectro, a imagem construída do índio é aquela no qual ele é visto como o “bom selvagem”: aquele que sempre protege as florestas, aquele que é incapaz de qualquer maldade, um ser ingênuo, puro. Nenhuma dessas visões – nem a visão satanizada, nem a visão idílica – corresponde, evidentemente, à realidade. O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se comportar de modo menos louvável, de modo não tão nobre [...] Ambas as noções são igualmente nocivas, perniciosas porque desumanizam o índio, subtraem dele aquilo que, na base, melhor o define: a sua condição de ser humano” (MAHER, 2006, p. 20-21).

²¹ Utilizamos o termo “indígenas” entre parêntesis por acreditar que esta discussão é válida para os professores indígenas e não indígenas.

²² Assimilacionismo: Corrente que preconiza a assimilação de culturas periféricas pelas culturas dominantes (CANDAU, 2012). Integracionismo: reconhecia a diversidade, no entanto, visava tirar o direito de ser índio, buscava a homogeneização e utilização da língua materna apenas para traduzir para o “idioma oficial”, ou seja, todos deveriam falar o português.

profissão docente²³ e atuar em prol da mudança desta realidade, tornando a sala de aula um espaço de diálogo, transformando as condições sociais, uma educação alinhada aos movimentos sociais (CONTRERAS, 2002c), neste caso, especificamente, em prol dos povos indígenas. Como cita Freire "[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro" (FREIRE, 1993, p. 118).

Sendo assim, a formação inicial e contínua de professores deve considerar o contexto cultural dos estudantes (DI GIORGI; LEITE, 2010). Uma vez que "O elemento cultural também está presente a partir da perspectiva de que a organização dos conteúdos educacionais pode ser utilizada de acordo com a identidade, por meio da cultura popular que cada população apresenta" (ROSSI; DI GIORGI, 2015, p.7). No caso dos professores indígenas fica evidente a necessidade de levar em conta as especificidades dos conhecimentos tradicionais para que os estudantes possam apreender de forma significativa, preservando sua identidade.

Vale lembrar que os atuais dilemas da formação de professores são complexos como por exemplo: a precarização da formação docente, desvalorização do professorado, baixos salários, fragmentação do ensino, aumento da carga horária, excessivas reuniões para tratar de assuntos burocráticos etc..

Tal contexto se agrava no caso da formação de professores indígenas que, além dos dilemas já mencionados, ainda enfrenta a valorização dos conhecimentos eurocêntricos, considerados, pela sociedade, como sendo "superiores/melhores" quando comparados aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Além disso, soma-se o fato de que o professor indígena deverá atuar em dois mundos. Nos referimos aos estudos de Silva (1997), Bernardi (2011) e Zermeño (2010) que destacam o professor como responsável por interpretar o mundo dos não indígenas e ensinar de tal forma para o mundo da sua comunidade, para que seus estudantes possam desenvolver a capacidade de empoderamento, autonomia e sejam capazes de valorizar a sua própria cultura.

Diante desse quadro é necessário que o currículo, a metodologia, o calendário acadêmico estejam em consonância com as suas referências culturais.

Compreendemos que os problemas/dilemas da formação de professores (indígenas) são complexos, por isso, devemos respeitar as suas singularidades (CONTRERAS, 2002a). No entanto, o modelo de formação, bastante difundido entre nós baseado na racionalidade técnica, tem trazido sérios problemas à formação de professores.

Neste modelo, a relação teoria e prática fica dicotomizada e produz uma divisão de trabalho em que os "especialistas" elaboram o que será ensinado em sala de aula e os professores ficam responsáveis somente em "executar" tarefas, o docente acaba tornando-se um operador técnico, buscando encaixar as situações específicas em modelos prontos e baseados no senso comum da cultura escolar (CONTRERAS, 2002a).

O autor faz um alerta acerca da perspectiva da racionalidade técnica, predominante nos processos de formação, sublinhando a ocorrência de um trabalho não criativo, não reflexivo e como tal assume valores e estereótipos vigentes na cultura profissional. Trata-se de formar um professor técnico que aplica métodos e conquista objetivos "oficiais". É o mesmo que dizer que não precisamos de um médico se o que ele vai prescrever, não precisa de consulta.

No entanto, a realidade da sala de aula está longe de ser um espaço uniforme e previsível. Nela ocorrem muitas ações que são impossíveis de serem planejadas com antecedência, o que supõe um professor cuja formação o habilite, a partir de uma densa formação teórica, a capacidade de improvisar e criar, tendo em vista as finalidades da educação. Dessa forma, faz sentido a afirmação de que "o transcurso do progresso educativo se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala" (JACKSON, 1991, *apud* CONTRERAS, 2002a, p. 103).

A complexidade da atividade docente impõe aos professores responsabilidades morais e, às vezes, conflitos, pois os mesmos têm a "necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos" (CONTRERAS, 2002a, p. 104).

Como forma de atender às exigências da atividade docente e de seus dilemas comparece a perspectiva de formação de um docente como profissional reflexivo crítico, "[...] compreendida como o

²³ Compreendemos que a profissão docente exige um processo "continuum" de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2010; IMBERNÓN, 2000; RINALDI, 2016). Ou seja, a formação não se conclui com o término do curso de licenciatura, e sim, pode e deve ser continuado com cursos de pós-graduação ou grupos de estudo, por exemplo.

modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas” (CONTRERAS, 2002b, p.126). Deste modo, poderá se construir uma nova maneira de observar e compreender os problemas educacionais para uma melhor atuação docente.

A partir desta possibilidade de reflexão crítica o professor poderá ter uma prática artística que se evidencia como a capacidade de criar alternativas para o desempenho da atividade docente. Para Stenhouse, (1987 apud CONTRERAS, 2002b, p. 128). Isso se refere à

[...] singularidade das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das interações e das significações atribuídas por seus protagonistas. Não é possível saber o que é ou será uma situação de ensino até que não se realize [...] isso torna na verdade, um professor mais parecido com um jardineiro, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não com um agricultor, que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno.

Ou seja, na educação, o importante é atender às circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização/padronização dos processos educativos ou dos jovens. Neste sentido, as decisões profissionais e responsabilidade social não podem ser decididas por instâncias alheias aos que a praticam, devendo-se valorizar os conhecimentos teórico-práticos dos professores, os quais não podem continuar sendo vistos pela sociedade e demais órgãos responsáveis pela formação de professores como meros aplicadores de decisões que eles não “tomaram”.

Acreditamos e defendemos que os educadores não são operários de uma linha de montagem, a escola não é uma empresa, nem tampouco a educação deveria ser uma mercadoria (CONTRERAS, 2002b, OLIVEIRA, 2009).

Neste contexto, de mercantilização da educação, o termo reflexão passou a ser um *slogan* vazio de conteúdo, segundo Contreras (2002c), muitos não sabem o significado deste termo e o utilizam de forma isolada ou/e de forma elegante.

Segundo Smyth (1992), esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais [...] Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão (CONTRERAS, 2002c, p. 137 – 139).

Assim, é possível verificar que os professores decidem e podem refletir acerca de questões individuais do cotidiano, no entanto, não são os únicos responsáveis, ou seja, não podem ser culpabilizados, uma vez que o ato educativo não depende somente deles.

Contreras (2002c) ao realizar um estudo/crítica acerca dos estudiosos que tratavam do tema “reflexão”, sublinha que Schön pensou a ação-reflexão-ação de forma individual (prática), focando nas transformações imediatas, defendendo a criação de suas próprias teorias. Assim, Schön não contribuiu para refletir e agir em prol da igualdade/equidade e justiça social, dado que, o professor se fecha a sua sala de aula – reflete somente sobre isso “restrito ao que ignora”.

O ideal seria que o docente percebesse sua situação como um todo, ou seja, analisando os sentidos políticos, culturais e econômicos que a escola cumpre. Nesta linha de pensamento, é preciso pensar *o que e por que* deveria ser um ensino valioso e não se limitar ao *como*, para a compreensão e a transformação social (CONTRERAS, 2002c).

Além disso, Contreras reflete/critica acerca dos estudos de Henry Giroux, autor que sublinha que o professor deve ser uma autoridade que vise emancipar os estudantes, no sentido de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. No entanto, algumas lacunas são citadas por Contreras acerca do estudo de Giroux, que seria programático conforme a experiência, mas não explica como os professores que estão presos aos limites da sala de aula poderiam criar posição crítica em relação a sua profissão (CONTRERAS, 2002c).

Ao encontro de tais críticas e com base nos estudos de Kemmis (1985), Contreras (2002c, p.163) sublinha cinco itens que se relacionam à prática reflexiva com o compromisso crítico e que podem contribuir com o trabalho dos professores, são eles, a saber:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco ‘pensamento puro’; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura.
3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social. (KEMMIS,1985 apud CONTRERAS, 2002c, p.163).

Não se trata, portanto, somente de aceitar ou não a prática reflexiva, mas sim analisar qual é o tipo de vinculação com a ação que a mesma pretende estabelecer, buscando compreender a que interesses sociais tal prática reflexiva está servindo, por exemplo.

Outra crítica que Contreras (2002c) apresenta, pautada nos estudos de Freedman (1983) tem relação com as contradições da escola, a qual:

- prepara os estudantes para serem adultos, mas veem os professores como incapazes de juízos maduros; - enfatiza que os professores e estudantes devem desenvolver a criatividade; assume que errar, questionar, debater e assumir riscos, faz parte do processo, no entanto, avalia por testes quantificáveis; - deve promover a equidade, entretanto, incentiva a competição entre estudantes, pais, professores e administradores; - prega que os estudantes tenham um pensamento democrático e crítico, mas incentiva que os docentes avaliem de forma mecânica e técnica etc..

Um professor capaz de refletir sobre estas contradições corresponde à concepção de intelectual crítico defendida por Contreras (2002c, p. 165, 185).

[...] um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições [...] a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ [...].

Os professores devem questionar a cultura escolar, questionar o “certo”, a “verdade”, realizando indagações da sua própria prática como, por exemplo; de onde procedem as ideias que eu incorporo na minha prática docente? A que interesses servem? etc.. (CONTRERAS, 2002c).

[...] é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. E, na perspectiva civil-democrática, professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político-pedagógico, que pensa a sua prática. É o professor intelectual, crítico reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar a sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais com os professores (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 320).

Necessitamos de mudanças radicais na formação inicial e contínua, a qual deve estar amparada nas especificidades locais, conectando teoria e prática em um processo de alternância. Além disso, as mudanças passam também por variáveis externas tais como o respeito para com os professores, seja da sociedade, seja das instâncias educacionais.

CONCLUSÕES

As [possíveis] contribuições da formação do intelectual crítico para e com a formação dos professores indígenas

Buscamos ampliar as discussões acerca das possíveis contribuições da formação do intelectual crítico, proposto por Contreras (2002c) *para e com* a formação dos professores indígenas.

Para isso, relembramos que, no cenário atual, segundo Silva (1988, p.32), os indígenas "[...] sofrem pressões, por inúmeras vias, agências e instituições, para deixarem de ser eles mesmos e para incorporarem modos de viver e pensar que negam os seus próprios". Estas pressões podem ser combatidas/desconstruídas por meio da formação crítica e de qualidade do professor indígena em cursos interculturais. Assim, um estudo detalhado dos pressupostos teórico-metodológicos que regem os princípios destes cursos poderá fornecer elementos importantes a futuras propostas e ao comprometimento ético-político com as comunidades indígenas do Brasil, por exemplo.

O Brasil necessita que a formação de professores indígenas e não indígenas tenham um paradigma emancipatório, na qual os professores conectem os conteúdos da universidade com outras disciplinas da escola, relacionando-os também com a vida do estudante.

Neste sentido, evidenciamos que a perspectiva de formação do intelectual crítico poderá contribuir para pensarmos questões relacionadas com a justiça social, porque visa respeitar e transformar a realidade dos estudantes, ou seja, refletir e agir em prol da igualdade/equidade, além de considerar os valores e significados ideológicos da sua prática pedagógica.

Outra possível contribuição do conceito de professor intelectual crítico *para e com* a formação dos professores indígenas é a superação da racionalidade técnica, uma vez que a prática docente é uma ação artística – baseada na teoria-prática e vice e versa – consciente de que não existe um padrão de ensino-aprendizagem, uma fórmula pronta e acabada. O ideal é que o professor saiba que toda aula ministrada contém o aspecto da imprevisibilidade.

Acreditamos que tais ações, contribuirão para proteger a cultura indígena, uma vez que os formadores estarão atentos aos desafios que os licenciados enfrentarão. Assim, o futuro professor poderá conectar os conteúdos da escola com a universidade em aulas dialogadas na intenção de transformar a realidade e proporcionar autonomia dos estudantes, a reflexão-crítica como um todo, ou seja, prática reflexiva com o compromisso crítico acerca de questões políticas, educacionais, culturais, sociais e econômicas.

Uma formação de professores indígenas de qualidade, em termos organizacionais, poderá promover uma consequente formação das crianças, desde a mais tenra idade, para enfrentarem os desafios relativos à preservação da sua identidade. É por meio dos conhecimentos adquiridos, que poderão transformar a sua realidade, mesmo que a princípio em nível local. A atuação do professor (indígena) como intelectual crítico, contribuirá para que os estudantes valorizem suas raízes culturais e possam ter novos conhecimentos sem menosprezar os saberes adquiridos na aldeia.

A título de exemplificação citamos as possíveis contribuições da formação do intelectual crítico, proposto por Contreras (2002c) *para e com* a formação dos professores indígenas. No entanto, ressaltamos que a discussão não finda aqui, mas que este estudo poderá lançar luz para que outros pesquisadores e interessados tenham novas inquietações acerca da temática.

Além da atuação do professor (indígena) como intelectual crítico, acreditamos que os estudos sobre Interculturalidade, Etnociências, Etnomatemática e Linguísticas são perspectivas teóricas que podem contribuir para o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, seja na universidade ou/e na escola básica, para que a luta por uma educação escolar indígena diferenciada e por uma educação mais humana, possa se consolidar.

Consciente de que a “caminhada é longa”, acreditamos que devemos sonhar com um amanhã melhor, acreditar que nas eleições de 2022, possamos juntos (as), mudar o cenário político (para melhor) e,

em decorrência disso, melhorar a educação pública de qualidade no nosso país. Ao findar este texto, deixamos como reflexão o excerto de Fernando Birri (1994) citado por Eduardo Galeano:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro essencial para realização dessa pesquisa, sob o processo nº 2020/02308-6. "As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP".

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

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 27 maio 2021.

BERNARDI, L. T. M. dos S. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95735/298927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BIRRI, F. *In*: GALEANO E. 'Las palabras andantes?' de Eduardo Galeano. **Siglo XXI**, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 1 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDADO, R. A. R. **A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/Ms/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais Indígenas Oaxaqueñas-Oax./México**. 190 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1024029-rejane-aparecida-rodrigues-candado.pdf> . Acesso em: 12 maio 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 12 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

CONTRERAS, J. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. Cap. 04. *In*: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2002a.

CONTRERAS, J. O docente como profissional reflexivo. Cap. 05. *In*: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2002b.

- CONTRERAS, J. Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. Cap. 06. *In*: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2002c.
- CUNHA, M. C. da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo: **Claro Enigma**, 2012.
- CUNHA, M. C. da. Antropologia do Brasil. São Paulo: **Brasiliense**, 1986.
- DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2010. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/173> Acesso em: 2 maio 2021.
- FREEDMAN, S., JACKSON, J. & BOLES, K. "The other end of the corridor: the effect of teaching on teachers". **Radical teacher**, n23, p.2-23. 1983.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2e. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1993.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: **Cortez**, 2000.
- KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. *In*: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Org.). **Reflection: turning experience into learning**. Londres: Kogan Page, 1985. p. 139-163.
- MAHER, T. M. A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf Acesso em: 1 maio 2021.
- OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 739-760, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>
- PERRONE-MOISÉS, B. Os Tupinambá e a França Equinocial. **Povos indígenas no Brasil**. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Digo_ apenas_ simplesmente_ o_ que_ vi_ com_ meus_ olhos%22. Acesso em: 21 maio 2021.
- RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. *In*: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional. São Carlos: **Pedro & João Editores**, p. 79-98. 2016.
- ROSSI, R.; DI GIORGI, C. A. G. Contribuições Sobre a Diversidade na Educação de Jovens e Adultos: O Desafio de Volta à Totalidade. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 30 nº 95 Jan./Abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3156> Acesso em: 3 maio 2021.
- SILVA, R. H. D. da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais, São Paulo, FEUSP, 1997.
- ZERMEÑO. M. G. G. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3677685.pdf> . Acesso em: 2 jul. 2021.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CHILENA: UM ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DE 1970-1973 E SEUS REFLEXOS NA REVOLTA DOS PINGUINS DE 2006

Maria Miduri Nodak Wanishi, Dayane de Freitas Colombo Rosa, Roseli Gall do Amaral da Silva², José Joaquim Pereira Melo

¹Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá – PR, ²Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: mariamiduri50@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo pretende analisar a história da educação chilena no período de 1970-1973, mais especificamente a proposta de Revolução de Allende (1970-1973) e seus impactos nas reformas educacionais ocorridas no Chile após o golpe militar, assim como sua relação com a Revolta dos Pinguins. As mudanças estruturais - como a reforma agrária e a nacionalização dos bancos, minas e indústrias - definiram as transformações sociais no Chile, juntamente com a luta entre a Revolução e a contrarrevolução, na curta era do presidente Allende (1970-1973). Com o golpe militar, as políticas educacionais foram marcadas por reformas neoliberais e a partir de 1990, com a restauração democrática no país, manifestações ocorreram, dentre elas, a “Revolta dos Pinguins”, uma mobilização estudantil ocorrida em 2006. A questão norteadora é investigar quais foram as bases que fundamentaram esses movimentos estudantis e qual a sua contribuição para que o Chile se tornasse um país de referência na reforma do Ensino Médio, na América Latina. O que se busca, portanto, é compreender de forma histórica, o movimento dialético e articulado entre a proposta de Allende e a Revolta dos Pinguins e suas contribuições para o processo educacional chileno.

Palavras-chave: Educação; Movimento Estudantil; Reformas Educacionais; Ensino Médio.

EDUCATION AND STUDENT MOVEMENTS: A STUDY OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS IN CHILE IN THE PERIOD OF 1970-1973 AND ITS REFLECTIONS IN THE PENGUINS REVOLUTION OF 2006

ABSTRACT

This article aims to analyze the history of Chilean education in the period 1970-1973, more specifically Allende's proposed Revolution (1970-1973) and its impacts on educational reforms that took place in Chile after the military coup, as well as its relationship with Revolt of the Penguins. Structural changes - such as agrarian reform and the nationalization of banks, mines and industries - defined social transformations in Chile, along with the struggle between Revolution and counter-revolution, in the short era of President Allende (1970-1973). With the military coup, educational policies were marked by neoliberal reforms and from 1990 onwards, with the democratic restoration of the country, demonstrations took place, among them the “Penguins Revolt”, a student mobilization that took place in 2006. The guiding question is to investigate what were the bases that supported these student movements and what was their contribution to making Chile a reference country in secondary education reform in Latin America. What is sought, therefore, is to understand in a historical way, the dialectical and articulated movement between Allende's proposal and the Revolta dos Pinguins and their contributions to the Chilean educational process.

Keywords: Education; Student Movement; Educational Reforms; High school.

LA EDUCACIÓN Y LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES: UN ESTUDIO DE LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN CHILE DURANTE 1970-1973 Y SUS REFLEXIONES EN LA REVUELTA DE LOS PINGÜINOS DE 2006

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la historia de la educación chilena en el período 1970-1973, más específicamente la Revolución propuesta por Allende (1970-1973) y sus impactos en las reformas educativas que tuvieron lugar en Chile después del golpe militar, así como su relación con Revuelta de los pingüinos. Los cambios estructurales, como la reforma agraria y la nacionalización de bancos, minas e

industrias, definieron las transformaciones sociales en Chile, junto con la lucha entre Revolución y contrarrevolución, en la corta era del presidente Allende (1970-1973). Con el golpe militar, las políticas educativas estuvieron marcadas por reformas neoliberales y a partir de 1990, con la restauración democrática del país, se produjeron manifestaciones, entre ellas la “Revuelta de los Pingüinos”, movilización estudiantil que tuvo lugar en 2006. La pregunta orientadora es investigar cuáles fueron las bases que sustentaron estos movimientos estudiantiles y cuál fue su contribución para hacer de Chile un país de referencia en la reforma de la educación secundaria en América Latina. Lo que se busca, por tanto, es comprender, de manera histórica, el movimiento dialéctico y articulado entre la propuesta de Allende y la Revolta dos Pinguins y sus aportes al proceso educativo chileno.

Palabras-clave: Educación; Movimiento estudiantil; Reformas educativas; Escuela secundaria.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a América Latina, na maioria das vezes pensamos nos países que se localizam abaixo do Rio Grande, ou seja, abaixo da fronteira entre o México e os Estados Unidos. Dentre os países da América Latina encontra-se o Chile, um país da América do Sul, que pode ser considerado um exemplo a ser enfatizado, pois segundo Lira (2010), apresenta uma das melhores qualificações no Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (índice de 0,878) na América Latina.

Esse resultado é fruto de conflitos políticos nos quais os estudantes foram protagonistas, dentre esses conflitos pode-se destacar a Revolta dos Pinguins, para compreendê-lo, faz-se necessário retornar no início da década de 1970, em que o presidente do Chile era Salvador Allende (1908-1973), que venceu em 1970 com 36,6% dos votos, a eleição para presidente, graças ao apoio dos partidos de esquerda, conhecido como Unidade Popular, no qual pôs em prática o que se denominou “via chilena para o socialismo”, que sugeria uma transição gradual e pacífica do Chile para uma sociedade socializante, cujo início foi à reforma agrária e a nacionalização dos bancos e empresas estrangeiras que estavam instaladas no país e consequentemente também das minas de cobre.

Esse projeto proposto pelo então presidente Allende não agradou a classe das elites chilenas, especialmente, as grandes corporações e grupos estrangeiros, que perceberam seus interesses alterados pelo novo governante. Desde então, a gestão do governo de Allende sofreu coação por parte desses grupos. Para Peter Winn (2010), neste momento, “[...] o Chile permaneceu sendo um lugar que o mundo todo observava; não mais por causa de sua revolução pacífica, mas agora por conta de sua violenta contrarrevolução” (WINN, 2010, p.27).

Para o autor, um dos países indiretamente responsáveis por este movimento contrarrevolucionário foi os Estados Unidos, pois estavam receosos pela nomeação de um presidente declaradamente marxista na América do Sul. Além disso, as medidas econômicas de Allende prejudicavam os interesses de empresas norte-americanas no Chile. Segundo Winn (2010):

Embora a elite chilena não necessitasse de lições sobre como defender seus interesses, nos bastidores os Estados Unidos a estavam apoiando por meio de uma guerra velada contra Allende: planejada para bloquear sua revolução democrática, procurava-se desestabilizar a economia do país e o governo, preparando o campo para um golpe do Congresso ou dos militares (WINN, 2010, p.27).

A princípio, devido a mobilização do povo, os partidos da Unidade Popular conseguiram conter o movimento contrarrevolucionário, conter greves de empresários e aumentar sua representação no Congresso com a eleição de 1973 (WINN, 2010). No entanto, essa situação política fomentou o apoio das elites econômicas ao Golpe Militar²⁴ liderado por Augusto Pinochet (1915-2006) que ocorreu nesse mesmo ano.

No Governo de Pinochet, foi instaurado uma política de repressão social como por exemplo a Operação Condor²⁵ e os Chicagos Boys²⁶ o que favoreceu para que ocorresse a paralisação da reforma

²⁴ Para Winn (2010), o Golpe Militar no Chile em 1973 contribuiu para que Fidel Castro considerasse “[...] que a América Latina não estava ainda madura para a revolução e transferiu suas esperanças revolucionárias e a intervenção cubana para a África” (WINN, 2010, p.28).

²⁵ Segundo Braga (2014) a Operação Condor “[...] nada mais foi que a internacionalização do Terrorismo de Estado no Cone Sul da América Latina” (BRAGA, 2014, p.115).

agrária e a nacionalização dos bancos e empresas estrangeiras iniciadas com Allende, bem como a privatização de várias empresas nacionais, dando início ao processo de instituição das ideias neoliberais no país.

No início dos anos 1980, o Chile passou por uma grave crise em virtude de medidas na área cambial com a valorização do real do peso, que associadas a reformas estruturais, juntamente com a política de estabilização, resultaram na pior das crises já encaradas pela população chilena “essa crise agravou ainda mais a desigualdade existente na distribuição de renda” (PEDROSO, 2007, p.95).

Para Mena (2001) esse agravamento da situação distributiva continuou até 1987 quando a renda real per capita e os salários reais eram respectivamente 12% e 5% menores que em 1980. O gasto com consumo do governo per capita diminuiu em 30% e o desemprego atingiu 17% da força de trabalho nessa década. Entretanto, “[...] anos depois, em uma versão modificada e mais pragmática, as políticas neoliberais levariam o país a uma notável década de alto crescimento econômico com baixa inflação e baixo desemprego, período que viria a ser conhecido como ‘milagre chileno’ (WINN, 2010, p.28). Ainda segundo Winn (2010), no processo de redemocratização:

A combinação de economia neoliberal e preocupação social reduziria em mais da metade o legado de pobreza de Pinochet e criaria um ‘neoliberalismo com uma face humana’, que transformaria o país mais uma vez em um modelo a ser seguido, um modelo de democracia neoliberal cujos líderes iniciaram suas carreiras políticas durante a revolução chilena (WINN, 2010, p.28).

A educação não ficou alheia a esse processo, com Allende pretendeu-se um projeto educacional que se atentou em acabar com a desigualdade social, ampliando o acesso à educação em todos os níveis, ou seja, no primário, secundário e universitário, sugerindo a criação de muitas escolas e incentivando a alfabetização popular. Em 1972 foi apresentado à sociedade o projeto Escola Nacional Unificada, conhecida como ENU, que tinha como objetivo fazer mudanças estruturais intensas na educação, baseada na lógica da unificação do sistema escolar e na centralidade do trabalho para a formação dos filhos da classe trabalhadora, que acabou causando a reação da igreja Católica e dos partidos contrários, que culpavam o governo e a Unidade Popular de fazer da escola um aparelho de manipulação ideológica. Assim, após um ano de discussões, o governo decidiu retirar o projeto de tramitação.

Com o Golpe Militar a educação passou a seguir as tendências neoliberais, realizando algumas mudanças no setor educacional como a municipalização do ensino primário e secundário; uma forte tendência de privatização em todos os níveis educacionais; introdução de vales escolares; a regionalização e financiamento mínimo para as universidades estatais, algumas dessas políticas, como a descentralização, colocaram-se na vanguarda da região, assentando as bases de um programa neoliberal latino-americano (KRAWCZYK, 2009).

O processo de redemocratização trouxe consigo as heranças da ditadura de Pinochet, o que desencadeou o descontentamento dos estudantes e culminou na Revolta dos Pinguins em 2006.

Desse modo, na história da educação chilena destacam-se duas ondas de reformas político-educacionais após o golpe de Estado de 1973, uma de ordem neoliberal, ocorrida no período da ditadura militar (1973-1990), e outra de tipo reformista conservador a partir da restauração democrática nos anos 1990. Os conhecimentos produzidos nessas ondas de políticas se disseminaram de forma amálgama regionalmente, não sendo fácil estabelecer uma diferenciação entre eles.

Foram dessas constatações que se desdobrou a seguinte problematização: Qual a contribuição da proposta educacional de Allende? Em que diferia da educação chilena no período de Governo Militar? Quais as influências propostas da reforma educacional de Allende na formação dos movimentos estudantis no Chile? E, quais os possíveis impactos das manifestações estudantis nas transformações do ensino médio chileno, que hoje é referência na América Latina?.

Para elucidar estas questões, foi necessário compreender as reformas educacionais chilenas, bem como o processo de transformação social promovido pela materialidade histórica vivenciada por esse país no qual a educação teve papel expressivo.

²⁶ Segundo Winn (2010, p.143): “Para comandar a economia, Pinochet escalou os chamados Chicago Boys, estudantes com pós graduação na Universidade de Chicago e seguidores das teorias do economista liberal Milton Friedman”.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi de caráter bibliográfico, em fontes constituídas principalmente de livros e artigos de periódicos, como a *Revista Cabrochico* (1971-1972), que permitiram um suporte histórico relativo ao tema.

Para consecução do objetivo explicitado, os procedimentos da pesquisa incluíram um levantamento documental para posterior análise. O levantamento documental junto ao Observatório de Políticas Educacionais da Universidade do Chile (OPECH) e ao portal MINEDUC, foi realizado no intuito de compreender como a sociedade chilena interpreta os movimentos estudantis ocorridos e quais as mudanças que os mesmos refletiram na educação, pois se entende que a transformação da sociedade, deve-se em parte a essas reivindicações que ocorreram no movimento histórico chileno. No tratamento das fontes, a análise histórica, partiu da hipótese de que “[...] definir as relações humanas como responsáveis pelo processo de transformação coloca o homem na condição de construir sua historicidade e rompe com a concepção de natureza pronta [...]” (PEREIRA MELO; ROSINA, 2007, p.4).

Para Marconi e Lakatos (1999), o pesquisador por meio dos padrões encontrados nos dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos desenvolve ideias e juízos, ajustando as possibilidades. Nesta perspectiva, apoia-se com Eric Hobsbawm (1995) em *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*, quando explicita que o ofício do historiador contemporâneo é “lembrar o que os outros esquecem” (HOBSBAWM, 1995, p.13), pois segundo o autor, a maioria dos jovens de nossa época crescem como se o presente fosse contínuo “sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Ao dar início a análise, coube ao pesquisador mostrar-se constante, experiente e instigador, pois os documentos não falam por si só, foi necessário interrogá-los, ou seja, dialogar com as fontes e examiná-las, provando a autenticidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não se pretendeu fazer uma apologia ao sistema educacional chileno, mas sim investigar neste período histórico como as reformas educacionais ocorridas no Chile contestaram e transformou as necessidades de seu povo. O objetivo aproxima-se dos princípios discutidos por Hobsbawm (1995), sobre o historiador: “compreender e explicar por que as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si” (HOBSBAWM, 1995, p.13), na busca por entender percepções, as exigências, e direções em relação às revoluções ocorridas no Chile, por meio da transformação educacional por ela promovida e provocar a reflexão acerca de suas consequências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudar os movimentos estudantis chilenos e seus impactos no processo educacional a fim de compreender as transformações que ocorreram na educação em virtude dessas revoltas populares, é uma temática que necessita ser problematizada de forma histórica, e divulgada, pois não foram encontrados muitos estudos sobre esse assunto, especialmente no que diz respeito à relação entre as propostas de Allende, os movimentos estudantis e a reforma do Ensino Médio no Chile.

Embora Allende tenha governado por poucos anos (1970-1973), seu mandato atraiu a atenção da maioria dos integrantes de esquerda em todo o mundo, pois era composto por uma aliança de esquerda integrada por comunistas, radicais e democratas - cristãos, alcunhados de Unidad Popular, que apoiava a passagem gradual do sistema capitalista rumo ao regime socialista em forma de jogo democrático legalizado, tornando-se um modelo para os países que desejavam um projeto popular de governo. Para assegurar o novo regime, estava explícito a necessidade de se concretizar politicamente a ênfase em políticas culturais focadas para a preparação de um homem novo, ajustado às modificações deste contexto.

Segundo Zanatta (2017, vários fatores contribuíram para que o Governo de Allende se tornasse um caso de atenção mundial:

[...] O primeiro e mais evidente foi que pela primeira vez instalou-se pela via eleitoral um governo marxista que expressava sua intenção de construir o socialismo com métodos democráticos. Com isso o Chile se revelou um caso único, diferente de todos aqueles em que o modelo socialista se impusera com uma revolução, como a União Soviética, a China e Cuba. Um caso que colocava a todos, amigos e inimigos, diante de um desafio teórico e prático de enormes dimensões. O segundo fator que tornou esse desafio tão radical foi que o Chile se destacava como um dos raros exemplos de antiga e sólida democracia na América Latina. Portanto, um dos países menos sensíveis às vozes sedutoras do comunismo, cuja capacidade de chegar ao governo de forma legal tinha o efeito de um terremoto. O terceiro motivo é que o sucesso de Allende num país democrático do hemisfério ocidental constituía em si mesmo uma delicada crise da Guerra Fria. A sua vitória num país de regime político em muitos aspectos semelhante ao de alguns países europeus, da Itália *in primis*, e além disso insígnia da Aliança para o Progresso nos anos de 1960, foi um choque para os Estados Unidos (ZANATTA, 2017, p.195).

Desse modo, Salvador Allende, eleito democraticamente em 1970, foi considerado como o primeiro presidente socialista do continente sul americano, com o projeto único de fazer alterações intensas no sistema social, político e econômico, sem revolução armada por meio do socialismo. Durante os poucos anos que governou o Chile, nacionalizou as minas e quase todos os bancos privados do país, de acordo com Winn (2010), com o auxílio de uma revolução que teve iniciativa dos trabalhadores, dos camponeses e dos moradores das favelas, conseguiu sem agressão a mais rápida e extensa reforma agrária da história chilena.

Segundo Borges (2011), era a chamada “via chilena ao socialismo”, que deveria iniciar o processo de transição para o novo sistema apostando na participação popular e no desenvolvimento da economia por meio da nacionalização das áreas econômicas estratégicas, bem como na conquista do poder executivo e legislativo. A inovação desse pensamento de Allende baseava-se especialmente no modelo teórico que negava a violência revolucionária e ajustava a institucionalidade democrática.

Para Santos (2018) o que se destaca nesse aspecto é a inclusão do processo revolucionário dentro de uma tradição nacional republicana, em que os impedimentos ao projeto da UP precisavam ser decididos a partir dos ambientes democráticos, e o trânsito pacífico ao socialismo permaneceria seguido de uma desejada e duradoura paz cívica. Entretanto, essa reforma estrutural apresentada por Allende não foi aceita, causando boicotes por parte de grupos contrários ao sistema socialista.

Sem dúvida, o maior projeto educacional de Allende foi a Escola Nacional Unificada - ENU, que foi demonstrado em 1972 e se baseava na lógica da unificação do sistema escolar e na centralidade do trabalho para a formação de filhos da classe trabalhadora, que gerou muitas divergências entre os setores conservadores e da elite chilena, resultando na retirada desse projeto.

Desde o início do governo de Allende, no que se refere ao campo da educação, ocorreu uma abertura ao diálogo entre o Ministério da Educação, o Centro Único de Trabalhadores e o Sindicato Único de *Trabajadores de la educación* (SUTE). De acordo com Blásquez Figueroa (2019), isso resultou em 1971 no Congresso Nacional de Educação, que estabeleceu direções gerais para se desenvolver um projeto nacional de educação.

Assim, aconteceu o diálogo social aberto e participativo sobre a educação que buscou responder aos assuntos problemáticos que a comunidade decretava como necessidades para a nação chilena. Porém, algumas mudanças no campo da educação não foram possíveis devido à forte oposição por parte de alguns setores da sociedade chilena, como a Escola Nacional Unificada (ENU), que foi a primeira intenção de construir um sistema nacional de educação no Chile vinculado à construção da via chilena ao socialismo.

Outro aspecto a ressaltar na proposta política de Allende foi a tentativa de aproximar a alfabetização à educação popular por intermédio dos meios de comunicação, dentre eles destaca-se a imprensa pedagógica abordada a seguir.

Allende e a Educação Popular: O Investimento na Educação Infantil

Nesse sentido, cabe ressaltar que dentre os planos do governo de Allende, estava o da relação da educação popular com os meios de comunicação, por meio da conscientização, para isso, tinha como proposta a criação de uma editora pública, que foi inaugurada no dia 12 de fevereiro de 1971, com o nome de *Quimantú*.

Estes meios de comunicação (rádio, editoras, televisão, imprensa, cinema) são fundamentais para ajudar na formação de uma nova cultura e de um homem novo. Por isso se deverá imprimir neles uma orientação educativa e liberá-los de seu caráter comercial, adotando as medidas para que as organizações sociais disponham desses meios, eliminando deles a presença nefasta dos monopólios (PROGRAMA BÁSICO DE GOBIERNO DE LA UNIDAD POPULAR, 1970, p.31-32).

Essa nova editora Estatal, com a decisão de publicar livros e revistas alinhadas às expectativas políticas, causou um grande efeito na sociedade do Chile. Estima-se que mais de 12 milhões de livros tenham sido publicados antes do golpe de 1973, sem contar as publicações de revistas de variedades ou revistas em quadrinhos (GOMES, 2021, p.9). Dentre as publicações, encontra-se a revista *Cabrochico* (1971), apresentada como a principal revista em quadrinhos para crianças na fase pré-escolar, que alcançou a publicação de 70 edições, do seu lançamento em 1971 até o encerramento em 1972, uma revista em que predominava a razão, pela crítica social e demonstração da realidade das crianças chilenas:

Cabrochico, uma revista ‘real para as crianças chilenas’, nasce para entregar ao público infantil uma escala de valores novos, cujo ambiente seja completamente o do Chile e não o de outros países, com costumes e tensões totalmente diferente dos nossos, como é, por exemplo, aquela que entregam aos seus filhos as publicações infantis que nos chegam diariamente por meio do estrangeiro (CABROCHICO, 1971, p.2).

A revista tinha como temática três blocos que enfatizavam os aspectos didáticos e pedagógicos e um claro compromisso político e secular (GOMES, 2012).

Figura 01. Primeira Edição da Revista Cabrochico



Fonte: CABROCHICO, 1971, capa.

A revista, editada por Quimantú, Editora Nacional, pretendia romper com a alienação e o processo de influência, considerado negativo, que exercia impacto sobre a formação da consciência das crianças, que sem perceberem, adquiriam a ambição pelo dinheiro, ou se iludiam com um mundo mágico que não existe, como o mundo mágico das fadas e dos duendes. Referiam-se a cultura norte-americana que divulgava alguns dos personagens principais que participam das histórias em quadrinhos que entravam pela fronteira: “[...] o multimilionário Tio Patinhas e a série do Superman, passando por James Bond, até pela fada da Cinderela”(CABROCHICO, 1971, p.2). A revista provocava a fantasia das crianças, cujo desafio era o do esclarecimento das estratégias de alienação do imaginário infantil, procurava demonstrar alguns contos de fadas conhecidos, apresentava as contradições e os limites, para então demonstrar as suas críticas. Nas primeiras páginas da revista explicitava-se o seu objetivo:

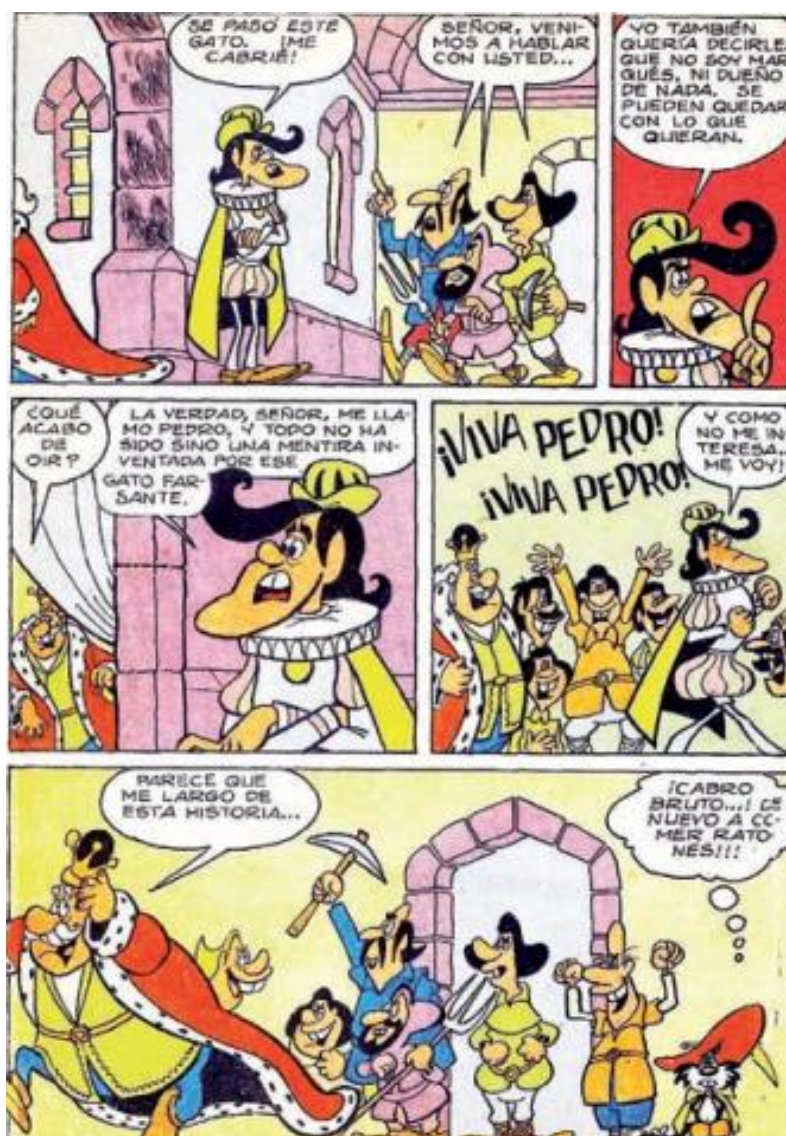
Esta nova revista, editada pela Quimantú, Editora Nacional, pretende romper definitivamente com a alienação e o processo de influência negativa que exerce o sistema sobre as mentes infantis que, sem se darem contas, adquirem a ambição pelo dinheiro [...] ou a crença de que existe o mundo mágico das fadas ou dos duendes (CABROCHICO, 1971, p.2).

Nos contos de fadas tradicionais, os personagens principais normalmente são bons, honestos, alegres, simpáticos, trabalhadores, sem ambições, não fazem falcatruas, os verdadeiros heróis infantis. No entanto, Cabrochico (1971) teria a finalidade de demonstrar o “outro lado” desses atores principais, estimulando a criança a perceber e a descobrir sozinha essas contradições. Na abertura da revista, foi abordado o clássico Gato de Botas, história de Charles Perrault, que narra a história de um gato que utiliza

diversas estratégias e artimanhas para que o seu amo fique rico e se case com uma princesa, ludibriando a todos que estão a sua volta para conseguir o seu objetivo.

Na história, o rei parece estar o tempo todo desinteressado nas trapaças que o gato pratica, passando muitos camponeses para trás, o que causa uma revolta entre eles, levando-os a se unirem e irem ao palácio do rei, para reclamarem das atitudes do gato. Torna-se explícita a mudança de enredo na revista Cabrochico (1971) quando o amo percebe o que acontece à sua volta, tendo consciência dos atos ilícitos do gato e consegue libertar-se de sua condição de dominado por um animal e mudar totalmente o enredo da história (GOMES, 2012). Como demonstrado na imagem a seguir:

Figura 02. El gato con botas.



Fonte: CABROCHICO, 1971, p.1-10.

A partir desse ato, o rei sai da apatia e torna-se consciente das maldades do gato, a mudança no enredo da história ultrapassa o egoísmo e a individualidade do gato, prevalecendo a honestidade e a coletividade, demonstrando a inquietação da Editora Quimantú em proporcionar a construção do novo homem, nos limites do governo socialista do Chile. Essas mudanças de comportamentos apontados na revista, nos levam a refletir na contribuição para a formação desses pequenos leitores, levando-os a perceber uma realidade até então desconhecida, transformando-os em adultos não alienados.

Ao pensar nessas mudanças de comportamentos, em busca do novo homem, o presidente Allende, investiu na educação desde a primeira infância, utilizando as mídias sociais para alcançar os estudantes de todos os níveis e objetivando uma formação desde a mais tenra idade. Fez também inúmeros discursos

para os jovens, não somente aos chilenos, mas também aos de outros países quando viajava, um presidente que representava um projeto “novo e jovem” para os chilenos (QUADRAT, 2011, p.1).

Todavia, em 1973 o golpe militar interrompeu as reformas de Allende. O governo militar teve duração de 17 anos (1973-1990) sob o governo de Pinochet, que foi marcado como um período árduo, de perseguição e violência, bem como as políticas econômicas adotadas por esse governo – o que significou as tendências neoliberais do mundo (CABALIN, 2012).

Com essas medidas estabelecidas pelo governo de Pinochet, houve a diminuição dos gastos públicos e com os programas sociais, a privatização do ensino superior e aumento de impostos. Com isso, aconteceu o “milagre econômico” chileno, período de grande crescimento da economia do país, no entanto, provocaram o crescimento da desigualdade social, com o aumento da concentração de riqueza.

Em 1979, segundo Ruiz (2006), o governo decidiu reestruturar o sistema educacional e instalar definitivamente as políticas neoliberais mencionadas. A privatização do sistema educacional, através de um Estado cujo papel “[...] não é outro senão o de entidade meramente reguladora e fiscalizadora” (RUIZ, 2006, p.4) e que implica a consolidação e a abertura definitiva à privatização da educação com recursos públicos, ideia concebida desde o início da ditadura militar.

Após o fim do período militar, o Chile retornou ao governo democrático em 1990, com as reformas estruturais instituídas por Pinochet e as reformas que o governo democrático pretendia realizar. Segundo Higuera (2014, p.30) “duas ondas justapostas de políticas educacionais que o Chile apresentou em 1990”. Desse modo, o governo democrático continuou com a essência do sistema neoliberal, como as políticas de descentralização; com a municipalização de todo sistema fundamental e médio e a privatização; com a transferência de fundo público para o privado, gerando descontentamento por parte dos estudantes.

A Revolta dos Pinguins e os impactos na educação chilena

Com o golpe militar em 1973, em um contexto de ditadura militar, toda a política pública da educação foi efetuada pelos decretos com força de lei, sem nenhuma discussão, todos firmados pela Junta Militar. Foram nomeados militares de carreira para assumirem as reitorias das Universidades e diretores de Escolas Públicas, ocasionando no controle direto das Forças Armadas sobre as instituições de educação. Iniciou-se um processo de privatização da educação pública, um grande número de estabelecimentos públicos foram cedidos a estabelecimentos privados, criação de escolas particulares que recebiam recursos do Estado.

Ocorreu ainda a descentralização da educação por meio da municipalização, uma política da década de 1980, com a finalidade de que as escolas não fossem dirigidas pelo Ministério da Educação e sim pelas comunas, pelas comunidades. Devido às sociedades em que existem segregação e desigualdades sociais, como a chilena, existem as comunas com muitos recursos e outras pobres, por isso as escolas públicas das comunas mais ricas tinham mais qualidades e as instituições que pertenciam às comunas com menos dinheiro, ficavam em situação de precariedade. Então em todos os níveis de ensino, caracterizou-se as desigualdades no sistema de ensino chileno, existiam as escolas e universidades para os setores pobres, para os setores médios e os que pertenciam à elite. Incrementou-se também o acesso ao ensino superior pelo endividamento dos alunos e não pelos direitos sociais, causando revolta e conseqüentemente os movimentos estudantis.

Em 2006, ocorreu o maior protesto da história chilena depois da ditadura militar, uma passeata de estudantes secundaristas que foram às ruas e ocuparam escolas, que ficou conhecida mundialmente como a “Revolta dos Pinguins”, assim chamados por seu uniforme ao estilo do início do século passado. Esse movimento pode ser considerado como uma referência, não somente aos protestos da época, mas principalmente aqueles realizados em diferentes países da América Latina. Para Silva (2017): “os manifestantes adotaram uma estratégia de luta estudantil similar à dos outros países, e, com isso, tornaram-se referência para outros protestos latino-americanos” (SILVA, 2017, p.45-46).

De acordo com Blásquez Figueroa (2019), esses estudantes, a princípio, reivindicavam a gratuidade do exame de ingresso a universidade e também a do transporte escolar, bem como a melhoria da merenda e das instalações sanitárias das escolas. Essas reivindicações iniciais dos estudantes foram atendidas rapidamente pelo governo de Michelle Bachelet, no entanto, esse movimento foi ganhando adesão das famílias e outros setores da sociedade civil, como o sindicato docente, que concedeu amplitude ao movimento dos estudantes e passaram a incluir as reivindicações iniciais, a anulação da Lei Orgânica

Constitucional de Ensino (LOCE) e a alteração ou anulação da Jornada Escolar Completa (JEC). Dessa forma, ao passo que as reivindicações se tornaram maiores foi necessário criar um Conselho Assessor Presidencial para discuti-las e colocá-las em votação o que mobilizou o governo recém-empossado de Michelle Bachelet, levando à realização de reuniões ministeriais de emergência, pronunciamentos do Legislativo, dos empresários, manifestações do sindicato docente (denominado Colégio de Professores), das universidades e de outras entidades. E, a subsequente demissão do ministro de Educação foi um fato traumático para as esferas oficiais, com grande repercussão nos meios de comunicação e na área política (ZIBAS, 2008).

As novas reivindicações levaram também a presidenta a elaborar um novo projeto de lei que pudesse substituir a LOCE. Sobre essa proposta que ficou conhecida como Lei Geral de Educação (LGE), Zibas (2008) argumentou:

Os partidos de oposição, comumente chamados ‘de direita’, reunidos no bloco denominado Alianza, acusaram o projeto oficial de não assegurar a liberdade de ensino nem resolver os problemas de qualidade, além de ideologizar a educação. Economistas apontaram que a proposta desqualificava a iniciativa privada. Alguns dos liceus municipais, denominados ‘paradigmáticos’ ou de excelência, com sólida reputação de qualidade baseada em rigorosa seleção de alunos, passaram a discutir as vantagens e desvantagens de seu tradicional processo seletivo. Finalmente, a Igreja católica, grande beneficiária do financiamento público da escola privada, levantou forte crítica ao projeto [...] (ZIBAS, 2008, p. 204).

O projeto de lei não foi aprovado mesmo com a tentativa de nova manifestação dos estudantes em 2007 que foi rapidamente reprimida. Entretanto, a oposição propôs um projeto alternativo que ao perceber a impossibilidade de aprovação elaborou uma proposta de acordo que foi assinada, o que modificou de forma significativa o que foi proposto pelo projeto de lei da presidenta Michelle Bachelet. Nesse acordo ficou estabelecido, segundo Zibas (2008, p.204), algumas mudanças no sistema educacional: “[...] o ensino fundamental (enseñanza básica) foi reduzido de oito para seis anos. O ensino médio foi ampliado de quatro para também seis anos, sendo que as duas últimas séries desse nível deveriam se transformar em cursos de especialização, compreendendo três ramos: científico, humanístico e técnico-profissional”. Mediante a esse contexto a Constituição Federal Chilena de 2010 passou a garantir em seu Capítulo III que trata sobre *Os Direitos e Deveres Constitucionais* no Artigo 19:

Os pais têm o direito preferencial e o dever de educar seus filhos. Corresponderá ao Estado outorgar especial proteção ao exercício deste direito. Para o Estado é obrigatório promover a educação de jardim de infância e garantir o acesso gratuito e o financiamento fiscal ao segundo nível de transição, sem que este constitua requisito para o ingresso na educação básica. A educação básica e a educação média são obrigatórias, devendo o Estado financiar um sistema gratuito para tal propósito, destinado a assegurar o acesso de toda a população. No caso da educação média este sistema, em conformidade com a lei, se estenderá até cumprir os 21 anos de idade (CHILE, 2010, tradução nossa)²⁷.

Desse modo, cabe ressaltar que atualmente o Ensino Médio chileno de duração de 4 anos é considerado como um modelo para América Latina, e a Reforma do Ensino Médio chilena pode ser entendida como um fruto dessas revoltas, pois de acordo com Leal (2008, p.38) do ponto de vista teórico “as revoluções, por históricas, são fundamentalmente fonte de lições”, desse modo, faz-se importante historicizar as relações sociais desenvolvidas no Chile e os processos educativos desencadeados a partir do processo de transformação social por ela promovido.

Segundo Zibas (2008) o acordo assinado ocultou várias reivindicações do movimento dos pinguins, como por exemplo: “[...] a revisão da JEC, o fim do lucro em educação, o estabelecimento de menor número de alunos por classe e a extensão do currículo para incluir formação sindical e educação sexual” (ZIBAS, 2008, p.205), o que levou a autora problematizar se de fato aconteceu um acordo ou um processo

²⁷ Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad (CHILE, 2010).

de *gattopardismo*, tendo em vista que o mesmo agradou para mais os que defendiam o investimento do dinheiro público nos estabelecimentos privados:

O pacto estabelecido satisfaz bastante os agentes que defendiam o financiamento público dos estabelecimentos privados, a legitimidade da pré-seleção de alunos, a participação das famílias no financiamento das escolas particulares subvencionadas e a legitimidade do lucro dos proprietários desses estabelecimentos; ou seja, o consenso obtido entre governo e oposição atendeu melhor aos interlocutores e analistas situados mais à direita do espectro político chileno (ZIBAS, 2008, p.207).

Na reflexão e análise da questão norteadora deste trabalho de pesquisa, que foi investigar quais foram as bases que fundamentaram os movimentos estudantis e, qual a sua contribuição para que o Chile se tornasse um país de referência na reforma do Ensino Médio, na América Latina, foi necessário compreender a contribuição de Allende como líder político. Segundo Florestan Fernandes (2018) é preciso reconhecer que a Via Chilena não era má em si mesma. O que ela foi é prematura. Ela exigia um avanço e um peso maiores dos regimes socialistas no equilíbrio mundial do poder.

No embate educacional chileno Salvador Allende (foto 01) deixou marcas que ainda sobrevivem. A Revolução dos Pinguins em 2006 movimentou o cenário educacional e impulsionou várias mudanças. Mas, o sistema educacional chileno vem tentando equilibrar políticas de mercado e regulação estatal. Foram realizadas algumas reformas e conseguiram diminuir os índices de pobreza e extrema pobreza, mas as desigualdades permaneceram e a luta entre público e privado na educação continua, apesar do país ser apontado como referência educacional na América Latina pela UNESCO.

01 Foto. Manifestantes chilenos em 2013



Fonte. Brodsky, 2013, on-line.

Cinco anos depois da Revolta dos Pinguins os estudantes saíram novamente às ruas, fortalecidos pela presença dos universitários, que também reivindicavam a gratuidade no ensino superior. Os protestos dinamizaram algumas reformas entre 2006 e 2010, e entre 2014 e 2018. Mas, apesar das reformas educacionais chilenas serem consideradas vitrine para a América Latina, o ideal de uma escola democrática, inclusiva e não reprodutiva ainda é motivo de luta no Chile e a batalha entre o público e privado continua fomentada pelo neoliberalismo.

CONCLUSÃO

Neste artigo, pode-se refletir que durante o período de governo de Salvador Allende, nas políticas educacionais, a Unidade Popular, teve como preocupação manter uma lógica de ampliação do acesso à educação nos níveis primário, secundário e universitário, resultando na ampliação das infraestruturas, ou seja, na criação de novas escolas. A educação nesse período era pública e gratuita.

Em 1973, com o golpe de Estado, encerrou-se os processos de transformações sociais. Em um período de governo militar, aconteceu a intervenção nas universidades, toda política pública na educação foi por meio de decretos com força de lei, sem discussões, estabelecidas pela Junta Militar. Os conteúdos que mencionaram qualquer tipo de conceito como socialismo, luta de classes, movimentos sociais, democratização da cultura foram retirados do sistema educacional. Os militares ocuparam os cargos de reitores das Universidades e diretores de escolas públicas, ficando a educação sob o domínio das forças

armadas. Com o governo militar, a educação básica e média do Chile se municipalizou, o estado deixou de assumir as Escolas públicas, ocasionando na segregação e desigualdades sociais.

As reformas que foram acontecendo no Chile causaram desagradados por parte de vários segmentos da sociedade, inclusive dos estudantes que saíram em passeatas pelas ruas de praticamente todas as regiões do Chile. Nesse sentido, percebeu-se que a educação no período em que Salvador Allende governou, foi considerado como um período em que a educação era acessível a toda a população, pois seu governo tinha como projeto a construção de várias escolas e projetos voltados a formação do novo homem chileno, como ampliar o acesso a opiniões mais amplas, não somente o da reprodução de ideias impostas por outros países, algo voltado totalmente para a realidade do povo chileno.

Dentre esses projetos, o da editora estatal, que divulgaria por meio de jornais e revistas as mensagens que contribuiriam para a formação de pessoas críticas, conscientes da realidade dos chilenos. A revista *Cabrochico* foi um dos lançamentos da editora, destinada às crianças em fase pré-escolar e adolescentes que demonstravam os clássicos da literatura infantil de uma forma “diferente”, levando os leitores a refletirem os comportamentos dos personagens principais não somente com a imagem de bonzinhos, simpáticos, corretos, honestos, mas que permitisse enxergar que por trás desses comportamentos existem outras intenções, que nem sempre são as mais justas, para o bem comum, com o “olhar” menos “romântico”, com menos heróis das histórias que são difundidas nos países afora. Essa concepção de ideias nos faz refletir o que mudou nos comportamentos das gerações posteriores, os que foram leitores dessa revista, que podem ter deixado marcas profundas na juventude chilena.

A Revolta dos Pinguins, foi um marco de protestos não somente no Chile, mas na América Latina, tornando-se uma referência quando se trata desse tema, pois conseguiu se organizar e mobilizar praticamente todas as instituições escolares do Chile, contando com o apoio de vários segmentos da sociedade, universitários, sindicatos, diversos profissionais da saúde, operários e até de algumas escolas particulares. Dentre os resultados alcançados por esse movimento está a inscrição gratuita no Programa de Seleção Universitária, construção de um Cartão Nacional Estudantil e o passe escolar para os dias da semana completa.

Os impactos dos movimentos estudantis sobre as transformações na educação, em especial no ensino médio, que de acordo com as agências internacionais, é um modelo a ser seguido na América Latina, demonstra que essa nova organização estudantil trouxe uma herança na luta política chilena, um espaço de mudança de consciência. Embora o Chile seja considerado como um exemplo a ser seguido no ensino médio, constatou-se que este como em muitos outros países da América Latina, continuam com vários problemas de financiamentos, estruturas e qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Alberto. O Chile de Allende: entre a derrota e o fracasso. In: FICO, Carlos et al. (Org.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 77-93. in AGGIO, Alberto. **Revolução e Democracia no nosso tempo**. Franca: UNESP, 1997.

BORGES, E. **¡Con la UP ahora somos gobierno! A experiência dos Cordones Industriales no Chile de Allende**. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2011.

BLÁSQUEZ FIGUEROA, Amanda Gladys. **“La Fiesta y el Drama: Tomás Moulian e o Chile Contemporâneo (1970 – 2000)**. 2019. 181p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá – Pr, 2019.

BRAGA, Leonardo Marmontel. Operação Condor: A internacionalização do terror. **Estudios avanzados**, n. 21, p. 111-136, 2014.

Brodsky, Roberto. 40 anos após golpe militar, Chile vive crise de maturidade. **Uol Notícias**. 2013. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2013/09/11/chile-40-anos-apos-golpe-militar-pais-vive-crise-de-maturidade.htm>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

BRUNNER, José Joaquín. **Educación: y ahora, qué hacer?** *El Mercurio*, p. D4, 12 dez. 2006.

CABALÍN, C. Neoliberal Education and Student Movements in Chile: inequities and malaise. **Policy Futures in Education**. v. 10, n. 2, 2012. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>

CABROCHICO, Santiago: Editora Nacional Quimantú, 1971-1972. 1v., año 1, n° 1, (jul. 1971). CHILE, Biblioteca Nacional de. **Memoriachilena**. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-76538.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CHILE, Mineduc. Informe sobre Escuela Nacional Unificada (ENU). **Revista de Educación**, Santiago do Chile: MINEDUC, Suplemento Especial, p. 69-88, feb. 973, 1973.

CHILE, **Constitución Política De La República**. Santiago de Chile: Jurídica de Chile, 2010.

CHILE, Ley nº 18.962, **Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –Loce**. **Diario Oficial de 10 de marzo de 1990**. Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile: Jurídica de Chile, 2002. p. 611-647.

DALLO, Luana. PALUDO, Karina Inês. Adolescência: Perspectiva de Desconstrução de uma Visão Naturalizada. **Schème**: Revista eletrônica de Psicologia e epistemologia genética. UNESP, v4 nª2, ago-dez/2012. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2012.v4n2.p129-141>

GOMES, Ivan Lima. A revista em quadrinhos Cabrochico e os debates culturais para a construção da “Via chilena para o socialismo” (1971 - 1972). **História Unisinos**. 16(1):43-54 Janeiro/Abril, 2012. <https://doi.org/10.4013/htu.2012.161.04>

_____. Para ler a Unidade Popular: Editora Quimantú e leituras para crianças durante ‘A vila chilena para o socialismo’ (1970-1973). **Revista Brasileira para a educação** (v. 21, 2021). <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e166>

GOBIERNO DE CHILE, ALIANZA Y CONCERTACIÓN. **Acuerdo por la Calidad de la Educación: documento técnico**. Santiago, nov. 2007. Disponível em: <www.opech.cl>. Acesso em: fev. 2021.

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. **O neoliberalismo nas políticas educativas do Chile: da imposição ao consenso**. FACSU Universidade do Chile, 2014.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAWCZYK, N. L. Prefácio. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 11-14.

LEAL, Leovegildo Pereira. **Marxismo e Socialismo**-Análise crítica da Revolução Cubana. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

LIRA, Francisco R. F. T. de. Do socialismo ao neoliberalismo: o Chile dos anos 1970. **Revista Vitrine da Conjuntura**. FAE Centro Universitário. Curitiba, v.3, n.6, agosto 2010.

MENA, Víctor. **Distribución del ingreso en Chile: Una visión del ano 70 hasta hoy**. Universidade Central do Chile, 2001. Disponível em: <<http://www.ucentral.cl>>. Acesso em: fev. 2021.

PEDROSO, Ledi Cerdote. **ECONOMIC POLICY AND DISTRIBUTION OF INCOME: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL AND CHILE**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PEREIRA MELO, José Joaquim; ROSINA, Dhênis. Para o entendimento e a crítica do individualismo em Karl Marx. In: Encontro de Estudos em História, Trabalho e Educação, 2007, Campinas. **Anais do Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação**. Campinas: UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-10.

Popular, U. (2021). **Programa básico de gobierno de la Unidad Popular: candidatura presidencial de Salvador Allende**. Anales de la Universidad de Chile, (18), pp. 372-420. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.60836>

QUADRAT, Samantha Viz. A reforma educacional da Unidade popular e golpe no Chile (1973). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPHU**. São Paulo, Julho 2011.

RUIZ-TAGLE, P. La trampa del neopresidencialismo: la Constitución “Gatopardo”. In: CRISTI, R.; RUIZ-TAGLE, P. **La república en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano**. Santiago: Lom Ediciones, 2006.

SANTOS, Emmanuel dos. **Imprensa e poder político no Chile: o governo da Unidade Popular e os jornais El Mercurio e La Nación (1970-1973)**. 2018. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Minas Gerais, 2018.

SILVA, A. S. **Juventudes e movimentos de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino da geografia**. 2017. 161 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

WINN, Peter. **A revolução chilena**. UNESP, 2010.

ZANATTA, Loris. **Uma breve história da América Latina**. Tradução Euclides Luiz Calloni. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-7753.lajunta.2017.138389>

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, mar. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100010>

LETRAMENTO SOCIAL, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elsa Midori Shimazaki¹, Laís Bastos Marchesoni²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, ²Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR. E-mail: lais_marquesoni@hotmail.com.

RESUMO

Com o objetivo de verificar as habilidades da leitura e da escrita no cotidiano de adultos em processo de alfabetização e letramento, partimos da seguinte problemática: em que medida o Letramento Ideológico e o Letramento Autônomo presentes na sociedade letrada inferem na vida social e cultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos? A finalidade principal do presente estudo foi analisar a inferência dos letramentos na vida social desses sujeitos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a bibliográfica, para entendimento, ampliação e aplicação dos conceitos de letramentos e de campo, buscando analisar informações relevantes ao problema proposto, específico e sistematizado no referido estudo. A presente pesquisa nos proporcionou a compreensão da inferência do letramento escolar na ampliação do letramento social no cotidiano de alunos da educação de jovens e adultos, o que nos leva a refletir sobre a importância da escolarização no âmbito social desses educandos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; EJA.

SOCIAL LITERACY, SCHOOLING AND YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

In order to verify the reading and writing skills in the daily lives of adults in the process of literacy and literacy, we start from the following issue: to what extent do Ideological Literacy and Autonomous Literacy present in literate society infer in social life and cultural aspects of students in Youth and Adult Education? The main purpose of this study was to analyze the inference of literacy in the social life of these subjects. The methodology used to carry out the research was bibliographical, to understand, expand and apply the concepts of literacy and field, seeking to analyze information relevant to the proposed problem, specific and systematized in that study. This research provided us with an understanding of the inference of school literacy in the expansion of social literacy in the daily lives of students in youth and adult education, which leads us to reflect on the importance of schooling in the social sphere of these students.

Keywords: Literacy; Literacy; EJA.

ALFABETIZACIÓN SOCIAL, ESCUELA Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

Con el fin de verificar las habilidades de lectura y escritura en la vida diaria de los adultos en el proceso de alfabetización y alfabetización, partimos del siguiente tema: ¿en qué medida la Alfabetización Ideológica y la Alfabetización Autónoma presentes en la sociedad alfabetizada se infieren en la vida social y aspectos culturales de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos? El objetivo principal de este estudio fue analizar la inferencia de la alfabetización en la vida social de estos sujetos. La metodología utilizada para realizar la investigación fue bibliográfica, para comprender, ampliar y aplicar los conceptos de alfabetización y campo, buscando analizar información relevante al problema propuesto, específico y sistematizado en dicho estudio. Esta investigación nos permitió comprender la inferencia de la alfabetización escolar en la expansión de la alfabetización social en la vida cotidiana de los estudiantes de educación de jóvenes y adultos, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la escolarización en el ámbito social de estos estudiantes.

Palabras clave: Alfabetización; Literatura; EJA.

INTRODUÇÃO

A institucionalização da tecnologia da leitura e escrita, por meio da escola, passou no decorrer dos tempos por iniciativas políticas, estudos e pesquisas dos mais diversos campos científicos que trouxeram novos questionamentos e problemáticas, como é o caso dos estudos em torno do letramento e da alfabetização.

A alfabetização como sinônimo de ensino e aprendizagem da tecnologia da leitura e escrita para a ampliação das habilidades comunicativas tornou-se necessária no Brasil com o desenvolvimento social, industrial e tecnológico. A finalidade principal da alfabetização, nesse primeiro momento, era preparar mão de obra para atuarem nesses setores. Houve inúmeros esforços governamentais, por meio de políticas para a alfabetização, com intuito de ensinar a leitura e a escrita para o maior contingente de brasileiros possível.

Ao fim do século XX, a sociedade centrada na tecnologia do ler e escrever, evidencia um novo fenômeno, as pessoas se alfabetizavam, porém, não necessariamente, incorporavam habilidades e competências da prática da leitura e da escrita, apresentando dificuldades ao preencherem um simples formulário, escreverem uma carta ou um bilhete. Em sua maioria, não leem nem mesmo um jornal. Desse novo fenômeno que se apresenta, surge o termo letramento (SOARES, 2012).

O termo letramento surge nesse contexto, de maneira ressignificada, com sentido aproximado da língua inglesa, *literacy*, o qual advém do latim, na junção da palavra *littera* que significa letra, com o sufixo *cy*, o qual remete ao estado ou condição de ser, portanto, *Literacy*, letramento, passa a designar “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever” (SOARES, 2012, p.17).

Outro aspecto que contribuiu para a adoção do termo letramento foi a percepção de que a solução para a aprendizagem da leitura e da escrita não se resumia ao melhor método de alfabetização, ou seja, apenas a técnica utilizada ao ensino das letras, mas a dimensões sociais mais amplas.

O letramento passa a ser um tema de imensa dimensão no contexto educacional brasileiro, anuncia e denuncia os problemas postos à alfabetização. Por um lado, avanços no nível de escolarização da sociedade brasileira no que se refere ao acesso à escola das primeiras letras, por outro, a percepção nítida do fracasso na efetivação das políticas de alfabetização que dessem conta de um ensino que realmente fosse eficaz para o preparo do sujeito para a vida social do trabalho.

Em linhas gerais, podemos considerar duas formas de letramento, o sociocultural e o institucional escolar. O letramento sociocultural ou ideológico caracteriza-se pelo reconhecimento de habilidades sociais das tecnologias da linguagem, leitura e escrita na pessoa analfabeta, não escolarizada, que vive em seu contexto social, cultural e econômico, a qual consegue viver e conviver socialmente na comunidade a qual pertence. Um exemplo é o indivíduo que não teve acesso à escolarização, mas que trabalha vendendo picolé e lida diariamente com a moeda do país em que vive, tanto no recebimento do valor de seus produtos quanto no troco, quando necessário, além disso, sabe comprar no comércio, sabe como transitar com transportes públicos, entre outros exemplos (STREET, 2014).

O letramento institucional escolar ou autônomo surge da necessidade de resposta aos fracassos no processo de aquisição da leitura e da escrita, passa a categorizar uma área teórico-prática da Educação, na qual o conhecimento científico tem que ser percebido no cotidiano em que o indivíduo vive, tem que ter sentido e significado para ser apreendido e utilizado na sua existência (STREET, 2014).

Há inúmeros estudos em torno do Letramento que não se limitam à mera aprendizagem do ato mecânico da decodificação da leitura e da escrita. Por esse motivo, torna-se mais coerente a utilização do termo Letramento, dado a sua amplitude e importância no contexto social, cultural, econômico e educacional que o sujeito está inserido.

Acreditar no poder e nas qualidades atribuídas ao letramento por si socialmente aprendido (letramento ideológico), não é um instrumento para embarque na descrição dessa prática. Por outro lado, há muitas representações do letramento (letramento autônomo) que assumem uma técnica neutra, distante e desconectada das especificidades dos contextos sociais (STREET, 1984). Para Kleiman (1995, p.39), “O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”. Considerando os dois modelos de letramento apresentado por Street (2014), torna-se impossível crer numa unicidade de alfabetização ou do letramento dada a singularidade humana, em seus aspectos físicos, cognitivos, culturais e políticos.

Segundo Soares (2012), não só é impossível estabelecer um único conceito ao alfabetismo, como também se torna impossível definir uma única perspectiva teórica para a análise.

Uma educação escolar, como parte fundamental no processo de desenvolvimento da humanização no sujeito, não é dada, não é depositada, é um processo, no qual é preciso desenvolver se, ter compreensão do que se lê, é preciso relacionar o que foi lido com o conhecimento de mundo, com o tema do texto e Inter textualizar, inferir, hipotetizar, criticar, confrontar o que está escrito, a ideologia do autor com a própria opinião e própria ideologia (ROJO, 2012).

Os estudos em torno do letramento e alfabetização apontaram que, apesar da institucionalização da educação e de todas as medidas legais realizadas para a garantia da universalização da educação, há pessoas que por diversos motivos não tiveram acesso à escola e passaram a utilizar habilidades comunicativas aprendidas no contexto familiar, social e cultural para viverem em uma sociedade letrada. Sendo assim, considerando a relevância do tema para o campo educacional a presente pesquisa se justifica por contribuir com os estudos em torno da alfabetização e letramento e a EJA, tendo como objetivo, verificar as habilidades da leitura e da escrita no cotidiano de adultos em processo de escolarização.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa de campo está respaldada no grupo de estudo “Linguagem, letramento e diversidade” (UEM/CNPq), do qual fazemos parte. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer nº 56479116.0.0000.0104. Caracterizamos e denominamos esta investigação como uma pesquisa de ação pedagógica na EJA e efetivou-se de forma aplicada, o que possibilitou discutir, bem como aprimorar, a nossa prática pedagógica.

Para tanto, a abordagem qualitativa foi a mais adequada, pois possibilita uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, sendo a “[...] metodologia que tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem” (FARIAS, 2010, p. 2).

Em um primeiro momento a entrevista foi sobre a vida escolar dos alunos, o que permitiu um maior contato com os mesmos. Posteriormente, apresentou-se um panfleto para que os entrevistados realizassem a leitura. O panfleto se caracteriza como um meio de circulação cotidiana e midiática, faz referência a uma Campanha Nacional da Vacinação contra a Influenza. A utilização da leitura do panfleto tornou-se fundamental para a verificação da relação existente entre Letramento Ideológico e Autônomo na vida dos entrevistados.

Por compreender as dimensões que envolvem o letramento, investigamos de que forma o letramento autônomo e o letramento ideológico estão presentes e inferem na vida social e cultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal localizada no estado do Paraná. Entre os sujeitos selecionados, cinco alunos estavam matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental e cinco alunos estavam matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal pertencente ao estado do Paraná. Entre os alunos sujeitos e objetos dessa pesquisa, havia oito mulheres e dois homens, com a idade entre vinte e seis a cinquenta e nove anos.

Desenvolvemos uma entrevista semiestruturada para coleta dos dados para apreciação. Na sequência, dividimos os sujeitos, que também são objetos da pesquisa em duas categorias para a análise. A primeira categoria se refere aos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, os quais apresentam um nível de alfabetização menos efetivo, devido ao menor tempo de escolarização, e a segunda categoria se refere aos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, os quais já apresentam um nível maior, no que se refere a alfabetização, conseguindo assim, compreender melhor o processo de leitura e escrita, devido ao maior tempo de escolarização. Para preservar a imagem dos entrevistados, referimo-nos aos cinco alunos representantes da primeira categoria como alunos M, H, I, F e C, e da segunda categoria como F, A, V, L e D.

Na entrevista, além das perguntas pessoais como idade, profissão, quanto tempo estudou e por que voltou a estudar, foi utilizado um panfleto de circulação cotidiana e midiática, que referenciava a 19ª Campanha de vacinação contra a Influenza do ano de 2017, como gênero e instrumento de leitura para coleta de dados referente aos Letramentos.

A seleção do panfleto sobre a 19ª Campanha de vacinação contra a Influenza, para a prática dessa pesquisa, decorre do fato do material fazer parte do cotidiano dos entrevistados, possibilitando a investigação proposta independentemente da existência, grau ou nível de escolarização no sujeito. Além disso, o material foi escolhido por conter palavras e números em destaque, o que permite averiguar o nível e leitura dos alunos, bem como o seu grau de letramento, resultante do seu entendimento referente ao tema no qual trata o panfleto, seja pelas imagens, seja pelas frases comuns aos educandos que frequentam o Sistema Único de Saúde em campanhas de vacinação.

Figura 1. Cartaz de circulação social sobre a campanha de vacinação contra a gripe H1N1, realizada em 2017.

19ª CAMPANHA NACIONAL DE VACINAÇÃO CONTRA A INFLUENZA

PROFESSORES DA REDE PÚBLICA E PRIVADA

PROFISSIONAIS DE SAÚDE

CRIANÇAS DE 6 MESES A MENORES DE 5 ANOS

MÃES NO PÓS-PARTO ATÉ 45 DIAS APÓS O PARTO

GESTANTES

PESSOAS COM MAIS DE 60 ANOS

DOENTES CRÔNICOS
DIABÉTICOS, HIPERTENSOS, TRANSPLANTADOS

VACINE-SE

DE 17 DE ABRIL A 26 DE MAIO

PORTADORES DE CONDIÇÕES ESPECIAIS

DEIXE A GRIPE PRA LÁ

PROCURE UMA UNIDADE DE SAÚDE E LEVE A CADERNETA DE VACINAÇÃO

VACINAR É PROTEGER

PARA MAIS INFORMAÇÕES ACESSE SAÚDE.GOV.BR/VACINAGRIPE

SUS 136

MINISTÉRIO DA SAÚDE

BRASIL

Gandu

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira aluna da primeira categoria chamaremos de M, tem 45 anos e é dona de casa. A aluna relatou que foi apenas um dia para a escola quando era criança, pois não conseguia acompanhar. Voltou à escola depois de adulta, porque, segundo ela, sentiu vontade de estudar.

Ao perguntarmos se a aluna acha importante o estudo, ela disse que sim, pois ao ler e escrever as pessoas passam a ter uma vida melhor. Afirmou que gosta de estudar e que a escola pode ajudar a *“aprender mais”*.

Quando mostramos o panfleto solicitamos que a aluna dissesse o que estava vendo, ela respondeu *“quando a gente era criança né”*, então perguntamos se ela poderia ler o que estava escrito, mas ela disse que não conseguia ler nada, apenas conhecia algumas letras: A, E, M (letras do seu primeiro nome).

Pedimos então que ela observasse o panfleto e nos dissesse qual é a sua utilidade, ela nos respondeu *“que a gente vai ver como é que fala, aquele negócio de lá que fala para não ter discriminação, é para levar as crianças no posto para tomar vacina”*. Podemos observar que a princípio a aluna ficou um pouco confusa com as informações, mas identificou que o panfleto era destinado à vacina, mostrando o símbolo da vacina no Brasil, conhecido como Zé Gotinha.

Posteriormente, perguntamos quem poderia tomar a vacina, e ela, ao observar o panfleto disse: *“a gestante, a criança, a mãe, o pai e a professora”*. Percebemos nesse momento que ela utilizou novamente o recurso das imagens para elaborar sua resposta.

Perguntamos se essa vacina era para todas as pessoas e ela afirmou que sim, que tomamos a vacina no posto de saúde e devemos levar a carteira de vacina. Afirmou também, que nunca tomou vacina, mas que levava seus filhos para tomarem. E, ao ser questionada sobre o porquê levava seus filhos, ela afirmou que acha importante e respondeu: *“serve para não pegar doença, previne né, para não engravidar e para não ter doença contagiosa”*.

Por fim, solicitamos que ela nos mostrasse a criança, após nos mostrar, perguntamos quem estava do lado direito e esquerdo, ela ficou confusa e não conseguiu identificar. Solicitamos que nos mostrasse os números, e ela apontou com o dedo 26, 17 e 19, porém não soube nos falar quais eram esses números.

A segunda aluna da primeira categoria de análise, chamaremos de H, tem 58 anos e trabalha como diarista. A aluna também nunca frequentou a escola, pois segundo ela seu pai afirmava *“as filhas mulheres não precisavam aprender a ler”*, pois, segundo ele, se aprendessem, *“escreveriam cartas para os namorados”*. A aluna descreve seu pai como ignorante, pois apenas os dois irmãos do sexo masculino puderam estudar, e as seis meninas foram impedidas de ir à escola.

A aluna nos disse que resolveu estudar depois que suas filhas se formaram na faculdade, por incentivo delas e por motivação própria, afirmou gostar de aprender, em especial, tem vontade de aprender a ler e escrever, nem que seja *“pelo menos um pouco”*, por achar ser importante para sua vida.

Pedimos que a aluna observasse o panfleto com atenção, e após observar nos disse: *“Eu só tô vendo o Zé gotinha aqui”*. Utilizando o recurso da imagem para buscar informações que já conhece. Perguntamos qual a utilidade do panfleto e a aluna disse que serve para a vacina.

Solicitamos que a aluna lesse o que está escrito no panfleto, porém, ela disse que não poderia ler, pois não consegue, só conhecia a letra O, U, I e o S. Pedimos que ela continuasse a observar o panfleto e nos dissesse quem são as pessoas que podem tomar essa vacina, e ela respondeu: *“grávida, essa aí que já teve filho, criança, quem trabalha na área de saúde, professores, idosos, quem trabalha na repartição pública e deficiente”*. Todas essas informações que a aluna nos deu foi com base na leitura de imagens, de acordo com as vestimentas e características físicas das pessoas que compõe o panfleto.

Solicitamos que a aluna nos mostrasse onde estão os números do panfleto, a aluna nos mostrou o 17, 16 e 19, porém mesmo tendo nos mostrado os números de forma correta ela se confundiu ao falar 27, 26 e 29.

Ao perguntarmos se ela toma vacina, ela disse que sim e que também sempre levou suas filhas para vacinarem, pois acha importante para se prevenir de muitas doenças como a paralisia.

Depois perguntamos onde tomamos vacina e o que temos que levar, a aluna disse que temos que ir aos postinhos de saúde e levarmos a carteirinha. Por fim, como solicitado, nos mostrou a criança, quem estava do lado direito e do lado esquerdo de forma correta.

O terceiro aluno dessa categoria chamaremos de “I”, tem 41 anos e trabalha como assessor de caldeira, o aluno estudou três anos quando era criança, porém, disse que durante esse tempo *“aprendeu muito pouco”*, e parou de estudar porque não se desenvolvia e precisou trabalhar. O aluno parou seus estudos para trabalhar e ajudar a família financeiramente.

“I” voltou a estudar em 2016, devido à exigência do trabalho em cursar o ensino fundamental. Ele afirma achar importante ler e escrever para ter um padrão de vida melhor, para ter um emprego melhor e

um salário melhor. Relatou também que sentiu muita falta da leitura e da escrita durante sua vida, mas que nesse momento sentiu ainda mais, porque o trabalho exigiu que ele fizesse a carteira de habilitação para aumentar sua responsabilidade funcional e elevar o salário, porém, como iria conseguir passar nas provas teórica e prática de motorista se não sabia ler e a escrever, por esse motivo voltou a estudar.

Mostramos o panfleto ao aluno e pedimos que ele observasse e nos dissesse qual é a utilidade do panfleto. O aluno relatou que era sobre “saúde”, perguntamos o porquê ele chegou a essa conclusão, disse que é um *“papel que tem no posto”*. Ao solicitarmos que lesse o panfleto, ele respondeu que não conseguia ler, mas que conhecia as letras A, E, I, O, U, ou seja, as vogais apenas.

Explicamos que era o panfleto sobre a campanha da vacinação contra a gripe, e que as pessoas que estavam impressas no papel poderiam tomar a vacina. Ao perguntarmos quem são essas pessoas ele falou: *“Grávida, neném, criança, adulto, professora, jogador e o Pelé”*. O aluno confundiu o cantor Martinho da Vila com o jogador de futebol Pelé.

Pedimos ao aluno que mostrasse os três números que havia no panfleto, então falou e mostrou os números 26, 17 e 19 de forma correta. As seguintes perguntas foram sobre onde devemos vacinar, o que devemos levar e para qual a utilidade das vacinas, e ele nos respondeu que devemos tomar a vacina no posto de saúde, devemos levar carteira de vacina, e que a vacina é para *“não pegar doenças”*.

Por fim, o aluno afirmou que já tomou vacina e sempre levou seus filhos para vacinarem para que eles não ficassem doentes. Também mostrou onde estava a imagem da criança, quem estava à direita de forma correta e à esquerda incorretamente.

Esse aluno, assim como os demais analisados até agora, tem noções baseadas em suas experiências de vida, como por exemplo, a relação que faz com o panfleto e o posto de saúde, o cantor com o jogador de futebol.

A quarta aluna entrevistada chamaremos de F, tem 26 anos e é dona de casa. Quando era criança estudou na APAE, não lembra quanto tempo permaneceu na escola, porém, afirma ter sido pouco tempo. Relatou que não gostava de estudar e que não aprendeu nada dos conteúdos escolares enquanto frequentava a escola. Disse ainda que sofria *bullying* dos colegas e familiares por estudar em uma escola especial, *“tiravam sarro de mim”*. Por esses motivos, desistiu de estudar naquele momento.

A aluna decidiu voltar a estudar depois de adulta, pois segundo ela, gostaria de aprender, e não tinha voltado antes porque *“seu marido não deixava”*, e que procurou a escola para aprender a escrever seu nome, relatando: *“a única coisa que eu quero aprender é só meu nome, se precisar ir no banco, pra assinar”*, e que a escola pode ajudá-la.

Ao mostrarmos o panfleto para a aluna ela ficou observando por algum tempo e disse que não sabia para que *“servia o papel”*. Então fizemos a seguinte pergunta: *“Se você receber esse papel na rua você saberia para que serve?”*, ela afirmou que sim, que era *“para aprender”*.

Ao notarmos que a aluna não conseguia fazer a leitura e não compreendeu qual era a utilidade do panfleto, explicamos que é sobre a vacinação contra gripe. Então ela nos disse que já tomou e que seu filho também, pois ela leva o filho para tomar vacina porque *“tem medo de dar alguma coisa”*.

Solicitamos que a aluna observasse quem eram as pessoas que podiam tomar a vacina, e ela nos disse que era *“a grávida, a mulher, criança e o adulto”*. Afirmou que tomamos a vacina no posto, mas que não lembra o que precisamos levar, e que devemos tomar vacinas quando estamos doentes.

Por fim, pedimos que ela nos mostrasse os números do panfleto. Ela foi mostrando e falando 1, 9, 1, 7, 2 e 6, ou seja, a aluna decompôs os números. Depois mostrou a criança de forma correta e quem estava ao lado direito e esquerdo de forma incorreta.

A aluna F apresenta um nível baixo de letramento tanto social quanto acadêmico, pois respondeu poucas perguntas corretamente, demonstrando pouco entendimento, e poucas noções tanto de leitura e escrita quanto de questões sociais.

A quinta e última aluna dessa categoria chamaremos de “C”, tem 51 anos e é doméstica, a aluna relatou ter estudado por pouco tempo quando era criança, pois segundo ela, *“precisava trabalhar para ajudar os pais a criar os irmãos”*. Desde criança a aluna trabalhou como doméstica e como babá e estudou por pouco tempo, porém, o tempo que estudou conseguiu aprender a ler e escrever algumas palavras.

A aluna voltou a estudar depois de adulta quando se separou de seu marido e quando sua filha também já era adulta, pois relatou que o marido não a deixava estudar e que atualmente pode trabalhar menos e assim tem a possibilidade de estudar.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual voltou a estudar, a aluna relatou que a escola *“ajudava a superar as coisas que aconteceram”*, devido a muitos momentos difíceis, a aluna retornou à escola buscando melhor qualidade de vida. Para ela, aprender a tecnologia da leitura e da escrita contribuirá na aquisição de um bom emprego, além de não precisar mais da ajuda de outras pessoas para diversas situações do cotidiano que envolvem leitura, como ler uma carta, ir ao banco, escrever o telefone para alguém. Afirma já ter passado por situações em que sentiu a falta do *“saber ler e escrever melhor”*.

A aluna relatou: *“Preciso aprender ler para muitas coisas, porque o mundo que tá aí, não é mais aquele mundo que nós vivemos. Vai que uma hora preciso arrumar um emprego que tenha que ler, porque hoje em dia estão querendo ver que o grau da pessoa, tem emprego, mas está faltando pessoas que tem estudo suficiente para pegar o emprego”*. Percebemos que a maior preocupação da aluna “C” é ler e escrever para conseguir um emprego e se sustentar. Para ela, a escola pode ajudar a superar essa dificuldade.

Apresentamos o panfleto à aluna e ela ficou certo tempo observando, então perguntamos qual era sua utilidade, ela nos disse que era sobre a vacina, e leu *“Campanha Nacional da Vacinação”* e *“Deixe a gripe pra lá”*. Depois disse que o panfleto era sobre a vacina contra gripe. Perguntamos quem eram as pessoas que poderiam tomar a vacina, ela nos respondeu, com base nas imagens, *“mulher grávida, com bebê no colo, esse outro não sei, essa da escola, esse está com certificado de alguma coisa”*.

A aluna afirmou que a vacina serve para *“ficar protegido e não ficar gripado”*, que tomamos a vacina no posto de saúde e precisamos levar o CPF e o RG, afirmou também que toma vacina e sempre levou sua filha para vacinar porque *“acha importante”*. Solicitamos que mostrasse a criança, ela disse que havia duas, *“uma fora e uma na barriga da mulher grávida”*, por fim mostrou os números, quem estava à direita e à esquerda de forma correta.

Podemos perceber que a aluna “C” teve mais êxito ao responder as questões devido ao contato maior com a escolarização, mesmo de forma silabada, a aluna lê pequenas frases, o que possibilita um maior contato com o mundo letrado. A aluna busca na escola uma melhoria de vida e principalmente uma seguridade no mercado de trabalho, que de acordo com ela, poderá ser ampliado com o domínio da leitura e escrita.

A segunda categoria refere-se aos alunos do quarto ano, a pesquisa foi realizada com cinco alunos, no qual seguimos o mesmo roteiro aplicado à primeira categoria, nos referiremos aos alunos como F, A, V, L e D.

A primeira aluna dessa categoria chamaremos de “F”, tem 52 anos e é dona de casa. A aluna estudou apenas até o terceiro ano do ensino fundamental, porém durante esse tempo aprendeu a ler e a escrever, e durante a sua vida sempre gostou de ler livros, receitas e principalmente a Bíblia, onde aprimorou sua leitura.

A aluna voltou a estudar para terminar o ensino fundamental, pois segundo ela precisa da escola para *“ter dignidade, falar e escrever corretamente e poder ir em todos os lugares sem dificuldades”*, pois ela afirma que em algumas situações já se sentiu humilhada, quando, por exemplo, escreveu ou falou palavras de forma incorreta durante uma entrevista, uma consulta, entre outras, e a escola, de acordo com a afirmação da aluna, *“com certeza irá ajudar”*. “F” disse que não é fácil voltar a estudar depois de adulta, pois tem muitos compromissos com filhos e netos, mas que a sua força de vontade é maior, e mesmo que demore, ela pretende se formar no ensino médio.

Solicitamos então que a aluna nos dissesse o que significava o panfleto, ela ao observar nos disse que era sobre saúde, depois leu: *“19 Campanha Nacional de Vacinação contra a influenza, deixe a gripe para lá, procure uma unidade de saúde e leve a caderneta de vacinação e vacine-se”*, e concluiu que o panfleto serve para avisar as pessoas sobre a campanha da vacinação contra a gripe.

Perguntamos quem eram as pessoas que poderiam tomar a vacina, ela nos respondeu que: *“a grávida porque precisa cuidar do neném, essa tá com neném no colo ela tem que vacinar o neném, tem essa criança também que tem que ser vacinado, o jovem também, a professora, o cantor, todos tem que ser vacinados”*. Complementou que a vacina deve ser tomada no posto de saúde e nos postos de vacinação de 17 de Abril a 26 de maio e que devemos levar a carteira de vacinação.

Perguntamos qual doença essa vacina previne especificamente, ela nos respondeu que essa é para gripe, mas existem vacinas contra BCG, catapora, tétano, entre outras, que toma vacina e sempre levou

seus filhos porque acha importante prevenir as doenças. Por fim, pedimos que nos mostrasse a criança, quem estava à direita e à esquerda, e ela nos mostrou corretamente.

A segunda aluna dessa categoria chamaremos de “A”, tem 42 anos e trabalha como zeladora. A aluna afirma que estudou pouco quando era criança, pois era a irmã mais velha e tinha que cuidar dos irmãos menores para a mãe trabalhar, porém, mesmo com pouco tempo de estudo, aprendeu a ler e a escrever, a aluna afirma que era *“muito elogiada”* por sua professora.

A aluna retornou à escola no ano de 2003, porém, devido a problemas pessoais, ela só conseguiu concluir até o terceiro ano, voltando então em 2017 para concluir o ensino fundamental.

Durante a entrevista a aluna relatou que apesar de ler e escrever sentiu muita dificuldade durante sua vida, principalmente em tirar habilitação, relatou que sofria, chorava e reprovava, sentindo-se humilhada por muitas vezes, *“então foi muito sofrimento mesmo, todo lugar você é rejeitada, tiram sarro de mim dentro da autoescola, me humilharam dentro da autoescola, quando você vai procurar um emprego aí você não tem segundo grau, dizem que quem não tem estudo não pode pegar a vaga, fecham as portas”*. Ela acredita que cada vez está mais difícil de ganhar dinheiro e se sustentar, por isso ela afirma que o estudo poderá proporcionar um emprego melhor que exija menos força física e que tenha um bom salário e como consequência uma qualidade de vida melhor.

Apresentamos então o panfleto à aluna, após observar, ela leu *“Campanha Nacional de vacinação contra a influenza”* e complementou *“vacine-se, deixe a gripe para lá”*, e respondeu: *“é uma campanha contra a gripe, daquelas que entregam na sua casa”*, depois de ler, nos mostrou os numerais e quem estava do lado direito e esquerdo de forma correta.

Perguntamos quem pode se vacinar e ela disse que são *“as crianças, a professora, e as outras pessoas”*, afirmou que tomamos a vacina no posto de saúde e devemos levar a carteira de vacina, também que a vacina serve para prevenir a gripe e outras doenças como a paralisia, disse que toma vacina e que leva seus filhos para tomarem, pois acha importante.

A terceira aluna dessa categoria chamaremos de “V”, tem 46 anos e é empregada doméstica. Quando a aluna era criança estudou um ano e meio, nesse tempo aprendeu a ler e escrever algumas palavras, mas disse que foi alfabetizada pela em casa pela irmã, que foi a única que terminou seus estudos e aprendeu a ler e escrever.

A aluna disse que estudou por pouco tempo, porque morava no sítio e a escola rural que havia na época fechou, e só voltou a estudar depois de adulta porque tem *“vontade de aprender escrever e ler certinho”*. Segundo ela, a leitura e a escrita são *“importantes para tudo”*, principalmente para conseguir um bom emprego, pois sempre teve dificuldade de trabalhar, devido à falta de domínio em escrita e leitura.

Ao apresentarmos o panfleto a aluna nos disse que era sobre a *“Campanha nacional da vacinação”*, e que serve para evitar as doenças. Quando perguntamos o que a pessoas nas imagens representam, ela nos disse que *“representam saúde”*, pois são pessoas *“saudáveis e bonitas”*, e que todos podem vacinar.

A aluna ainda complementou que essa vacina é contra gripe, para prevenir e também para curá-la, e que devemos nos vacinar no posto de saúde no dia 17 de Abril a 26 de Maio. Ela acredita que tomar vacina é muito importante, que sempre tomou e levou seus filhos para serem vacinados.

A aluna “V” leu, identificou os números e apresentou noções de lateralidade sem dificuldade, demonstrando que a escolarização promoveu um aprendizado efetivo para a ela.

O quarto aluno será chamado de “L”, tem 51 anos e trabalha como cortador de cana. O aluno estudou por pouco tempo depois dos 10 anos de idade, pois a família mudava muito de fazenda e de cidade, e o aluno e seus irmãos não conseguiam concluir seus estudos.

O tempo que estudou o aluno não aprendeu a ler e escrever, voltou a estudar depois de adulto para aprender a escrever seu nome, conseguir um emprego e tirar carteira de habilitação, entrou na escola no primeiro ano e está, atualmente, no quarto ano. Aprendeu a ler e escrever na educação de jovens e adultos. Além de buscar seus objetivos pessoais, o aluno vê o estudo como algo muito importante, afirma que *“tem muitas coisas para aprender”*, também atribui ao estudo a autonomia, pois, segundo ele, quando sabemos ler e escrever não precisamos de ajuda para fazer diversas coisas, como ler e assinar um documento, ir ao banco sozinho, entre outras. Dessa forma, ele acha necessário *“sempre aprender”*. O aluno acredita que a escola pode ajudá-lo em muitas coisas, principalmente arrumar um bom emprego e fazer um curso.

Apresentamos o panfleto para o aluno e perguntamos qual era sua utilidade, ele nos disse que é para “*prevenção de doenças*” e leu “*Campanha Nacional de Vacinação*”. Sobre as pessoas que podem se vacinar ele disse que é a “*mulher grávida, a criança, o homem, o professor, o cantor, o dentista, os doentes crônicos e os portadores de deficiência*”. Complementou que devemos tomar a vacina no posto de saúde no dia 17 de abril a 26 de maio com a carteira de vacinação. Disse que essa vacina é para imunizar contra gripe e que sempre toma vacina e seus filhos também, ele acredita que a vacina é importante, pois “*nos livra das doenças*”.

Além de ler todo o panfleto corretamente, o aluno identificou os números e demonstrou noções de lateralidade, apresentando assim um letramento acadêmico social e acadêmico adequado ao seu nível de escolarização.

A quinta e última aluna chamaremos de “D”. Ela tem 35 anos e é trabalhadora rural. Quando era criança estudou até o terceiro ano, porém começou a estudar com dez anos e teve que parar aos treze para trabalhar e só voltou a estudar quando adulta.

A aluna afirmou que quis voltar para escola para “*aprender a ler e escrever melhor*”, pois, segundo ela, “*já tinha esquecido*”, além disso, a aluna quer fazer a carteira de habilitação e mudar de profissão, pois usa muito o esforço físico e busca um emprego “*mais leve*”.

A aluna acredita que precisamos do estudo para nos “*modernizarmos*” para atividades do cotidiano, como por exemplo, pegar um ônibus, ir a uma consulta e ler um documento. Essas situações foram citadas pela aluna como dificuldades e afirma que a escola pode ajuda-la muito.

Ao apresentarmos o panfleto, a aluna ficou um tempo em silêncio, observando-o. Depois leu “*Campanha Nacional de vacinação contra a influenza*”, e nos disse que é um panfleto sobre a vacina contra a gripe. Perguntamos quem são as pessoas que podem tomar a vacina e ela respondeu “*mulher gestante, mulher com filho, criança, deficiente físico, professora, e pessoas com mais de 60 anos*”.

Também nos disse que podemos tomar essa vacina no posto de saúde do dia 17 de abril e a 26 de Maio, que precisamos levar a carteira de vacinação e devemos tomar essa vacina para se proteger da gripe. Disse também que as outras vacinas são para nos proteger de outras doenças. A aluna disse que também toma vacina e leva seus filhos para se vacinarem, pois “*acha importante*”.

Por fim, assim como os outros alunos dessa categoria, a aluna leu o restante do conteúdo do panfleto, identificou os numerais e demonstrou noções de lateralidade, não demonstrando dificuldades, se adequando ao nível escolar no qual se encontra.

Podemos perceber que os alunos usam as imagens como base de suas respostas, fazendo correspondência com as informações que já tem, ou seja, seu conhecimento tem base no senso comum, mostrando-se pouco científico, nesse caso o letramento dos alunos é social, baseado em suas vivências e experiências e imagens na qual tiveram contato durante a vida, tendo a escolarização pouca influência.

Verificamos também, que os alunos pesquisados fazem uso de seu conhecimento prévio para responder todas as perguntas, ou seja, mesmo não apresentando nenhuma ou pouca escolarização, os alunos tem um grau de letramento social no qual fornece a eles algumas noções de cidadania, saúde, responsabilidade social, lateralidade, números e letras. Os alunos relatam que a leitura e a escrita fazem falta em vários momentos do cotidiano, como, por exemplo, ir ao banco e sacar dinheiro sem ajuda. Eles acredita que a escola pode ajudar a superar essas dificuldades pessoais, bem como contribuir para uma vida mais confortável e prática.

Os alunos também procuram a escola com objetivo de melhorar a qualidade de vida, através do aperfeiçoamento profissional e pessoal, o que caracteriza a busca de um letramento acadêmico que possibilite o aprendizado de leitura e escrita e seus usos sociais. Os alunos sentem falta do domínio da leitura e da escrita em muitos momentos de sua vida, por meio da escolarização, buscam uma melhoria de vida, principalmente na área profissional, dessa forma, o letramento social sem um nível satisfatório de alfabetização, é insuficiente para os alunos, dessa forma, buscam na escola um letramento acadêmico que possa ajudá-los nesses desafios.

Podemos perceber também que os alunos com um tempo maior de escolarização. tiveram mais êxito ao responder as questões devido a aprendizagem que já objetivaram em relação ao grau de letramento e alfabetização. Dessa forma, verificamos que por meio da escolarização, o grau de letramento também se amplia, pois através da leitura os alunos conseguem responder e dominar todas as informações

referentes ao panfleto, assim como conseguiriam responder a outras questões sociais referente a leitura e a escrita.

CONCLUSÕES

Para analisarmos inferências do letramento Autônomo e do letramento Ideológico nas duas categorias propostas nessa pesquisa, verificamos as leituras realizadas pelos sujeitos pesquisados por meio do cartaz de circulação social sobre a campanha de vacinação contra a gripe H1N1, realizada no ano de 2017. Ficou evidente que há melhor entendimento do tema expresso no panfleto pelos sujeitos com maior nível de escolaridade, assim também ocorreu, com as noções de conscientização social sobre a saúde, manifestadas por meio do cartaz.

A pesquisa de campo apresentou notória discrepância na leitura do panfleto entre as duas categorias, ou seja, percebemos que o letramento Autônomo (escolar) contribui significativamente para a vida social, fato que não anula os conhecimentos sociais, ou seja não anula o letramento Ideológico, mas o modifica e amplia os conhecimentos sociais de forma dialética no sujeito direcionando a compreensões mais amplas do mundo letrado, que se organiza por meio da tecnologia da leitura e da escrita.

Os alunos da primeira categoria, adultos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, com menor grau de instrução escolar, em geral, compreenderam em partes a informação apresentada por meio do panfleto, basearam-se nas imagens, agregando a conhecimentos prévios, assim como ao que “havam escutado”, caracterizando um conhecimento comum, superficial e insuficiente.

No entanto, na segunda categoria com os alunos matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental, foi possível verificar que conseguiram facilmente ler as imagens e a escrita contida no panfleto, possuem melhor compreensão global sobre a utilidade do panfleto como mecanismo de comunicação social, nesse contexto, como utilidade da saúde pública.

Podemos afirmar, com essa pesquisa, que a escolarização teve grande importância no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos adultos sujeitos dessa pesquisa. Conforme analisamos, quanto maior o nível de escolarização, maior era a facilidade em responder as questões proferidas a eles, assim como mais rapidamente conseguiam realizar a leitura extra verbal e fazer inferências. Notamos também que, quanto maior era o grau de escolaridade dos entrevistados, melhor era o entendimento sobre a leitura realizada e melhor era a compreensão da finalidade social das informações contidas no panfleto apresentado.

Cabe salientarmos que a maioria dos casos relatados pelos sujeitos entrevistados, a escolarização tonou-se necessária para melhorar a qualificação profissional e a qualidade de vida. A escola trouxe aos alunos adultos um novo olhar, uma nova esperança e um novo ânimo na busca de dignidade humana, na conquista de se tornarem realmente cidadãos independentes e ativos na sociedade.

Concluimos então, que o letramento social pode ser ampliado com a escolarização, pois apesar dos sujeitos sociais apresentarem determinados conhecimentos e habilidades comunicativas, a escolarização comprovou nessa pesquisa, que o letramento Autônomo (escolar) contribui e infere significativamente na ampliação do letramento Ideológico, portanto social, possibilitando um melhor entendimento, compreensão e atuação no mundo.

REFERÊNCIAS

FARIAS, A. F. Identificando os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município de Presidente Prudente – SP. In: **Congresso de iniciação científica da UNESP**, 21, 2010, São José do Rio Preto. Anais. São José do Rio Preto, 2010.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo Contexto, 2012.

STREET, B. **Literacy in the Theory and Practice**. 9ª ed. (Cambridge Studies in Oral and and Literate Culture). Reino Unido, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O ENFRENTAMENTO AO SILENCIAMENTO SOBRE A NEGRITUDE NAS ESCOLAS EM UM PROCESSO EDUCATIVO NO MULHERISMO AMEFRICANA

Luana Manoel Borges Garcia¹, Ivonete Aparecida Alves²

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP, ²Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP. E-mail: luana.b.garcia@unesp.br

RESUMO

Este artigo sobre Educação e pesquisa foi gestado pela Kekere (Mais Nova) numa pesquisa de Iniciação Científica sobre o silenciamento do racismo na Educação, revisada e acompanhada pela Agbá (Mais Velha) em um processo de aprendizado embasado no Mulherismo Amefricana, que compreende os percursos históricos numa mentoria especializada para jovens pesquisadoras avançarem na construção coletiva de propostas antirracistas. Esta metodologia racialmente e temporalmente localizada, possibilita compartilhar experiências e avançar no processo de luta numa pesquisa academicamente organizada, através de reuniões para estudo coletivo, debate, e aprendizado de exercícios de elaboração de acervo afrocentrado, pois para exercer um trabalho nesta concepção filosófica é necessário não dissociar a prática da teoria. Os princípios afrocentrados “vir-a-ser-no-pensamento-e-na-prática” estão no bojo da constituição deste processo de mentoria amefricana, que ocorre na Maafa: um lugar território de holocausto do povo negro, agora questionado como possibilidade de estar e ser um quilombo de vida, gestado e coordenado por mulheres negras para todo povo.

Palavras-chave: Silenciamento sobre Racismo na Educação. Mulherismo Amefricana. Mentoria Acadêmica Afrocentrada. Propostas Antirracistas.

THE CONFRONTATION TO SILENCING ABOUT BLACKNESS IN SCHOOLS IN AN EDUCATIONAL PROCESS IN AMEFRICAN WOMENISM

ABSTRACT

This article about Education and research was conceived by Kekere (Younger) in a Scientific Initiation research on the silencing of racism in Education, reviewed and accompanied by Agbá (Older) in a learning process based on Amefricana Womenism, which comprehends historical paths in a specialized mentoring for young researchers to advance in the collective construction of anti-racist proposals. This racially and temporally located methodology makes it possible to share experiences and advance in the process of struggle in an academically organized research, throughout meetings for collective study, debate, and learning of african-centered collection exercises, because to implement a work in this philosophical conception it is necessary not to dissociate the practice from theory. The Afro-centered principles "come-to-be-in-thought-and-in-practice" are in the middle of the bulge of this amefrican mentoring process, that takes place in Maafa: a holocaust territory place of the black people, enquired now as a possibility of being and becoming a quilombo of life, conceived and coordinated by black women for all people.

Keywords: Silencing about Racism in Education. Amefrican Womenism. African-centered Academic Mentoring. Anti-racists proposals.

ENFRENTANDO EL SILENCIAMIENTO SOBRE LA NEGRITUD EM LAS ESCUELAS EM UM PROCESO EDUCATIVO EM MUJERISMO AMEFRICANA

RESUMEN

Este artículo sobre Educación e investigación fue concebido por Kekere (Menor) en una investigación de iniciación científica sobre el silenciamiento del racismo en la educación, revisada y acompañada por Agbá (Mayor) en un proceso de aprendizaje basado en el Mujerismo Amefricana, que entiende los caminos históricos en una tutoría especializada para que las jóvenes investigadoras avancen en la construcción colectiva de propuestas antirracistas. Esta metodología, situada racial y temporalmente, permite compartir experiencias y avanzar en el proceso de lucha en una investigación organizada académicamente, a través

de encontros de estudo coletivo, debate y ejercicios de aprendizaje de elaboración de una colección afrocentrada, porque para ejercer un trabajo en esta concepción filosófica es necesario no dissociar la práctica de la teoría. Los principios afrocéntricos "para llegar a ser en el pensamiento y en la práctica" están en el centro de la constitución de este proceso de tutoría afrocéntrica, que se da en Maafa: un lugar de holocausto del pueblo negro, ahora cuestionado como posibilidad de ser y estar un quilombo de vida, gestionado y coordinado por mujeres negras para todo el pueblo.

Palabras clave: Silenciar el racismo em la educación. El mujerismo americano. Tutoría académica afrocéntrica. Propuestas antirracistas.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é narrar um percurso de construção de um trabalho formativo na filosofia mulherista amefricana nos Novos Estudos Africana (MALOMALO, 2017). Uma metodologia de trabalho onde a relação é aberta e admite imersões em papéis cambiáveis: ora aprendiz, ora mentoria alternam os fazeres e seus saberes, sempre inspiradas na perspectiva ubuntu: "eu sou porque você é" (ANI, 1994; DOVE, 2015; KASHINDI, 2003). Assim a pesquisa faz-se nos discursos e narrativas que sustentam as práticas pedagógicas, que são o tempo inteiro também sustentadas pela filosofia vivida.

Esse ensaio que trata das relações raciais, nasceu de muitas conversas. Uma dessas conversas foi a proposta dentro de uma disciplina oficial sobre relações raciais negras, com um texto de apoio enviado com antecedência. Ao ouvir com atenção os comentários sobre o texto de apoio foi possível desvelar que a maioria dos estudantes daquela sala de pedagogia sequer tinha referenciais para iniciar uma conversa sobre antirracismo. Assim, foi preciso retomar a história do Movimento Negro como Sujeito Educador (GOMES, 2017; GONÇALVES E SILVA, 2011; SANTOS, 2001; SANTOS, 2010/2012) ilustrando quem esteve na luta antes de nós, enquanto situava historicamente cada uma das pessoas que já tinham percorrido o caminho de luta antirracista em seus contextos históricos desde o início do processo escravizatório. Da Rainha Nzinga, Esperança Garcia, Dandara e Zumbi dos Palmares (LOPES, 2004) até Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez (RATTS, 2006; RIOS, LIMA, 2021), trazendo para a atualidade com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes (XAVIER, 2021), estas últimas ainda no embate de pautar novos escritos com suas trajetórias de Agbás dentro do Movimento Negro.

Nós, as autoras, nos encontramos como pesquisadoras nesta aula, pois até então nossas conversas tinham sido dentro do Coletivo Mãos Negras, um grupo iniciado em 2012 na Moradia Estudantil da FCT/Unesp de Presidente Prudente e desde então, coordenado por mulheres negras. No início de 2020 foi difícil nomear o que estávamos cogitando e elaborando, mas a audiência qualificada da mais jovem (Kekere) percebendo que as disciplinas ofertadas em sua graduação não contemplavam tudo que ela necessitava aprender sobre as relações de racismo e escola, do seu passado até os dias de hoje e a escuta e indagações da Mais Velha (Agbá) foram se constituindo na relação, que mais tarde recebeu a denominação de Mentoria Acadêmica Afrocentrada. Os termos "Kekere" e "Agbá" são provenientes do Iorubá e de uso corrente entre componentes do Movimento Negro como Sujeito (NUNES, 2012).

As dúvidas trazidas através do Coletivo Mãos Negras e as solicitações das crianças do Mocambo APNs Nzinga Afrobrasil de Presidente Prudente, gestado e coordenado pela Agbá, foram cruciais para algumas reflexões sobre todo este processo de mentoria e para a elaboração da pesquisa a partir de levantamento bibliográfico e discussões sem hierarquias sobre os textos fazendo relações com a prática, as reflexões são do escopo do Mulherismo Africana na Maafa (NJERI, 2019). Conseguimos compreender e refletir sobre a luta os negros(as) pela educação, o movimento negro que reivindicou pelas ações afirmativas no contexto escolar que teve suma importância para trazer na composição a cultura Afro Brasileira, o Brasil é composto de 54% de sua população negra, então fazer a abordagem correta em sala de aula com materiais adequados sobre a cultura Afrocentrada, deveria ser um dos princípios nas abordagens dos conteúdos da sala de aula, mas não é o que temos em prática, ainda possuímos um caráter hegemônico na educação que exalta a branquitude, um silêncio dos professores na decorrência de racismo, o silêncio dos materiais didáticos que colocam os negros(as) apenas em posições inferiores e quando são o enfoque são resumidos pelos anos da escravidão e apesar da lei que estabelece que esse ensino da cultura afro brasileira seja trabalhado em sala de aula, ainda temos muitos desafios na pauta escolar com a negritude.

O Coletivo Mãos Negras nasceu na moradia estudantil da FCT Unesp em 2012 em um diálogo entre estudantes negros(as) da universidade, desde então o coletivo Mãos Negras tem construído uma pauta de luta antirracista dentro e fora da universidade. Respeitando a questão da ancestralidade o Mocambo APNs Nzinga Afrobrasil arte-educação-cultura nasceu gestado pela Agbá no Jardim Cambuci em Presidente Prudente/São Paulo, este trabalho que constituiu um enorme repertório da arte da cultura e da educação afrocentrada é o que sustenta todo o processo de mudança para uma educação antirracista na cidade e na região.

A concepção do termo “Mulherismo Amefricana” incorpora os falares de Lélia Gonzalez que articulou a realidade latino-americana como uma realidade de “pluricultura”, que só pode ser explicitada se for levada em consideração as questões raciais. Foi a partir das reflexões de Gonzalez (RIOS, LIMA, 2021) que Aza Njeri (2019) também indica nos referenciais necessários para constituir uma “Educação Afrocêntrica como Via de Luta Antirracista e Sobrevivência na Maafa”. O feminismo, desde sua luta inicial impediu que as mulheres negras estivessem incorporadas nas lutas por direitos e até contribuindo para nos destruir como pessoas, negando o enorme sofrimento imposto ao povo negro com a escravização. Sobre este “descarrilhamento” afirma Wade W. Nobles:

Marimba Ani (1994) introduz o conceito de Maafa e o define como grande desastre e infortúnio de morte e destruição além das convenções e da compreensão humanas. Para mim a característica básica da Maafa é a negação da humanidade dos africanos, acompanhada do desprezo e do desrespeito, coletivos e contínuos, ao seu direito de existir. O Maafa autoriza a perpetuação de um processo sistemático de destruição física e espiritual dos africanos, individual e coletivamente (NOBLES IN NASCIMENTO, 2009, p.281).

No início dos anos 1900 as mulheres europeias e norte-americanas lutaram para que pudessem frequentar a universidade e ter direito ao voto. Na Europa, passeatas, enfrentamentos e até mortes de mulheres brancas conseguiram uma repercussão em todo o mundo branco, enquanto as mulheres negras cuidavam das atividades da base da economia mundial (RIBEIRO, 2008).

Em 1960 em Nova Orleans (E.U.A.) a pequena Ruby Bridges de apenas seis anos, foi matriculada numa escola que iniciava o processo de dessegregação que caminhava para uma educação igualitária, e foi uma entre cinco crianças negras indicadas a estudar em “escola de brancos” e precisou adentrar a escola com escolta policial e uma multidão de pessoas brancas gritando frases racistas. No Brasil Antonieta Barros professora, jornalista se tornou a primeira mulher negra senadora do estado de Santa Catarina, defendia a educação, para ela educação deveria ser acessível a todas as pessoas e a independência moral e educadora só seria alcançada com a cultura (SANTOS, p. 07 a 09).

No entanto, algumas mulheres negras se destacaram nos empreendimentos econômicos e com um trabalho miudinho juntaram capitais enormes como Madane C.D Jones, a primeira milionária negra dos EUA... No Brasil, Lélia Gonzalez (RIOS, LIMA, 2021) se destacou na proposta de um feminismo afro-latino-americano, ou como repetiu em alguns trechos feminismo americano de uma América Ladina, daí a utilização do termo “Amefricana”, que Gonzalez divulgou.

Assim fomos estudando para verificar que o que já estávamos colocando em prática era uma mentoria especializada em Mulherismo Amefricana. Mentoria para nós, as autoras, é um processo de trabalho que promove a escuta de qualidade, mas que exige um profundo conhecimento acadêmico sobre os processos de construção e análise crítica da realidade, que quando pautada na afrocentricidade (ANI, 1994; ASANTE, 2009; DOVE, 2015; NJERI,RIBEIRO, 2019) observa os princípios da ancestralidade, da autonomia, do respeito geracional, as observações participantes, da não hierarquização entre os fazeres e os saberes e principalmente do cuidado de si e da outra pessoa, que por isto mesmo têm um profundo respeito pela natureza da vida: plantas, águas, terras, animais de todos os tamanhos e variedades.

MATERIAIS E MÉTODOS

As articulações do movimento negro e a educação sempre foi uma constante, portanto não há como tratar do tema que reconhece o processo educativo intergeracional no Movimento Negro como Sujeito (MAZAMA, 2009) sem tratar da luta pelos direitos, articulado na reivindicação de leis para a discriminação positiva no meio social e educacional, para promover a identidade negra positivada, entendida como resultante de um processo construído historicamente, com o reconhecimento corporal da

negritude (MUNANGA, 2012, SANTOS, 2012), baseado na aprendizagem, ainda que reconheça uma série de conflitos, como a rejeição e a aceitação corporal do negro em sociedade (DJOKIC, 2014). O teor político cobrava os direitos sociais de igualdade e equidade, o movimento é fruto de uma “negatividade histórica”, pois ele se consiste de uma luta contra os estigmas negativos que a sociedade impôs por um longo período sobre a raça negra (GOMES, 2017). Uma das reivindicações enquanto política é a educação, que possui um cunho emancipatório visando transformação cultural, social e libertadora, de acordo com o parecer CNE/CP 003/2004:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem (GONÇALVES E SILVA IN SECAD, 2006, p.232).

Uma das reivindicações da educação é “por uma pedagogia das ausências”, pois versa sobre nosso currículo educacional ter um caráter hegemônico e não contempla todos os movimentos sociais presentes no Brasil. Uma de suas principais conquistas do Movimento Negro como Sujeito (Gomes, 2011) é a Lei 10.639/03 que versa sobre a necessidade de incluir a história e a cultura Afro-Brasileira, é através da educação que abrimos caminho para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes da discriminação. No parecer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2004:

Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (p.230).

A Lei 10.639/03 foi promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), incluindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no currículo oficial, a obrigatoriedade do ensino Afro-Brasileiro, sobretudo nas matérias de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas de ensino básico das redes públicas e privadas, ressaltando a luta do negro no Brasil, o âmbito cultural e a formação da sociedade nacional. É importante relacionar a aprovação da Lei 10.639/03 com uma longa história de luta do Movimento Negro como Sujeito, com a participação de muitas mulheres negras, como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales, Nilma Lino Gomes, para citar apenas algumas. No momento crucial para implementar a Lei entidades organizadas do Movimento Negro indicaram Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para ocupar uma cadeira no Conselho Nacional de Educação na Gestão 2002-2006. A cadeira indicada pelas Universidades não a indicou. Desta maneira fica evidente a importância das lutas de base para implementação de medidas educacionais que contribuam na luta antirracista.

A indicação foi amplamente discutida em vários encontros pelo país, pois desde ano 2000, com a possibilidade real da criação das cotas raciais pró-negros e negras nas universidades públicas, várias falsas parcerias foram desmascaradas.

Esse momento ficará marcado na história do Movimento Negro Brasileiro e na história social, política e educacional do país. Quando a reivindicação por ações afirmativas e pela modalidade das cotas raciais começou a se tornar realidade, com decisões favoráveis dos mais diversos e resistentes conselhos universitários das universidades públicas estaduais e federais, descortinou-se o véu. Aqueles que antes eram considerados aliados da luta antirracista mostraram a sua verdadeira face e agiram como opositores e inimigos de uma das mais caras reivindicações do Movimento Negro, capaz de causar uma inflexão na situação educacional e ocupacional dos negros e negras brasileiros, garantindo-lhes igualdade de oportunidades, justiça social e caminhando rumo à justiça cognitiva (GOMES, 2017, p.85).

Foi nesta época que militantes mais experientes divulgaram uma frase que foi adotada pelos mais novos no Movimento Negro: “Nós por nós mesmas”, inspiradas no artigo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas” - Situando-nos enquanto mulheres e negras”, publicado nos Cadernos CEDES, em 1998. Já germinava as bases para a constituição de um campo do Mulherismo Africana no Brasil.

Gomes enfatiza que:

Nesse momento, o Movimento Negro construiu um importante aprendizado para si mesmo. Ele compreendeu que algumas alianças antirracistas no Brasil – país do racismo ambíguo, do mito da democracia racial e das desigualdades raciais – se mantêm válidas até o momento em que os negros e as negras, ao lutarem por seus direitos, ousam e conseguem ocupar espaços e lugares de poder, de conhecimento e de decisão antes negados. Desvelando que o discurso do “mérito” e da “competência”, muito usado nas argumentações contrárias à implementação das ações afirmativas e das cotas raciais, na realidade são formas perversas de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos (GOMES, 2017, p.85).

Ao vivenciar estes momentos, nós pudemos encontrar razões para alterar o que estava dado como certo nas corporações racistas acadêmicas: era preciso encontrar uma forma de preparar as mais novas contra o sistema que tinha utilizado os temas da negritude para conseguir seus títulos e agora se opunham a conviver com seus “objetos de pesquisa”. As estratégias de mentoria acadêmica foi uma das encontradas para compartilhar todo o conhecimento adquirido no Movimento Negro com as Mais Novas (kekeres), evitando as perseguições, as desvalorizações do conhecimento da vida, da luta e do sofrimento imposto durante milhares de anos ao povo negro, que estas jovens pesquisadoras, impedidas de compartilhar com as colegas e docentes, engoliam a seco, queimando seus mais belos desejos de mudanças.

Há sacralidade na vida e o povo preto comemora esta sacralidade, ainda que em condições de Maafa, pois a Terra (Onilé) é regida de forma natural e contém todo o necessário para um bem viver geral (FU-KIAU, 2015). No entanto, houve uma profunda ruptura com os processos naturais e com a escolha política do povo branco em escravizar o povo negro, visando lucro e dominação. Este equilíbrio foi alterado de tal forma, que o Planeta inteiro ficou à mercê de um refazimento, em cujo processo, a Educação tem um papel fundamental.

O modelo hegemônico perpetuado pela escola ao longo do tempo despreza a diversidade cultural brasileira. A lei 10.639/03 é um dos primeiros passos de institucionalização de uma política para uma reparação humanitária, abrindo caminho para a nação brasileira adotar meios de corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos, resultantes do racismo e suas formas de discriminação. Ressaltar a luta do negro e da negra no Brasil, a formação da sociedade e a influência da cultura negra no país, ajudando na compreensão da resistência da população negra e sua história para repararmos erros no nosso cotidiano, inclusive valorizando os fazeres como sabedoria ancestral necessária para este respeito às diversidades.

A implementação da lei 10.639/2003 e correlatas na prática escolar, ainda enfrenta grandes desafios, pois a lei tem um caráter normativo e muitas escolas não aderem a um ensino que contemple a valorização do negro e da negra no Brasil. Uma das reparações mais eficientes está na formação dos/as professores/as, que com suas ausências contribuí para manter a superioridade branca (branquitude) na educação (BENTO, 2011; BENEDICTO, 2016). Precisamos de estratégias educacionais nas licenciaturas que adotem uma pedagogia sensível, antirracista e antidiscriminatória para a capacitação de profissionais da educação de maneira que possam trabalhar plenamente as relações étnicas e raciais negras na sala de aula e na escola como instituição.

Os/AS docentes por muitas vezes não promovem as discussões relacionadas ao racismo ou sobre relações étnico raciais negras, por não estarem preparados/as para o enfrentamento e/ou por não possuir base teórica suficiente que sustente a apresentação de argumentos coerentes e firmes, pois não conhecem as verdadeiras contribuições dos negros/as para o país. Assim, fecham os olhos diante da realidade, mantendo-se reféns e algosos da teoria que as pessoas brancas e não brancas vivem em equidade em nossa sociedade, preferem a ignorância, sustentando uma “educação neutra” que é inexistente. A educação nunca é neutra e quando o/a professor/a prefere se manter ignorante diante desses fatos e fingir que aquilo não acontece, sabemos o lado que ele escolheu. Nas licenciaturas não possuímos disciplinas que

nos preparem para promover as discussões sobre as relações étnicas raciais no Brasil, assim como no ambiente escolar. Mesmo possuindo mais da metade da população do Brasil negro/a Lei 10.639/03, que incluiu a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar, ainda precisamos de estratégias educacionais nas licenciaturas que adotem uma pedagogia sensível, antirracista e antidiscriminatória para a capacitação de profissionais da educação, de maneira que possam trabalhar plenamente as relações étnicas e raciais negras na sala de aula.

O ritual pedagógico do silenciamento vai desde o silêncio dos/ as docentes até ao silêncio nos materiais didáticos. Eliane Cavalleiro, em sua pesquisa de mestrado aponta diretamente para esta ferida que sangra e que só o processo de reconhecimento dela pode buscar e encontrar uma cura:

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao silêncio das crianças negras, parece conferir às crianças brancas o direito de repetir seus comportamentos, pois elas não são criticadas ou denunciadas podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALEIRO, 1998, P.110).

O silêncio do/a professor/a se torna agravante para os preconceitos em sala de aula, auxilia nas decorrências do racismo e torna esse crime comum e banalizado o racismo, que só é sentido pelas crianças negras, mas quase nunca é denunciado e debatido. O silêncio começa a compor as relações sociais no ambiente escolar e inibe as ações daqueles que são mais afetados: os/as alunos/as negros/as.

O discurso de democracia racial é um mito declarando enfaticamente que as pessoas brancas e não brancas vivem em equidade em nossa sociedade e deixa implícito o racismo presente em nosso cotidiano, implicando no modelo educacional que de maneira silenciosa, impõem nas relações da pessoa negra em sociedade, estigmas e preconceitos. Os livros didáticos, em suas ilustrações e textos dão características estereotipadas e negativas para as pessoas não brancas, representando-nas como subordinadas, ignorantes e desumanizadas (SILVA, 2011), reforçando ainda mais os padrões discriminatórios quando apresentam um mundo que os negros não têm contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins e as pessoas brancas representando sempre papéis de grande importância, internalizando assim no pensamento dos alunos as relações de poder em nossa sociedade e que as pessoas não brancas sempre estarão subordinadas e a margem da sociedade e afetando também a negação de identidade dos alunos negros, segundo a Prof^a Dr^a Maria Cecília de Lima:

No universo infantil escolar, tais mecanismos se revelam muito mais perversos por incutir nas crianças de forma subjacente uma “naturalização” não apenas da desigualdade, mas, sobretudo, de uma “inferioridade” racial. O “silêncio” em relação ao tema subtrai da criança a capacidade crítica de avaliar o mundo que a cerca. Um racismo “silencioso” passa a compor as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar e inibe as ações daqueles que são os maiores atingidos por todo esse processo: as crianças negras. (LIMA, 2012 p.10)

A criança negra quando adentra a escola, seu segundo espaço de socialização, percebe de forma dolorosa, que não é igual às outras pessoas por conta de seu tom de pele, um fardo que vai carregar sem descanso, pois a pele não é algo que se possa trocar, ela irá conviver cotidianamente com os olhares brancos que são como uma régua que estabelece a medida de todas as coisas SILVA, Divino, 2000. Nem sempre esta percepção é consciente, até porque a criança ainda está formando suas estruturas mentais de pensamento elaborado.

Desde crianças percebemos as diferenças e semelhanças da diversidade humana e como as pessoas lidam com o que é diferente, tratam de forma desigual e muitas vezes é um processo doloroso. Somos cotidianamente bombardeados de padronizações e hierarquias em que não favorecem as pessoas não brancas que é fruto do racismo estrutural e está enraizado em nossa sociedade, mas esse preconceito não surge exclusivamente na escola, muitas vezes ele é construído dentro de casa ou na própria sociedade, segundo Fernandes e Bernardes (2011, p.68):

Nossos alunos já trazem de casa toda uma carga de conceitos, pré-conceitos, certezas e incertezas que foram construídos em toda sua vida. O espaço escolar receberá, então, jovens com diferentes formações. Jovens negros, brancos, pardos, católicos, evangélicos, espíritas, e escutar esses alunos nos ajuda a entender como essas relações inter-raciais aparecem no ambiente.

O tratamento que os alunos negros recebem na escola, acarreta diretamente na construção de sua identidade, pois a identidade é algo construído com a interação com a sociedade e não é algo sólido, ela é um conjunto de aspectos que caracterizam uma pessoa, mas também caracterizam um determinado grupo que é construído principalmente a partir das relações sociais, é algo que demanda tempo, experiência e é mutável principalmente para as pessoas negras. Pois, “a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural onde o sujeito se reconhece enquanto étnico/racial a partir de sua história e suas relações estabelecidas com o outro” (GOMES, 2005, p. 149).

Essa identidade do/a aluno/a negro/a em formação acarreta muitos processos dolorosos, pois, é na escola onde encontramos variados tipos de exclusão social, intolerância e segregação que nada mais são que reflexos da nossa própria sociedade, dificultando cada vez mais a sensação de pertencimento naquele espaço, e aceitação corporal o racismo é sentido, mas não denunciado não aparece na luz, mas é eficiente no objetivo e influência a todos em seu redor inclusive os negros discriminados (Fernandes e Bernardes 2011, p.68) e muitas vezes na sua pior faceta, o racismo recreativo quando as ofensas são disfarçadas por piadas e vícios de linguagem e são muito presentes em nossa sociedade que passam despercebidos, mas não para quem o sente. A postura que o/a professor/a adota de silenciamento diante desses casos, agrava e deixa esse racismo de forma livre, dando mais espaço para ele no ambiente escolar, facilitando mais ocorrências do caso.

Um processo importante para a construção da identidade do/a aluno/a é a afetividade do professor, a escola não deve negligenciar as emoções das crianças, a professora é uma referência importante (principalmente na educação infantil), o/a discente cria um vínculo e a professora pode significar também a permanência escolar, os professores devem sempre ser cautelosos nos pequenos gestos de carinho para não prejudicar a autoestima de quem não é detentor das características citadas e acima de tudo conseguir tratar os alunos com equidade, a diferença no tratamento com a criança não branca e permitir com que as discriminações ocorram pode acarretar no futuro a criança pode crescer com problemas para se relacionarem, problemas de autoimagem e de identidade pessoal.

Uma das maneiras de atribuir práticas antirracistas em nosso cotidiano são os coletivos negros que surgiram dentro das Universidades, com o apoio e muitas vezes sustentação do Movimento Negro organizado estão mudando o cenário no processo de formação dentro das Universidades. Estes coletivos empoderaram de tal forma seus/suas integrantes que é possível aguentar uma discussão que reivindique a não neutralidade dos conteúdos eurocêntricos no currículo dado. O currículo oculto, que solapa conhecimentos outros só consegue “vir-a-ser” diante de um enfrentamento direto e politicamente engajado. Não existe neutralidade na educação. Assim, quando um determinado conteúdo incomoda, devido às monstruosidades deformativas de um processo educativo racista, machista e mixógeno (ódio contra as mulheres) somente a luta direta, com conhecimento de causa consegue alterar a dada realidade.

Foi a partir das muitas pesquisas realizadas, essencialmente por mulheres negras militantes que fizeram uma escuta qualitativa de suas Mais Velhas (Agbás), que a história mudou e foi alterando os contornos de um silenciamento profundo sobre o racismo na realidade escolar, juntamente com outras conquistas do Movimento Negro. Uma das etapas iniciais foi a diagnóstica, trazendo os dados sobre a existência do racismo e algumas atividades que pudessem contribuir no seu combate no cotidiano escolar. “Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola, de Caroline Felipe Jango Feitosa (2012), que investigou como 58 estudantes do segmento social negro representavam a si mesmos, seus e suas professoras e os colegas foi um dos trabalhos que conseguiu desvelar um pouco da realidade escolar. Ainda tímida em apontar possibilidades antirracistas. Foi na passagem dos anos e na experiência do grupo de trabalho, que anos mais tarde Beatriz Regina Barbosa já indica no seu trabalho de conclusão de curso na Pedagogia da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas “Quem pratica África? A Lei 10.639/2003 e o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (2016), porque já existiam os diagnósticos sobre os muitos silenciamentos sobre racismo, a necessidade de um projeto antirracista, com várias iniciativas contribuindo para tais propostas.

Estas pesquisadoras negras juntaram suas vozes em diversos encontros pelo país afora, já organizadas em discussões provenientes de vários Centros de Estudos, NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (em alguns casos Indígenas também) nas Universidades e Institutos Federais, NUPEs (Núcleo Negro da Unesp – Universidade Estadual Paulista - para Pesquisa e Extensão) e outros grupos acadêmicos

pautados na defesa da Educação, essencialmente mobilizados no conjunto pela defesa das cotas raciais no ensino superior, contribuição fundamental para quebrar o silenciamento racista.

Em 13 de maio de 2008, quando se instituiu que já tinham se passado 120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil, representantes de várias entidades negras entregam ao Ministro Gilmar Mendes do Supremo Tribunal Federal um documento denominado Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das cotas, onde está registrado que “a primeira apresentação formal de uma proposta de ações afirmativas surgiu na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945 e 1946, no Rio de Janeiro (MANIFESTO, 2008, p. 9). Culminou com a aprovação da Lei de Cotas, Lei 12.711 de 2012, que definiu que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas, em um processo gradual que deverá ser revisto em 2022. A lei não atingiu as instituições de ensino estaduais ou privadas, no entanto outras Leis Estaduais e Municipais foram adotando medidas para que existisse Cotas para Negros e também para a população indígena no Ensino Superior.

Chegadas em 2021, em plena Pandemia do Covid 19, nossos estudos mudaram sua forma, mas diante da manutenção das imensas desigualdades raciais, que uma Educação Antirracista poderia minorar, decidimos falar por nós mesmas, com propostas antirracistas gestadas e mantidas por mulheres negras acadêmicas que possam melhorar a vida social como um todo. O que seriam estas atividades antirracistas? São atividades fundamentais para sustentar o desejo de mudança no processo de “tornar-se negra”. A menina negra e a mulher negra podem manter os liames necessários que definem uma vida plena que repelem os impactos de uma sociedade racista como a nossa. Daí que uma oficina de boneca Nzinga ou de Boneca Abayomi existe uma constituição dos liames da teia. É esta teia que sustenta o pertencimento étnico e racial negro.

Quais as razões deste pensamento filosófico que sustenta o Mulherismo Africana? O sensível, o invisível, a ancestralidade negra se materializa na peça enquanto elaboramos o trabalho. Mesmo no período da Pandemia do Covid 19, as oficinas on-line permitiram que cada pessoa construa “uma pessoa”, “outra pessoa”, “uma criança”, “outra criança”, e assim cada peça artesanal repõe os liames que o processo escravizatório arrancou da gente.

A travessia tirou nossos lares originais, nossos cheiros, nossas referências de lugares importantes, de famílias estendidas e com formatos muito peculiares, em relação às famílias ocidentais. Mesmo após tantos séculos a força do povo negro, o axé coletivo e o axé de cada orí precisa ser reconstruído. Então no trabalho de confecção das bonecas, na roda de capoeira Angola, no atabaque, no tambor Djambi, no pandeiro, no berimbau ou na água que canta acrescida de nossas vozes, esta ancestralidade negra se manifesta e recompõe os glúons da força que Wade Noblis denomina Saku Sheti.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÕES

O silenciamento na prática escolar tem sido enfrentado principalmente através dos Coletivos Acadêmicos, quase sempre que emergiram do Movimento Negro. Foi assim com o Mocambo APNs Nzinga Afrobrasil – Arte – Educação – Cultura e também com o Coletivo Mãos Negras da FCT/UNESP, ambos em Presidente Prudente/SP. O Mocambo nasceu no Jardim Cambuci, zona leste do município à partir de uma demanda por arte realizada através das crianças da comunidade, em 2009. Já o Coletivo Mãos Negras organizou-se dentro da Moradia Estudantil da FCT/Unesp, quando um grupo de jovens negras e negros conversava sobre as ausências e os silenciamentos nos currículos acadêmicos (ALVES, 2020). A Lei das Cotas (Lei nº12.711/2012) também esteve ligada com uma luta histórica do Movimento Negro. Para que as gerações de meninas e meninos negros que adentram as Universidades é fundamental o diálogo com as gerações que vieram antes, pois as pautas podem ser com o mesmo temário, mas não devem ser do mesmo teor: o que já foi conquistado deve ser mantido e implementado e este processo só é possível com as trocas e fazeres no coletivo, observando os princípios afrocentrados.

Os dois Coletivos têm conseguido pautar as discussões e várias práticas antirracistas no município, realizando há 10 anos o Seminário de Consciência Negra, vários eventos de arte e cultura afro-brasileira e africana, além de cursos, palestras, formações e assessorias nas relações raciais negras e propostas antirracistas, além de manter uma conversa íntegra, influenciadora nas redes sociais.

Em Presidente Prudente o COMIR – Conselho Municipal da Igualdade Racial aglutinou vários destas pessoas de variadas idades e experiências de vida (ALVES; PONCE, 2017) em um órgão propositor de

Políticas Públicas para a Igualdade Racial, onde a manutenção das atividades necessita de processos formativos ao longo de sua existência, para não correr o risco de ser assombrado como extermínio.

Portanto, as práticas antirracistas precisam de conhecimento acadêmico, precisam de novos olhares sobre o território e novas composições que abalem as estruturas já existentes. Somente as leis não conseguiram alterar as situações racistas, porque podem ser boicotadas em todas as esferas; mas se a militância também estiver ao longe, sem interferir na construção de políticas públicas no âmbito educacional, haverá perdas de mentes e pessoas que consigam manter as propostas antirracistas no seu vigor. A produção, em todos os seus sentidos é de fundamental importância na constituição de um estado menos desigual. Isto significa um estado antirracistas. E para tanto as práticas antirracistas são fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ²⁸

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Editora. Jandaíra, São Paulo, 2020.

ALVES, Ivonete Aparecida; PONCE, Rosiane de Fátima. Criança negra na educação paulista. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul-Dez, 2017, p. 260-266. ISSN: 1809-8207. DOI: [10.5747/ch.2017.v14.nesp.000951](https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.nesp.000951)

ALVES, Ivonete Aparecida. **Pretagogia**: A constituição da educação afrocentrada. 2020. Texto de apoio do Curso de Extensão o Coletivo Mãos Negras. <https://www.facebook.com/coletivomaosnegras/>
ANI, Marimba. **Yurugu**: an African-centered critique of european cultural thought and behavior. New Jersey: Africa World Press, 1994. <https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.nesp.000951>

ARAÚJO, Ilize; BERNARDES, Vânia. **Discriminação racial em sala de aula**. In: FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia; NASCIMENTO, João Gabriel. **Educação para as relações étnico-raciais**: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012, p.523-540.

ARRETCHE, Marta. **Mitos da Descentralização**: Maior Democracia e eficiência nas Políticas Públicas? Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_03.htm>. Acesso em 28 de jul. 2018.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade como um novo paradigma**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111 – 128.

BARBOSA, Beatriz Regina. **Quem pratica África?** : a Lei 10.639/2003 e o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. 2016. 117f. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. 2016. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL/SEPPPIR . **Lei de Cotas**. Disponível: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/2806/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-de-cotas>, acesso em 27/07/2021.

²⁸ Diante da concepção nossa como Mulheristas Amefricanas, no bojo da luta antirracista no brasil, seria cometer epistemicídio utilizar Normas de Referências Bibliográficas que nos desconsiderem como mulheres e essencialmente como mulheres negras. As Normas Técnicas adotadas recentemente pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas são machistas e misóginas, contrariando o processo de luta e conquistas de direitos democráticos das mulheres, o que nos fez contrariá-las e continuar adotando Normas Técnicas que nos representem com uma aproximação maior de nossos direitos como pesquisadoras científicas.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. 241f. dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Movimento negro e educação.** In: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Movimento Negro e educação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Brasília: SECAD, 2006. p.18-19.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. PARECER CNE/CP 003/2004 APROVADO EM: 10/3/2004 PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96. In: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Movimento Negro e educação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Brasília: SECAD, 2006. p.230-252.

DJOKIC, Aline. **O clareamento da pele negra: a devastação do auto-ódio.** <https://www.geledes.org.br/o-clareamento-da-pele-negra-devastacao-auto-odio/>, acesso em 11/05/2021.

DOVE, Nah. **Definindo uma matriz materno-centrada para definir a condição das mulheres.** Tradução de Wellington Agudá, 2015. Disponível em:<<https://estahorareall.wordpress.com/2015/12/06/defininfo-um-a-matriz-materno-centrada-para-definir-a-condicao-das-mulheres-nah-dove/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

DOVE, Nah. **Mulherismo Africana: uma Teoria Afrocêntrica.** Universidade Temple. Tradução de Wellington Agudá. *Jornal de estudos negros*, v. 28, n. 5, maio 1998.

FERNANDES, Flávio; BERNARDES Vânia. **O racismo e práticas discriminatórias no ambiente escolar.** In: FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia; NASCIMENTO, João Gabriel. Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012, p.59-75.

FREITOSA, Carol. **Aqui tem racismo! Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras.** Dissertação. Mestrado em educação. 2012. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.

FU-KIAU, Kia Bunseki. **A visão bântu kôngo da sacralidade do mundo natural.** Trad. Valdina O. Pinto. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/07/dr-bunseki-fu-kiau-a-visc3a3o-bantu-kongo-da-sacralidade-do-mundo-natural.pdf> . Acesso em 23 de jan. 2021.

Glossário de termos e expressões anti-racistas. In: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Movimento Negro e educação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p.216-225.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma. **O movimento negro no Brasil: ausências e emergências e a produção dos saberes.** Dossiê. Vol. 10, 2011.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras.** São Paulo: Diáspora Africana UCPA, 2018.

_____. **Política é assunto de mulher?** *Mulherio*. São Paulo, v. I, n. 3, p. 02-23, 1981. Disponível em:<https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/l_3_1981menor.pdf> Acesso em 23 de jan. 2021.

_____. **Religiões Afro-Brasileira**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 65-84.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/24-textos-das-autoras/1445-lelia-gonzalez-por-um-feminismo-afro-latino-americano>. Acesso em 05/07/2021.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-48.

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Africana Womanism: the flip side of a coin**. *Western Journal of Black Studies*, The. FindArticles.com. 30 Jul, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática. 2014.

KARENGA, Maulana. **A função e o futuro dos Estudos Africana**: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In. NASCIMENTO, Elisa. L. (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.p. 333-359.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. **Ubuntu Como ética africana, humanista e inclusiva**. *Cadernos IHUideias*, v. 15, n 254, p. 03-24, 2003. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/254cadernosihuideias.pdf>>. Acesso: 08 jan. 2019.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

MANIFESTO EM DEFESA DA JUSTIÇA E CONSTITUCIONALIDADE DAS COTAS - 120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil. Alexandre Nascimento [et al]. 2ª ed. Brasília:SEPPPIR, 13 de maio de 2008.

MALOMALO. Bas' llele. **Estudos Africana ou Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil**. *Capoeira – Revista de Humanidades e Letras*, v. 3, n. 2, Ano 2017, p. 15-50.

MAZAMA, Ama. **Afrocentricidade como um novo paradigma**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111 – 128.

MBEMBE, Achile. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONTEIRO, Rosana. **O campo das licenciaturas**. In: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Movimento Negro e educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 123-138.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

Munanga, Kabengele. **Negritudes: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 3.ed.

NJERI, Aza. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17.

NJERI, Aza; Ribeiro, Katiúscia. **Mulherismo africana: práticas na diáspora brasileira**. In: *Currículo sem Fronteiras*. v. 19. n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28253>

NJERI, Aza; SISI, Ayana; AZIZA, Dandara. **Psicologia africana como ferramenta de mudança social**. In: Congresso Alfepsi. Rio de Janeiro: Alfepsi, 2018. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.09>

NKOSI, Deivison Faustino. **O pênis sem o falo**: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo In Blay, Eva Alterman. **Feminismos e Masculinidades**: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.

NOBLES, Wade : **Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado**. In Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. Elisa Larkan Nascimento. P. 277 até 298. São Paulo: selo negro, 209.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de ébano**: Professoras negras e educação infantil na cidade de São Paulo. 2012. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução Juliana Araújo Lopes para uso didático de: OYĔWÙMÍ, _____. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. v. 1, n. 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica** – sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2007.

SANTANA, Patrícia. **O afeto**. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Movimento Negro e educação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Brasília: SECAD, 2006 p.40-42.

SANTOS, <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/57-antonieta-de-barros>.

SANTOS, Ivair Augusto dos. **Direitos Humanos e as Práticas de Racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SANTOS, Ivair Augusto dos. **O Movimento Negro e o Estado de São Paulo (1983-1987)**: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 2001, 2ª ed.

SILVA, Ana Célia da. A representação Social do Negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Benvinda; LIMA, Maria Cecília. **A importância dos contos infantis na constituição da identidade do negro**. In: FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia; NASCIMENTO, João Gabriel. Educação para as relações étnico-raciais: 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012, p. 3-22.

SILVA, Divino José. **Racismo, infância negra e necropolítica**: “o passado que não passou”.

SILVA, Eliete Antônia: FONSECA, Aparecida Maria. **O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares**. In: FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia; NASCIMENTO, João Gabriel. Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012, p. 41-58.

SILVA, Maria Luiza; JÚNIOR, Florisvaldo. **Professoras negras**: discriminação e práticas pedagógicas. In: FILHO, Guímes; BERNARDES, Vânia; NASCIMENTO, João Gabriel. Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012, p.159-174.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as Vicitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THEODORO, Helena. **Mulher Negra, Cultura e Identidade**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 85-96.

XAVIER, Adriana; BRANDÃO, Isabel. **A construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. Vitória da Conquista- Bahia- Brasil, 2017.

XAVIER, Giovana. **“A gente só sabe o final quando se encerra”** : novas formas de ensinar e aprender histórias do Brasil Republicano [livro eletrônico] / Organização de Giovana Xavier – Niterói : Eduff, 2021. PDF. – (Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano, v. 7).

O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO NA EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA LEITURA FRANKFURTIANA

Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

A temática deste ensaio é Competências Socioemocionais, Semiformação e educação escolar. É resultado de elaborações teórico-metodológicas desenvolvidas junto à disciplina de Currículo e Escola por mim ministrada nos cursos de formação de professores. Tem-se por objetivo geral investigar o alinhamento das Competências Socioemocionais aos imperativos empresariais, traduzindo-se no que Adorno conceituou de Semiformação. Optou-se por produzir uma intervenção crítica acerca desse tema revelando os argumentos que levaram ao surgimento do debate sobre a necessidade de se investir na formação escolar pautada exclusivamente nas Competências Socioemocionais. Este estudo é teórico e é apresentado em duas partes. Na primeira, analisou-se criticamente alguns documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos produzidos em 2015, sobre o tema Competências Socioemocionais na Educação, os quais orientaram as produções teóricas posteriores. Na segunda, evidenciou-se o quanto o debate sobre Competências Socioemocionais opera na formação de indivíduos ajustados aos imperativos semiformativos. A partir de uma leitura adorniana, a análise permitiu concluir que os documentos produzidos sobre Competências Socioemocionais priorizam a Semiformação precarizada e impossibilitada de resistências.

Palavras-chave: Semiformação (*Halbbildung*); Competências Socioemocionais; Educação.

THE FORMATIVE (SEMI) IN EDUCATION AND SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES: A FRANKFURTIAN READING

ABSTRACT

The theme of this essay is about socio-emotional competences and school education. It is the result of theoretical and methodological issues developed from the “Curriculum and School” classes taught by me in teacher training courses. The overall objective was to investigate the alignment of socio-emotional competences with business imperatives. Opted for main goal was to develop a critical intervention on this theme, presenting the arguments that led us to the debate on the need to invest in school education based on socioemotional skills. This study has two parts. In the first part, we analyze some documents produced by Ayrton Senna Institute (IAS) and Organization for Economic Cooperation and Development OECD, both produced in 2015 that deal with socio-emotional competences in Education, guiding the later theoretical productions. In the second one, our intention was to highlight how strong was the influence of the debate on socio-emotional competences in the formation of individuals adjusted to the semiformative imperatives. From an Adornian perspective, the analysis allowed us to conclude that the documents produced on socioemotional competences prioritize precarious (semi)formation and make resistance impossible.

Keywords: Semiformation (*Halbbildung*); Socioemotional competences; Education.

EL PROCESO FORMATIVO (SEMI) EN EDUCACIÓN Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UNA LECTURA FRANKFURTIANA

RESUMEN:

El tema de este ensayo es Habilidades socioemocionales, semipreformación y educación escolar. Es el resultado de elaboraciones teórico-metodológicas desarrolladas con la disciplina de Currículo y Escuela impartida por mí en los cursos de formación docente. El objetivo general es investigar la alineación de las Habilidades Socioemocionales con los imperativos empresariales, traducándose en lo que Adorno conceptualizó como Semi-formación. Se decidió producir una intervención crítica sobre este tema, revelando los argumentos que llevaron al surgimiento del debate sobre la necesidad de invertir en una

educación escolar basada exclusivamente en las Habilidades Socioemocionales. Este estudio es teórico y se presenta en dos partes. En el primero, algunos documentos elaborados por el Instituto Ayrton Senna (IAS) y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ambos elaborados en 2015, sobre el tema Habilidades Socioemocionales en Educación, que guiaron las producciones teóricas posteriores, fueron analizados críticamente. En el segundo, se mostró cuánto opera el debate sobre las Competencias Socioemocionales en la formación de individuos ajustados a imperativos semiformativos. A partir de una lectura adorniana, el análisis permitió concluir que los documentos elaborados sobre Competencias Socioemocionales priorizan la semiformación que es precaria e imposibilita la resistencia.

Palabras clave: Semiformación (*Halbildung*); Habilidades socioemocionales; educación.

APRESENTAÇÃO

A temática aqui apresentada versa sobre Competências Socioemocionais, Semiformação (*Halbildung*) e educação escolar.

No Brasil, o debate sobre Competências Socioemocionais ganhou popularidade nos círculos acadêmicos a partir dos trabalhos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Pautados por argumentos de que a escola do século XXI necessita formar indivíduos competitivos, receptivos a novas experiências, e que tenha autocontrole sobre os próprios impulsos, sendo capaz de gerenciar as emoções e frustrações diárias com estabilidade emocional, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apostam no discurso otimista de que as Competências Socioemocionais podem minorar os problemas educacionais apresentados pela escola básica brasileira. De acordo com estudos desenvolvidos por Carvalho e Silva (2017, p. 175), o termo “Competências Socioemocionais” aparece como “uma difusão de modelos de currículos socioemocionais que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico”.

Apresentadas como uma nova panaceia, as Competências Socioemocionais são justificadas como elementos fundamentais na geração de habilidades essenciais à formação dos estudantes.

Diante do exposto, o presente estudo analisa o documento “Competências Socioemocionais: material de discussão” produzido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o documento “Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, ambos produzidos em 2015.

Na análise documental proposta, alguns critérios teórico-metodológicos foram estabelecidos: pertinência do material levantado de acordo com os objetivos elencados para a reflexão proposta; análise interpretativa e conceitual do que são as Competências Socioemocionais de acordo com os documentos selecionados; análise crítica do material apresentado, tendo como aporte teórico o conceito de Semiformação (*Halbildung*) em Theodor Adorno.

O documento “Estudos da OCDE sobre Competências Socioemocionais para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais” possui 140 páginas entre capítulos teóricos, quadros, tabelas e figuras. Já o documento “Competências Socioemocionais: material de discussão” produzido pelo IAS possui 28 páginas.

A produção de ambos os documentos foi precedida pelo Fórum Internacional de Políticas “Educar para as competências do século 21”²⁹ organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OCDE. Realizado nos dias 24 e 25 de março de 2014 na cidade de São Paulo, teve a participação de

²⁹ De acordo com Lima (2018), o Fórum Internacional de Políticas “Educar para as competências do século 21” tornou-se a espinha dorsal para os debates sobre a relação entre competências socioemocionais e educação escolar. Para a autora, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais residiria na produção do capital econômico dos indivíduos, consequentemente contribuindo para o desenvolvimento da economia. Lembrando que crescimento econômico aqui é entendido como investimento em si, transformando a educação em um negócio rentável. De acordo com a análise de Lima (2018), o IAS e a OCDE priorizam a formação de indivíduo resiliente, habilidoso, capaz de aprender a aprender constantemente, aquele que executa na prática. Dito de outro modo, as competências socioemocionais aparecem como elementos inovadores diante de uma escola “pouco atrativa”. Daí a constante produção teórica sobre a importância dessas competências na Educação.

representantes de 22 países³⁰. O evento³¹ foi apresentado pelo Ministro da Educação da época – José Henrique Paim – e pela presidente do Instituto Ayrton Senna – Viviane Senna - e enfatizou o papel das Competências Socioemocionais na geração do bem-estar pessoal e do progresso social. Não foi por acaso que a palestra principal do evento contou com a participação de James Heckman, professor e economista estadunidense ganhador do prêmio nobel de economia em 2001. Durante o evento, os participantes pontuaram a importância da formação integral³² comprometida com o desenvolvimento de Competências Socioemocionais, tais como a responsabilidade social, a cooperação, a resiliência, a empatia e a autonomia. Para que essas competências sejam desenvolvidas, criou-se o consenso de que novas políticas públicas educacionais necessitam ser priorizadas: formação híbrida, currículos em movimento, didáticas inovadoras, metodologias ativas, para citar algumas. E, aqueles que preparam os estudantes não podem ficar de fora: necessitam incorporar nas práticas pedagógicas as Competências Socioemocionais as quais devem ser ensinadas alinhadas às competências racionais³³ e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante do assinalado, houve a concordância dos participantes do evento de que as propostas formativas atuais necessitam incorporar as Competências Socioemocionais aos currículos escolares com o objetivo de alcançar melhores resultados, inclusive nas avaliações nacionais. Houve também a recomendação de parcerias com instituições privadas, aspecto considerado essencial na formulação, implementação e avaliação das citadas Competências Socioemocionais, afirmaram os organizadores do Fórum.

Quanto à estrutura de organização, este texto possui dois eixos de análises. Primeiro, apresentou-se e analisou-se a concepção de Competências Socioemocionais presente nos documentos “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS) e “Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais”. Segundo, desenvolveu-se a crítica à ideia de formação presente nesses documentos, evidenciando que esse debate é permeado por uma visão empresarial e instrumental, portanto, limitadora da formação nos moldes postulados por Adorno (1996).

O INSTITUTO AYRTON SENNA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Fundado em 1994, o Instituto Ayrton Senna (IAS) foi criado com o objetivo de promover e difundir práticas educativas inovadoras visando à formação integral dos indivíduos³⁴. Com a missão de promover uma educação em consonância com o mundo das transformações tecnológicas, o Instituto desenvolve conhecimentos e saberes em Pedagogia alinhados aos grandes centros empresariais do país, a exemplo das fundações privadas (Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Padre Anchieta, Instituto Unibanco, para citar algumas).

Entre as produções teóricas do Instituto, destacamos o texto “Competências Socioemocionais: material de discussão”. Nesse, há o destaque para a implementação de novas políticas públicas educacionais alinhadas ao século XXI, pautadas, ainda, pelas orientações dos organismos internacionais.

Logo nas páginas de abertura do texto, é apresentado um diagnóstico da escola básica brasileira: falta de interação com o contexto socioeconômico, ausência de políticas formativas essenciais para se formar o indivíduo de acordo com o perfil solicitado pelo século XXI, falta de metodologias e didáticas inovadoras, formação docente desconectada das demandas do mercado de competitivo trabalho.

Formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21 requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo. Entre os elementos desse conjunto estão aqueles

³⁰ Para citar alguns: Argentina, Arábia Saudita, Coréia, Colômbia, EUA, Equador, Letônia, México, Noruega, Portugal, Peru, Paraguai, Suécia, Uruguai, entre outros.

³¹ Naquele momento, participei do evento, gerando, portanto, a necessidade da produção deste artigo, desenvolvendo em outras bases – da crítica - o entendimento das competências socioemocionais na Educação.

³² Pela leitura dos dois documentos, notamos que a formação integral é fomentada com o desenvolvimento das competências racionais e socioemocionais. Entretanto, como bem destacou Ciervo (2019), há a predominância das competências socioemocionais nas propostas formativas.

³³ De modo geral, as competências racionais são aquelas que podem ser aferidas através de testes de QI, e as socioemocionais podem ser definidas por traços de personalidade ligados à autoestima, motivação e empatia. No “Material de discussão” produzido pelo IAS, as competências racionais são aquelas que se referem a “assimilar ideias complexas, pensar abstratamente, raciocinar, objetivar”. Já as competências socioemocionais (entendidas como não-cognitivas) são aquelas que nos auxiliam a “resolver problemas sociais e emocionais que encontramos no dia a dia” (IAS, 2015, p. 9). No documento “Estudos da OCDE”, as competências cognitivas são conceituadas como “aquisição e aplicação do conhecimento objetivo”. Já as competências socioemocionais são conceituadas como o “tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34).

³⁴ Conferir a missão do referido instituto em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

já reconhecidos e validados pelos sistemas educativos, como as competências relacionadas ao letramento e aos diversos conteúdos disciplinares, mas também estão competências que, em geral, não fazem parte da atuação intencional das escolas, mas soa igualmente importantes para o desenvolvimento do ser humano. (IAS, 2015, p. 4).

Pelo exposto, para que a formação integral seja promovida nos espaços escolares, não é possível apenas garantir as competências racionais (desenvolvidas a partir dos conteúdos disciplinares). É necessário fomentar o processo de ensino e de aprendizagem baseado em Competências Socioemocionais, as quais começam a ser utilizadas como parâmetros para se definir um conjunto de práticas pedagógicas norteadoras na almejada formação integral dos indivíduos.

Por Competências Socioemocionais:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidados pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (IAS, 2015, p. 22).

Um dos argumentos defendidos pelo IAS no documento analisado é o de que para que as Competências Socioemocionais sejam desenvolvidas, a escola necessita rever o currículo, práticas, conteúdos e metodologias tradicionais, além da política da formação de professores. Segundo os formuladores do documento “Competências Socioemocionais: material de discussão”, a escola necessita garantir a formação de cidadãos engajados e resilientes para uma sociedade volátil e em rápida transformação, uma vez que a função da educação na atualidade não é apenas garantir o acesso dos indivíduos a um bom emprego (IAS, 2015).

Viviane Senna, diretora do Instituto Ayrton Senna (IAS), em uma entrevista à BBC Brasil³⁵, reportou-se à escola como uma instituição desconectada da realidade. Para a psicóloga, não basta apenas garantir à criança o domínio de conteúdos específicos. É necessário ir além disso.

Pelo exposto, nota-se o claro alinhamento da Educação à produção econômica. Esse fato fica evidente na discussão difundida pelo IAS ao propor a formação de um trabalhador “empresário de si”, pautada por Competências Socioemocionais. Dito de outro modo, em Penna (2017), as propostas formativas atuais privilegiam o desenvolvimento do capital humano cujo objetivo é a produtividade propagada pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE. Assim, a figura do empresário de si e do empreendedor está cada vez mais presente nas escolas brasileiras, pois o indivíduo empreendedor é aquele que deve ser motivador, resiliente, solucionador de problemas contemporâneos (OCDE, 2015).

Nesse sentido, o trabalhador não se apresenta como um possuidor de um saber, de uma força a ser desempenhada, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir, continuamente. Podemos compreender que são indivíduos-empresa que mobilizam todas as dimensões da sua subjetividade a serviço do capital, inclusive e sobretudo, suas emoções (CIERVO, 2019, p. 61).

A recomendação é inovar, ou melhor, promover uma corrida constante pela inovação: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais preparado! Essa é a filosofia presente no documento do IAS. (IAS, 2015).

Prosseguindo na análise do documento, o Instituto Ayrton Senna (IAS) entende que a escola necessita desenvolver nos estudantes competências específicas que contemplem elementos cognitivos e socioemocionais: “responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, resolução de problemas” (IAS, 2015, p. 8).

Pelos apontamentos realizados até o momento, expressa-se que o mercado torna-se o balizador das políticas formativas, exigindo a formação de indivíduos competitivos, racional e socioemocionalmente, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso. Dito de outro modo, para que o indivíduo possa atuar com autonomia na escola e na vida, é necessário que ele invista em uma educação integral, aqui entendida como o desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais. Ou seja, apenas a dimensão do “aprender a fazer” (DELORS, 2000) é enfatizada.

³⁵ Conferir a matéria completa em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48631414>. Acesso em: 23 set. 2020.

É necessário acrescentar que o Instituto Ayrton Senna segue as recomendações do “Relatório Jacques Delors para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. De acordo com o Relatório, a Educação necessita contemplar quatro pilares em suas propostas formativas: “1. Aprender a conhecer, 2. Aprender a fazer, 3. Aprender a conviver e 4. Aprender a ser” (DELORS, 2000, p. 32). Esses pilares também estão alinhados ao contexto da produção econômica. Ou seja, aprender a aprender constantemente é a regra, processo este muitas vezes desvinculados do aprender a pensar (FREITAS, 2012).

Com a proposta de alcançar esses 4 pilares da educação, o IAS propôs o desenvolvimento e a aprendizagem das competências socioemocionais:

Para que o investimento nessa dimensão seja efetivo será preciso atribuir à abordagem socioemocional um caráter intencional e estruturado explícito tanto nas suas formulações legais quanto nos seus princípios pedagógicos. Essas formulações e princípios, por sua vez, devem se concretizar em práticas pedagógicas e de gestão que efetivamente cheguem à sala de aula e impactem a vida dos alunos (IAS, 2015, p. 28).

Optando-se pela análise crítica do texto do IAS, deve-se observar atentamente quais são os interesses das instituições privadas e das organizações internacionais no que se refere à educação brasileira. A partir de uma perspectiva sedutora, os empresários do setor privado propõem reformas na escola pública com a intervenção e assistência de profissionais do setor privado, deixando clara a articulação entre Economia e Educação. Veja, não se fala mais em conhecimentos, mas em aprendizagens essenciais – elemento esse também presente na BNCC - para que o indivíduo sinta-se adaptado ao contexto do século XXI. Resumindo, o discurso empresarial passa a ser a norma para o desenvolvimento das propostas formativas.

Um exemplo do que estamos aqui tratando é o famoso *coach*. O *coach* (termo inglês que significa treinador) é um sujeito almejado pela sociedade, pois deve possuir um perfil que direciona sua energia corporal e mental para a produtividade e a utilidade, afirmaram Carvalho e Silva (2017). Essa lógica do “sujeito do rendimento” (HAN, 2014, p. 7) é transportada para a escola. E as Competências Socioemocionais devem fazer parte dessa lógica do empreendedor de si.

Fica evidente que o desempenho ruim dos alunos é justificado pela falta de investimento de capital humano, ou seja, a falta de estímulo para que esse aluno prossiga nos estudos explicaria seu desempenho. O documento complementa essa afirmação alegando que alunos com déficits de estímulos e investimentos afetivos, por exemplo, não conseguem se beneficiar de investimentos em competências. Em outras palavras, para a OCDE, é necessário, antes de investir em conhecimento, investir em suprimir esses hiatos, essa “falha” no desenvolvimento desses alunos, priorizando, assim, as competências socioemocionais e delegando a tarefa de suprir tais hiatos para a escola (CIERVO, 2019, p. 109).

Pelo exposto, o debate sobre as Competências Socioemocionais na Educação é difundido como uma medida salvacionista, como uma forma de superação de todos os problemas educacionais, sociais e econômicos. Os discursos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna sobre as Competências Socioemocionais estão a serviço da resolução de problemas de natureza social e econômica do Capitalismo.

A OCDE e as Competências Socioemocionais

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico dos países membros. Com relação à Educação, seu objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido pelos países, tendo como parâmetros a formação de professores, a produção de materiais didáticos e o aumento do número de matrículas de estudantes na Educação Básica dos países em desenvolvimento.

Diante do exposto, nesta parte do artigo analisa-se o documento “Competências para o Progresso Social: o poder das Competências Socioemocionais”. Como o título sugere, o documento defende a tese de que as Competências Socioemocionais são essenciais ao desenvolvimento do progresso social, pois carregam em si um “poder” transformador. É necessário ressaltar que as competências racionais são citadas no texto, entretanto, ocupam uma posição secundária.

Iniciaremos essa parte do artigo apontando quais são as Competências Socioemocionais privilegiadas pela OCDE (2015, p. 6).

Capacidade de estar aberto ao mundo emocional; a capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; a capacidade de ligar emoção e pensamento; a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; a capacidade de regular a emoção, a capacidade de modular a emoção e, a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro.

Resultado de três anos de pesquisas, o Relatório apresenta-se de forma apelativa no início, apontando-se, a partir da fala da diretoria de Educação e Competências da OCDE – Andreas Schleicher – que as crianças e adolescentes somente serão bem-sucedidos na vida se tiverem uma educação pautada em Competências Socioemocionais.

De início, apresenta-se o conceito de Competências Socioemocionais:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 34-35).

É necessário acrescentar que a definição acima está ancorada no modelo *Big Five*³⁶, que é um modelo de classificação de traços da personalidade. Em outras passagens do texto, existe a concepção de que as Competências Socioemocionais funcionam como fórmulas transformadoras da sociedade, uma vez que as propostas formativas e o mercado de trabalho devem andar alinhados, ajustados às novas demandas do século XXI, pois podem produzir “cidadãos prósperos engajados, saudáveis, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27).

De acordo com o Relatório da OCDE (2015), as propostas formativas permeadas pelas Competências Socioemocionais necessitam contemplar três focos de análise: os currículos, a formação de professores e o contexto de aprendizagem. Segundo seus proponentes, a reforma curricular é essencial para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, enfatizando a autonomia e a responsabilidade social dos indivíduos.

Não foi por acaso que, em 2017, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve a influência direta da OCDE e do IAS na formulação das 10 Competências Gerais presentes nela.

A OCDE (2015, p. 15) enfatizou a importância da formação docente³⁷ para o alcance e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas brasileiras, em que professores necessitam “identificar a necessidade de adaptar as práticas de ensino e criação a fim de melhorar as Competências Socioemocionais importantes”. Como um currículo mínimo e padronizado, identificação, adaptação e práticas de ensino são as palavras-chave daquilo que os formuladores do documento entendem por formação. Em outras palavras, protagonismo é identificado como desempenho na escola e na vida³⁸.

No que se refere aos contextos de aprendizagem, a OCDE (2015) recomenda que as escolas estejam alinhadas aos padrões formativos desejáveis que o sistema socioeconômico demanda, uma vez que o indivíduo somente alcançará o sucesso se a escola oferecer um ensino alinhado às exigências formativas requeridas pelo século XXI.

Dito de outro modo, as Competências Socioemocionais surgem como tentativas de preparar o “novo” perfil de aluno para o mundo do trabalho, oferecendo a ele a formação integral³⁹, aqui entendida como desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais.

³⁶ No documento da OCDE (2015, p. 35) são citadas cinco dimensões da personalidade as quais as competências socioemocionais incidem. São elas: 1. Extroversão, 2. Amabilidade, 3. Conscientização, 4. Estabilidade emocional e 5. Abertura a experiências.

³⁷ Em dezembro de 2019 foi aprovada a Resolução nº 2/2019 que versou sobre a Base Nacional Comum da formação de professores, mais conhecida como BNC-formação. Nesse processo, as entidades educacionais não foram consultadas, prevalecendo apenas a influência dos organismos multilaterais.

³⁸ Na linguagem de Foucault (2008), teríamos que a função da educação é “produzir indivíduos economicamente produtivos, mas politicamente submissos”.

³⁹ Observa-se que as dimensões éticas, estéticas, políticas e filosóficas da formação sequer são mencionadas nos documentos aqui analisados, conforme citou Zuin (1999).

As diferenças de desempenho começam cedo. As competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante os primeiros anos de vida determinam as bases do futuro potencial. Enquanto bases fortes nos primeiros anos aumentam as chances de resultados positivos, bases fracas tendem a causar dificuldades. Há efeitos cumulativos sobre o que as crianças aprendem ou não. Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconômicos e na redução das desigualdades (OCDE, 2015, p. 24).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, segundo os elaboradores do documento “Competências para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais”, para que o sistema educacional forme indivíduos comprometidos com as novas exigências postas pelo século XXI, é imprescindível inserir as Competências Socioemocionais nas práticas formativas escolares, fazendo com que o aluno alcance sucesso em seus empreendimentos. O que fica nítido nesse debate é que a construção das Competências Socioemocionais na escola demanda dos estudantes o aprender a aprender constantemente, elemento este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar, a refletir e a questionar. Segundo os elaboradores, “os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento de resultados socioeconômicos” (OCDE, 2015, p. 25).

Pelo exposto, percebe-se que os indivíduos necessitam gerenciar suas vidas, tendo o mercado de trabalho como parâmetro. Assim como as empresas, os indivíduos devem, desde a educação infantil, aprender a se autogerenciar. Nessa perspectiva, viver “[...] se resume a estabelecer e tentar cumprir metas, e as pessoas estão sempre competindo umas com as outras, comparando-se entre si e com modelos de sucesso, sendo rotuladas como vencedoras ou perdedoras (LIMA, 2018, p. 134).”

De acordo com Lima (2018), nas Competências Socioemocionais também estão presentes um modelo gestor não só da racionalidade, mas das emoções, uma vez que o indivíduo equilibrado socioemocionalmente é aquele que domina impulsos, promovendo o sucesso pessoal e profissional.

Pelo exposto, nota-se como os discursos das Competências Socioemocionais na Educação visam (semi) formar indivíduos polivalentes conformados à estrutura capitalista, a qual requer trabalhadores flexíveis, estáveis emocionalmente, colaborativos, esforçados e adaptados.

Em Santos e Primi (2014), na medida que o IAS e a OCDE apontam a ausência das Competências Socioemocionais na escola como gestoras dos problemas sociais, há a perpetuação do discurso adaptacionista, submetendo a formação escolar aos imperativos empresariais. Observa-se que os valores socioemocionais – resiliência, solidariedade, criatividade, perseverança, empatia, diversidade são vendidos como solucionadores dos problemas pelos quais a escola enfrenta.

Desse ponto de vista, o controle socioemocional se torna fundamental, pois “o que se espera é que as pessoas tenham reações emocionais previsíveis, e não apresentem alterações de humor repentinos” (LIMA, 2018, p. 141).

No debate sobre Competências Socioemocionais, formação é entendida como capacidade de solucionar problemas, de ser flexível e adaptar-se:

A vinculação da formação de competências a programas de treinamento (*coaching*) ou às chamadas metodologias ativas comprovam que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais em qualquer situação (LIMA, 2018, p. 151).

Os novos valores preconizados pela pedagogia das Competências Socioemocionais enfatizam a formação do indivíduo empresário de si mesmo, aquele capaz de gerir conflitos, que sempre está exposto ao risco, tudo de acordo com a percepção neoliberal de sociedade e de mercado. Não é por acaso que, segundo a OCDE (2015), a defesa da formação escolar permeada pelas Competências Socioemocionais nasceu dos trabalhos de um economista vencedor do prêmio nobel (e não em estudos da Educação), James Heckman.

Assim, o gerenciamento da vida pelas Competências Socioemocionais dispensa o desenvolvimento do pensamento crítico e filosófico (JAY, 2009). A padronização e o neotecnicismo são as molas propulsoras das “novas” (velhas) propostas educativas, convertendo-se no que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

A partir dos argumentos desenvolvidos até aqui, conclui-se que a atuação do IAS e da OCDE no debate sobre Competências Socioemocionais aproxima-se do conceito de Semiformação (*Halbildung*) estudado por Adorno (1996), que não se trata de uma formação pela metade, e sim de uma formação que transforma a cultura excluindo-se a possibilidade do pensamento crítico e autônomo, privilegiando a adaptação ao *status quo* (ZUIN, 1999).

Semiformação e Competências Socioemocionais: críticas e resistências em Educação

Para refletir sobre o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno adentrou-se no texto Teoria da Semiformação (*Halbildung*). Convém destacar que refletir sobre os elementos do processo semiformativo na atualidade não significa aplicar diretamente as análises adornianas produzidas no final da década de 1950, mas sim ressignificar as propostas formativas da contemporaneidade a partir de uma visão analítico-filosófica capaz de apresentar em outras bases – a da crítica - a reflexão sobre a formação (*Bildung*), tomando os devidos cuidados para não cair numa perspectiva aplicacionista da análise educacional.

É nele que o filósofo apresentou o conceito de formação cultural (*Bildung*). A *Bildung* representa, em Adorno (1996), o processo de estranhamento e de reapropriação entre mundo e espírito numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação. Para o filósofo, é necessário refletir sobre os condicionamentos históricos que impedem a emancipação.

A tese central de “Teoria da Semiformação” é a de que o indivíduo não está mais apto a experienciar. Logo no início do texto, Adorno (1996, p. 383) afirma que a Semiformação (*Halbildung*) é uma crise da formação, uma vez que o esgotamento formativo está associado à dominação social provocada pela falsa promessa do esclarecimento que, ao invés de levar o indivíduo à autonomia e à liberdade, ocasiona o seu contrário: adaptação e dominação.

É necessário acrescentar que em Adorno (1996, p. 389) “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Essa ênfase revela um diagnóstico acerca da sociedade e uma aposta no pensamento crítico (MAAR, 1995).

Quando a formação (*Bildung*) é submetida às relações sociais dominadas pela lógica instrumental, acaba por converter-se no que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbildung*).

No entendimento de Bueno (2003), a Semiformação (*Halbildung*) impede que os indivíduos desenvolvam potencialidades no sentido de transformarem a realidade a qual estão inseridos pela via da crítica, uma vez que deles é subtraído o elemento emancipador.

Para o frankfurtiano, a Semiformação “é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 1996, p. 406).

Numa passagem do texto “Dialética do Esclarecimento”, encontra-se a expressão “indivíduo semicultivado” a qual remete à ideia de empobrecimento do pensar, pois o “inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível notar que os parâmetros das reformas pedagógicas atuais, particularmente aquelas ligadas à formação, subordinam os indivíduos a um processo de Semiformação (*Halbildung*), desenvolvendo nesses não uma atitude de estranhamento ao novo, ao diferenciado, mas de conformidade.

A Semiformação (*Halbildung*) é a negação da experiência. O que compõe a experiência em Adorno (1996)? A experiência se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, ao não programado. Suscita pensamentos, afetando o indivíduo. Na linguagem de Larrosa (2002, p. 20), a experiência é “aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece”. Parafraseando o autor, a cada dia somos tocados por vários acontecimentos, porém pouca coisa nos acontece. A experiência não é fruto da simples atenção consciente. Por isso, não se pode convocá-la por um ato aleatório da vontade. O que é interessante de se notar é que a experiência não se põe ao indivíduo. Mas é o indivíduo que determina o acontecimento como uma suposta experiência. É o indivíduo experiente e sua experiência que garantiria a validade do conhecimento, e não o método, a técnica (padrões) e os testes científicos. Em Adorno (1996), a experiência, longe de ter valor apenas para o indivíduo particular que a experimenta, envolve a interpretação e a explicação das relações sociais que promovem essa mesma experiência. Nota-se que a experiência da própria perda da experiência formativa seria uma tentativa de reconstrução da experiência.

Outra característica da Semiformação (*Halbildung*) ressaltada por Adorno (1996) – depois da negação da experiência – é a degeneração do próprio conceito com a substituição pelo clichê ou pela falsa projeção, pelo preconceito. Em uma passagem da “Dialética do Esclarecimento” encontra-se a expressão “indivíduo semicultivado”. Nela, é possível notar tanto a degeneração da experiência quanto o que os autores chamam de “falsa projeção”, uma degeneração do conceito: “a falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura” (ADORNO, 1996, p. 182). Na cultura instrumental, Adorno (1996) afirmou que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, convertendo-se em mercadoria, em puro fetiche. Esse aspecto fica patente no campo da discussão sobre formação, onde se nota o quanto uma proposta semiformativa baseada em competências e habilidades é vendida como uma mercadoria a qual o indivíduo deve consumir para se sentir inserido no mercado competitivo. Assim, a consequência imediata da Semiformação (*Halbildung*) é a aniquilação do pensamento, pois “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

No debate sobre Competências Socioemocionais, nota-se a submissão da formação aos imperativos empresariais, ao equivalente de troca para servir aos seus fins (FREITAS, 2018). Dessa forma, a proposta de formação disseminada pelo IAS e pela OCDE é uma formação administrada cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho. Essa formação meramente instrumental não é uma formação para a experiência, para pensar o próprio pensamento.

Diante do exposto, Adorno (1996) indicou que a carência da cultura formativa seria o elemento responsável pela Semiformação (*Halbildung*). O filósofo pontuou que a consciência coisificada pelos imperativos mercadológicos é uma consciência amputada e precarizada, pois é destituída de pensamento e de reflexão.

Conforme assinalamos anteriormente, a ausência de formação (*Bildung*) é impeditiva de pensamento crítico. Essas considerações são importantes para pensarmos o quanto o debate sobre Competências Socioemocionais está alinhado a uma concepção limitada, ao meramente instrumental, a uma incapacidade de desenvolver em outras bases – a da crítica – o momento atual o qual estamos inseridos na escola.

Não somos contrários à ideia de que o professor e os estudantes não devem ser competentes, com habilidades específicas. O docente e os estudantes necessitam sim ter competências e habilidades essenciais à sua formação. Entretanto, somos contrários a uma formação meramente cooptada aos interesses empresariais, formação esta transformada “a si mesmo em normas e qualificações que se degenera no palavrório dos vencedores” (ADORNO, 1996, p. 399).

Chega-se agora ao cerne da questão: se a Semiformação (*Halbildung*) é uma incapacidade de exercitar o próprio pensamento, o que nutre a formação?

Adorno reconhece o potencial formativo presente na categoria experiência (*Erfahrung*) em oposição à vivência (*Erlebnis*). A *Erfahrung* é um conhecimento obtido através de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador. O tempo e a continuidade vão sedimentando-a e gerando condições de sua ação e atualização (PUCCI, 1997, p. 111).

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação precisa ser cultivada. Por outro lado, a Semiformação (*Halbildung*) (semi) forma indivíduos depauperados em experiências comunicáveis, conformados e em conformidade. Formação é confronto, tensão, reflexão. Semiformação (*Halbildung*) é conformação (FABIANO, 2003). Ou seja, formar um indivíduo competente socioemocionalmente é privilegiar um indivíduo (con) formado, nivelado à racionalidade empresarial excludente. Pelo exposto até aqui, a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. No entender de Adorno (1996), a Educação teria por objetivo desmascarar as condições e condicionamentos dos indivíduos e da sociedade de modo que um de seus principais objetivos seria tornar consciente o impensável.

Caberia à Educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que, no atual contexto, as propostas formativas filiam-se às pautas do mundo da produção e da conformação, a exemplo das Competências Socioemocionais emanadas do IAS e da OCDE.

Daí a aposta no debate sobre formação (*Bildung*) no sentido posto por Adorno (1996). Formação não enquanto modelos de competências e de habilidades pré-estabelecidas para se alcançar a “qualidade” do ensino. Formação não no sentido de formação continuada, reciclagem, cursos de atualização, cursos

rápidos e Educação a Distância (EAD) que, por serem instrumentais, não se relacionam de forma alguma com o que se está descrevendo.

Podemos afirmar que o processo de formação é a negação constante da Semiformação (*Halbildung*), não como possibilidades ou ameaças, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência (LARROSA, 2002).

Em “Educação e emancipação”, Adorno (1995) propôs a educação fundamentada na autonomia, oposta ao saber instrumental. Essa é uma das maneiras para fundamentar a educação para a emancipação.

Em Adorno (1995, p. 121), a educação, para ser emancipada, necessita ser crítica, pois, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação (*Bildung*) precisa ser cultivada. Na contramão, a Semiformação (*Halbildung*) semiforma indivíduos pobres em experiências. No entender do filósofo, formação (*Bildung*) é sinônimo de confronto, tensão, resistência e emancipação. Semiformação é conformidade.

Assim, um dos caminhos apontados por Adorno (1996) para que a educação seja emancipadora seria a possibilidade de experienciar em outras bases – a da crítica – os elementos semiformativos presentes nas propostas escolares produzidas pelos documentos aqui analisados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto tratou do tema Competências Socioemocionais, Semiformação (*Halbildung*) e educação escolar.

A partir da leitura e análise dos documentos “Competências Socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2015) e “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015) foi possível discutir que as Competências Socioemocionais estão alinhadas aos imperativos empresariais: aprender a aprender constantemente, processo este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar e a refletir.

Tendo como aporte teórico-analítico o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno (1996), foi possível discutir que uma formação identificada às Competências Socioemocionais conduz ao que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbildung*).

É importante problematizar tais argumentos, uma vez que predomina a ideia de que a solução para todos os problemas da escola e da sociedade é a utilização de projetos de cunho socioemocional, denotando, assim, um salvacionismo pedagógico (WILLEMSSENS, 2016, p. 22).

De acordo com as propostas (semi) formativas defendidas pelo IAS e pela OCDE, as Competências Socioemocionais tornam-se essenciais à formação dos indivíduos alinhadas às novas demandas do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (DELORS, 2000). Entretanto, nada é dito sobre as possibilidades de resistir a uma racionalidade que semi (con)forma indivíduos.

Pelo exposto, as propostas (semi) formativas ancoradas em Competências Socioemocionais ajustam-se à ideia de que o indivíduo necessita ser competitivo, resiliente, polivalente.

Diante do exposto, a educação nos documentos analisados é entendida como desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais, sobressaindo as competências socioemocionais. Nada é falado sobre uma formação mais ampla, que envolve as dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais da educação (LARROSA, 2002).

De acordo com Adorno (1996), as reformas pedagógicas por si só não seriam suficientes para resolver todas as questões escolares. É necessário promover uma formação pautada em elementos transformadores (e não adaptadores) da prática e da realidade social.

A centralidade das Competências Socioemocionais, de acordo com o IAS e a OCDE, está no contexto econômico que almeja formar um sujeito adaptado ao *status quo*.

Como desenvolver uma formação que cultive no indivíduo a emancipação, a crítica? Em um cenário marcado pelo imperativo das Competências Socioemocionais, como resistir?

Em Adorno (1996), a formação (*Bildung*) coloca-se em oposição ao pensar instrumental que repete incessantemente o mesmo limitado à adaptação irrefletida.

Diante do exposto, as considerações adornianas foram aqui tomadas como possibilidades de tensionar as reformas pedagógicas instituídas na contemporaneidade, revelando suas contradições.

Concluimos que a escola necessita privilegiar um pensamento pautado na resistência e na contradição, elementos essenciais à formação no entendimento de Adorno (1996). A autorreflexão é tomada como um dos elementos fundamentais à formação (*Bildung*). Em nosso entendimento, pensar a formação docente hoje implica se contrapor aos processos de aligeiramento da formação que estão preconizados nas propostas formativas.

Assim, formação não é sinônimo de ajustamento da prática pedagógica ao desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho. Formação é contrapor-se à lógica mecanicista e produtivista presente nas reformas educacionais contemporâneas. Formação é contemplar as múltiplas dimensões da formação humana: ética, estética, política, filosófica, entre outras (ADORNO, 1996). E não somente a dimensão unidimensional profissional como está presente nos documentos produzidos pelo IAS e pela OCDE.

Diante do assinalado, o nosso objetivo neste artigo caminhou no sentido de desenvolver formas de resistências às políticas educativas que semiformam e despolitizam o trabalho pedagógico. Pensamos a formação do ponto de vista da problematização enquanto eixo norteador da capacidade crítica (DIAS, 2012).

Desenvolver a proposta da formação crítica em contraposição à proposta de uma formação baseada em competências e habilidades implica pensar a formação como estratégia de resistência aos mecanismos semiformativos presentes nas reformas pedagógicas contemporâneas.

Assim, a perspectiva de uma compreensão filosófica da Educação constitui um norte fundamental para se pensar a formação educacional na atualidade (CARRUSO; DUSSEL, 2003).

Como o cenário educativo nos apresenta um dilema – formar para a emancipação, a autonomia ou formar para a adaptação – apostamos no potencial emancipador da educação crítica conforme pontuou Adorno (1996). O filósofo chamou a atenção para elementos fundamentais na produção de consciências esclarecidas: a crítica e a experiência formativa são alguns. Acreditamos que o pensamento adorniano comporta uma potencialidade nas formas de resistência aos elementos semiformativos, tais como aqueles defendidos pelo IAS e pela OCDE.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. *Educação e Sociedade*, v. 01, n° 56, p. 388-411, dez./1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1985.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017.

BUENO, Sinésio F. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo em educação*. São Paulo: Annablume, 2003.

CARRUSO, Marcelo; DUSSEL, Inês. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em revista*, n° 63, v. 2, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173. Acesso em: 9 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>

CIERVO, Tássia Joana. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

CORREIA, Fábio. Theodor Adorno e o problema da (semi) formação. *Revista Kínesis*, v. 8, n° 16, p. 110-126, jul./2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/6419>. Acesso em: 21 fev. 2020. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2016.v8.n16.09.p110>

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2000.

DIAS, Rosane; LOPES, Alice. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 24, n° 85, p. 1155-1177, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>

FABIANO, Luiz H. Adorno, Arte e Educação. Negócio da arte como negação. *Educação e Sociedade*, v. 24, n° 83, p. 495-505, ag./ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a10v2483.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200010>

FOCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luis C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n° 1, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) – UNESCO. *Competências socioemocionais: material para discussão* (2015). Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br>. Acesso em 16 jul. 2020.

JAY, Martin. El lamento por la crisis de la experiencia (Benjamin y Adorno). In: *Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 365-417.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n° 19, p. 20-31, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIMA, Lígia C. *Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI*. 2018, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais/OCDE*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.moderna.com.br.lumis.portal.file.fileDownload>. Acesso em: 12 set. 2020.

PENNA, Adriana. Formação de professores em tempos de competências socioemocionais: uma análise crítica. In: *Anais da Jornada HISTEDBR*, v. 14, n .1, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017, p. 1-17. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8185/T%c3%a1ssia%20Joana%20Rodrigues%20Ciervo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 dez. 2020.

PUCCI, Bruno. A teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 89-116.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

WILLEMSSENS, Beatriz. *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*. 2016, 120f. Tese (Doutorado em Economia, Administração e contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES: O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

Cássia Carolina Piva, Jefferson Martins Costa, Vanda Moreira Machado Lima

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

RESUMO

O debate sobre formação de professores/as, como um campo de estudos, é relativamente recente e tem se constituído, desde então, um campo fértil e rico de pesquisas, sendo delineado e debatido tanto em nível nacional quanto em nível internacional pelas mãos de diversos/as pesquisadores/as preocupados/as com a necessidade de olhar, compreender e aprofundar nas discussões sobre formação inicial e continuada e as políticas públicas que a norteiam. Desse modo, o presente artigo buscou identificar o que tem sido pesquisado e publicado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática do Programa Residência Pedagógica/CAPES, programa este, pautado na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Metodologicamente, o estudo se ampara na pesquisa qualitativa, com foco na revisão de literatura. Como resultados, constatamos pouca produção nesta temática, uma vez que o programa se faz recente, tendo sido criado em 2018 com sua segunda edição em 2020. Para além, dos quatorze trabalhos previamente selecionados dos quais apenas três demonstravam mais proximidade com nosso objeto de pesquisa, o PRP/CAPES, notamos grande preocupação com a formação docente inicial e críticas ao PRP/CAPES, desenvolvidas com maior propriedade em uma das pesquisas selecionadas para a análise.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; PRP/CAPES; Formação docente inicial; Formação de professores.

CAPES' PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: WHAT DO THE RESEARCH REVIEW?

Abstract

The debate on teacher education, as a field of study, is relatively recent and has been, since then, a fertile and rich field of research, being outlined and debated both nationally and internationally by the hands of several researchers concerned with the need to look at, understand and deepen the discussions on initial and continuing education and the public policies that guide it. Thus, this article sought to identify what has been researched and published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) on the theme of the Pedagogical Residency Program/CAPES, which is based on the National Policy for the Training of Basic Education Teachers. Methodologically, the study is supported by qualitative research, with a focus on literature review. As a result, we found little production on this theme, since the program is recent, having been created in 2018 with its second edition in 2020. In addition, the fourteen previously selected works, only three of which showed more proximity to our research object, the PRP/CAPES, we noticed great concern with the initial teacher training and criticisms of the PRP/CAPES, developed with greater propriety in one of the surveys selected for analysis.

Keywords: Pedagogical Residency Program; PRP/CAPES; Initial teacher training; Teacher training.

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE CAPES: ¿QUÉ REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN?

Resumen

El debate sobre la formación del profesorado, como campo de estudio, es relativamente reciente y ha sido, desde entonces, un campo de investigación fértil y rico, siendo delineado y debatido tanto a nivel nacional como internacional por parte de varios / los investigadores preocupados por la necesidad. mirar, comprender y profundizar las discusiones sobre la educación inicial y continua y las políticas públicas que la orientan. Así, este artículo buscó identificar lo investigado y publicado en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) sobre el tema del Programa de Residencia Pedagógica / CAPES, que se basa en la Política Nacional para la Formación de Docentes de Educación Básica. . Metodológicamente, el estudio

está respaldado por una investigación cualitativa, con un enfoque en la revisión de la literatura. Como resultado, encontramos poca producción sobre este tema, ya que el programa es reciente, habiendo sido creado en 2018 con su segunda edición en 2020. Además, los catorce trabajos previamente seleccionados, solo tres de los cuales estaban más cerca de nuestro objeto de investigación, PRP / CAPES, notamos gran preocupación por la formación inicial docente y críticas al PRP / CAPES, desarrolladas con mayor acierto en una de las encuestas seleccionadas para el análisis.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica; PRP / CAPES; Formación inicial de profesores; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O debate sobre formação de professores/as, como um campo de estudos, é relativamente recente, como nos conceitua Diniz-Pereira (2013), porém e tem se constituído, desde então, um campo fértil e rico de pesquisas, sendo delineado e debatido tanto em nível nacional quanto em nível internacional pelas mãos de diversos/as pesquisadores/as preocupados/as com a necessidade de olhar, compreender e aprofundar nas discussões sobre formação inicial e continuada e as políticas públicas que a norteiam, constatando a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos em relação as especificidades da formação e do trabalho docente.

Diante de tal crescente interesse em debater questões relacionadas à docência, André (2010) elucida que é necessário colocar em discussão o que é que tem sido pauta das pesquisas que se propõem estudar a docência, apontando-nos que o campo de estudos em formação de professores, ainda é um espaço que requer aperfeiçoamento e rigor nas pesquisas, uma vez que se faz amplo e abrangente estando em constante movimento, mudanças e adaptações na sociedade contemporânea.

Bom, é perceptível que pensar no campo de formação docente, é pensar num espaço repleto de disputas políticas, onde uns defendem uma formação tecnicista, outros uma formação docente crítica e reflexiva e é em meio a esse campo de disputas que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) surge, com foco no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos/as estudantes nas escolas campo, a partir do terceiro ano do curso de licenciatura. Além de possuir foco na formação inicial, o PRP/CAPES busca contribuir com a formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica da escola-campo que possui vínculo com a universidade.

O projeto do PRP, que teve sua primeira edição em 2018, é uma política de formação de professores/as e pauta-se na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 (tal política possui como objetivo expandir a oferta e a qualidade da formação nos cursos de formação docente, tanto inicial quanto continuada). De acordo com o primeiro edital (retificado) nº 6/2018 do PRP/CAPES, os objetivos do programa foram:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, EDITAL CAPES 6/2018).

No segundo edital, nº 1/2020, algumas questões são modificadas no corpo dos objetivos do programa, como:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática

profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, EDITAL CAPES 1/2020).

Notamos na descrição dos objetivos, que a ideia de fortalecimento da teoria e da prática e de estreitamento entre Instituição de Ensino Superior (IES) permanecem; no edital de 2020 a vinculação e adequação ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece é bem marcada, questão está alvo de diversas críticas, pois a base, segundo Freitas (2018), configura-se como um carro chefe das políticas neoliberais e privatizantes. Para além, ambos editais sustentam a concepção de aperfeiçoamento dos estágios supervisionados e “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, EDITAL CAPES 6/2018; 01/2020).

O programa foi alvo de diversas críticas e moções de repúdio⁴⁰ lançadas por Universidades Públicas e entidades de pesquisa do campo da formação de professores/as em relação ao edital do PRP/CAPES, pontuando críticas em relação ao programa que, segundo os documentos, surgiu a partir de políticas neoliberais de formação docente durante o governo do ex-presidente Michel Temer (31 ago. de 2016 a 31 dez. de 2018). As críticas também repudiavam a estreita vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devido ao seu caráter marcadamente reducionista, tecnicista da educação. Interessante frisar neste contexto que, como bem nos chama a atenção a autora Aguiar (2019), a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sendo desaprovada pelas principais associações e entidades do campo educacional.

As críticas também demarcam preocupação com a disponibilização de verba pública para instituições privadas, visto que, estas podem ser cadastradas no programa. Silva e Cruz (2018, p. 239-240) problematizam o PRP da CAPES:

[...] além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária. Foi essa autonomia, duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas e, a partir do século passado, as erigiu em suporte fundamental de todo o sistema científico e tecnológico [...] outro elemento de análise que critica a Residência Pedagógica é a vinculação da prática docente do residente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, algo que nos parece indicar que o programa apresenta como formação inicial (licenciados) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da educação básica relacionada à BNCC, sendo um dos objetivos centrais do programa característica também minimalista de formação.

As críticas das autoras se somam as moções de repúdio no caráter de aligeiramento e fragmentação da formação docente, centralidade numa concepção esvaziada de teoria e prática. E como se isso não bastasse:

[...] ao apagar das luzes do governo Michel Temer e com o término dos mandatos de Conselheiros que participaram do debate e da construção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o MEC entregou ao Conselho, em 13 de dezembro de 2018, uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, denominada de Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018B), sem que houvesse prévia interação com a comunidade acadêmica (AGUIAR, 2019, p. 14).

⁴⁰ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Ação Educativa (AE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Goiás (UFG).

A Base Nacional de Formação Docente Inicial foi aprovada em 2019, com inúmeras críticas a respeito do reducionismo do estágio como “prática da profissão”. Tais documentos demonstram a busca pelo controle pedagógico, ideológico; a mercantilização da educação, reduzindo a prática a uma ênfase tecnicista desvalorizando a importância de um campo teórico bem fundamentado, reduzindo a escola como um espaço meramente de aprendizagem de alguns conteúdos encaixotados e não como um espaço de formação integral e crítica dos sujeitos (FREITAS, blog dela).

Para além dessas críticas, os documentos publicados pela CAPES se valem de um discurso de que o PRP é um projeto inovador, quando na verdade outras experiências de Residência Pedagógica já existiam antes da implementação desse PRP/CAPES. Uma das primeiras instituições a implementarem a residência no currículo pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia foi a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2007, que surgiu a partir da concepção de residência médica, por conta do caráter de imersão no campo de trabalho. É uma política que faz parte do currículo da instituição, no qual busca articular universidade escola, teoria e prática e tem por objetivo contribuir para “[...] que licenciandos, docentes universitários e professores de educação básica possam refletir sobre as especificidades do ato de educar, bem como possam refletir juntos sobre os desafios que surgem diariamente na escola” (REIS; SARTORI, 2018, p. 65). Além de outras experiências, como a residência docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o projeto do Colégio Dom Pedro II da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, pior, o programa da CAPES sequer menciona esses projetos em seus documentos sobre o PRP/CAPES

Isso posto, começamos a nos perguntar o que é que as pesquisas estão debatendo e construindo no campo da pesquisa acadêmica sobre o programa. Deste modo, neste artigo, buscamos identificar o que tem sido pesquisado e publicado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática do PRP/CAPES⁴¹.

Ressaltamos que, compreender o que as produções revelam sobre o programa, contribuirá para a compreensão do que significa o PRP/CAPES no campo da formação docente, além de colaborar para o avanço das discussões abrindo caminhos para novas pesquisas, na medida em que forem sendo evidenciando novos resultados e/ou apontamentos, uma vez que, acreditamos ser necessárias reflexões críticas acerca do programa, para que possamos construir propostas qualificadas e emancipatórias para a formação docente.

Pretendemos, portanto, ao longo do estudo, utilizar das contribuições de autores/as referências no campo de pesquisa e discussão sobre formação docente e políticas públicas, como Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa, Helena de Freitas, dentre outros/as.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos o “Delineamento metodológico: caminhos da revisão de literatura”; seguido pelos “Resultados e discussão: o que as pesquisas revelam?”, e por fim, “Conclusões: o que ficou das reflexões?”.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA REVISÃO DE LITERATURA

O presente artigo se ampara metodologicamente na abordagem de pesquisa qualitativa e no desenvolvimento de uma revisão de literatura.

Compreendemos que a abordagem qualitativa não possui foco na quantificação e sim na compreensão e explicação de determinada questão, uma vez que ela “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 31), proporcionado ao/a pesquisador/a, um trabalho a partir de diversas metodologias para que se consiga alcançar os objetivos estabelecidos.

Já a escolha de construir uma revisão de literatura se deu, pois ela permite conhecer e desvelar o que tem sido discutido e pesquisado sobre determinado tema. Deste modo, realizar uma revisão se faz fundamental para o presente estudo, pois possibilita trabalhar com registros disponíveis de pesquisas anteriores, provocando reflexões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo, proporcionando raciocínios inéditos, questionamentos e/ou descobertas de possíveis lacunas (SANTOS, 2004; MARCONI, LAKATOS, 2010; SEVERINO, 2007), de modo que, isso possa contribuir para uma melhor delimitação do objeto de pesquisa, problema, objetivos e fundamentação teórica.

Moreira (2004, p. 22-23) define revisão como sendo um:

⁴¹ Esse trabalho é parte da revisão de literatura de um trabalho de mestrado.

[...] olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar [...] serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema (p. 22-23).

Deste modo, nossa revisão foi realizada na BDTD, pois é uma base de dados que se consolida como umas das maiores iniciativas do mundo no quesito visibilidade e disseminação da produção científica nacional de teses e dissertações, tanto de universidades públicas quanto privadas.

No processo de desenvolvimento da revisão de literatura, acreditamos ser pertinente o estabelecimento de alguns parâmetros indicados por Lima e Miotto (2007). Os parâmetros são: a) parâmetro temático: "Residência Pedagógica"; b) parâmetro linguístico: Português; c) principais fontes: BDTD e d) parâmetro cronológico: 2018 a 2020⁴².

Para a análise das pesquisas selecionadas por meio da revisão de literatura, como mencionado, seguiremos as indicações de Moreira (2004, p. 27), que nos indica algumas estratégias para a confecção desta revisão, como: escolha do assunto e estabelecimento dos objetivos; levantamento bibliográfico; leitura inspeccional; estabelecimento e aplicação de roteiro de leitura; organização das pesquisas relevantes segundo um critério lógico; avaliação crítica e conclusão (MOREIRA, 2004). O autor indica a elaboração de um conjunto de perguntas bem específicas referentes ao tema, de modo a orientar as leituras dos trabalhos.

Isso posto, o tópico subsequente abordaremos os resultados da construção da revisão de literatura na BDTD.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

Ao iniciarmos o debate sobre o PRP/CAPES, notamos poucas pesquisas no que se refere a produções acadêmicas como dissertações e teses sobre o tema, deste modo, acreditamos que a presente temática está em ascensão, devido a data de criação e implementação do programa que é recente.

O interessante de que quando começamos uma pesquisa é a tendência de cometermos a "fuga antecipada" que Quivy & Campenhoudt (1995) nos fala. Essa fuga pode ocorrer de diferentes formas como: pela gulodice livresca ou estatística, na qual tendemos a realizar uma busca muito grande de matérias na tentativa de encontrarmos algo para que possamos então nos debruçar, porém essa quantidade de informações quando mal processada corretamente, pode nos levar a uma exaustão e desistência antes mesmo de começar.

É preciso, portanto, voltar para trás, reaprender a refletir mais do engolir as informações, a ler em profundidade poucos textos escolhidos cuidadosamente e a interpretar judiciosamente alguns dados estatísticos particularmente significativos (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p.10).

Ou seja, é preciso descongestionar o cérebro de tantas informações, selecionando materiais pontuais que realmente nos ajudarão na construção do projeto de pesquisa.

Outra forma é o impasse das hipóteses, nada mais e nada menos que a tendência em coletar dados sem nem mesmo saber o que buscamos pesquisar. É preciso que antes levantemos hipóteses de pesquisa, questões e problematizações em relação ao objeto que pretendemos debater, para que assim comecemos a coleta de dados e técnicas de pesquisa.

E por fim, a ênfase obscura, na qual tendemos a fazer uso de uma linguagem que muitas vezes se torna incompreensível, tendo a ideia de que esta é a cientificamente correta, tornando-se uma linguagem vazia que nem mesmo o/a próprio/a pesquisador/a entende.

Para vencer essas eventuais reticências, é preciso pedir-lhes sistematicamente que definam todas as palavras utilizadas e expliquem todas as frases que formulam, de forma

⁴² Estabelecemos esse recorte temporal, pois nosso objetivo neste momento é compreender o significado do PRP proposto pela CAPES cujo o primeiro edital é de 2018.

que se deem conta rapidamente de que eles mesmos não compreendem o que estão dizendo (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 11).

Todas essas formas foram cometidas durante o processo de início investigativo sobre a temática, até o momento de definição assertiva da inquietação que movia e encaminhava para investigar o PRP/CAPES no atual cenário que vivemos hoje, de pressões para a implementação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, a qual, também, pressiona por mudanças drásticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia. Além dessas políticas verticalizadas de cunho neoliberal que a formação docente tem enfrentado, nos debatemos com um cenário pandêmico nada acalentador e um desgoverno à frente do país.

Bom, mas como descrito na seção de metodologia, desenvolvemos uma revisão de literatura, de modo a compreender o que os trabalhos acadêmicos vêm debatendo e construindo em relação ao PRP/CAPES diante de todo o contexto político desde o golpe de 2016.

Dividimos, a revisão em dois momentos: 1) levantamento bibliográfico: na BDTD e, 2) análise dos materiais referentes ao PRP/CAPES, buscando compreender o que é o PRP/CAPES.

2.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico vem em um caráter de reconhecimento acerca do tema em que se pretende estudar, permitindo que o/a pesquisador/a consiga delimitar melhor, muitas vezes, sua pergunta, seus objetivos e objetos de pesquisa, além de ser o primeiro momento de uma boa revisão. Desse modo, para a realização do levantamento bibliográfico, buscamos definir, num primeiro momento, nossos descritores e/ou palavras-chave, lançando mão de algumas estratégias de busca, como a utilização do operador de proximidade aspas (""), pois proporcionam uma busca pela frase e/ou expressão exata. Os descritores se configuraram da seguinte forma: “Residência Pedagógica” e “Programa de Residência Pedagógica”.

Em conjunto ao processo de definição dos descritores, realizamos a revisão de literatura na BDTD, utilizando-nos dos parâmetros indicados por Lima e Miotto (2007)⁴³, como já mencionado. Além desses parâmetros, elencamos os tipos de documentos: teses e dissertações.

Na revisão de literatura realizada em maio de 2021, consultamos por meio da leitura dos títulos 14 trabalhos, entre teses e dissertações, as quais apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1. Revisão de literatura na BDTD

Tipo	Instituição	Título	Autor/a
Dissertação	USP/SP	Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores	HORILI (2013)
Dissertação	PUC/SP	Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores	POLADIAN (2014)
Tese	USP/SP	As relações de semelhança e a experiência do sentido no universo escolar	PANNUTI (2015)
Dissertação	UNIFESP/SP	Desenvolvimento Profissional De Docentes Participantes Do Programa De Residência Pedagógica Da Unifesp	PIRES (2017)
Dissertação	PUC/SP	A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da	CONCEIÇÃO (2018)

⁴³ Assumimos a posição metodológica de revisão de literatura, fundamentando-nos em Moreira (2004), uma vez que nosso objetivo não é desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico e sim uma revisão do que tem sido pesquisado do o PRP/CAPES no âmbito da academia. No entanto, acreditamos que as contribuições de Lima; Miotto (2007) são fundamentais para esse momento, já que elas nos apresentam passos bem delimitados para o desenvolvimento e construção dos dados de uma pesquisa bibliográfica que podem certamente contribuir para a nossa revisão.

		Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	
Dissertação	PUC/SP	Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência	BARBEDO (2018)
Tese	UFMG	O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente	FARIA (2018)
Dissertação	UNIFESP/SP	Implicações De Programas De Iniciação À Docência Na Formação Inicial De Pedagogos	RONCON (2018)
Dissertação	UEPB	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	SILVA (2019)
Dissertação	UFTM	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	REIS (2019)
Dissertação	UNIVATES	Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecosofia na formação com professores	MARQUES (2019)
Dissertação	UNIFESP/SP	A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos	AMARO (2019)
Dissertação	UEPB	Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música	ALMEIDA (2020)
Dissertação	UNISANTOS/SP	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	SANTOS (2020)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Na primeira análise dos 14 resumos identificados, observamos que 9 produções são advindas de instituições de ensino superior públicas, como explicitada na tabela a seguir:

Tabela 1. Origem das instituições dos trabalhos selecionados da BDTD

Instituições estaduais	Instituições federais	Instituições privadas	Total
4	5	5	14
USP (2), UEPB (2)	UNIFESP (3), UFMT (1), UFMG (1)	PUC/SP (3), UNISANTOS (1), UNIVATES (1).	

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021

Observamos que existe uma considerável quantidade de produções acadêmicas advindas de mulheres, com treze autoras e treze orientadoras, sendo apenas 1 autor e 1 orientador do sexo masculino. Em relação a coorientação, temos apenas uma pesquisa que contou com coorientação do sexo masculino. É notável a predominância de mulheres na pesquisa em Educação e em um ensaio de Negri (2019, p. 18) publicado na "A Snapshot of the Status of Women in Brazil: 2019" a autora apresenta que:

Today, women are around 54 percent of doctorate degree-holders in Brazil, which represents an impressive increase of 10 percent in the last two decades.¹ This figure is similar to that of developed countries such as the United States, where in 2017 women earned 53 percent of the doctoral degrees awarded in the country. In Brazil, as well as in the rest of world, however, this participation varies a great deal according to the area of knowledge. In life and health sciences, for instance, women are the majority of

researchers (more than 60 percent), while in math and computer science they represent less than 25 percent⁴⁴.

No entanto, mesmo que percebendo uma considerável visibilidade das mulheres na ciência, ainda nos deparamos com um cenário de desigualdade de gênero gigantesco, por isso a importância em frisar sobre a questão de gênero nas produções acadêmicas.

Seguindo para a leitura e análise das produções selecionadas, lançamos mão de 7 estratégias (restantes) indicadas por Moreira (2004) para o processo de confecção da revisão de literatura, que são: leitura inspeccional: identificar os textos para uma leitura mais atenta e profunda, definição da ordem da leitura para compreensão do assunto; estabelecimento e aplicação de roteiro de leitura: leitura dos documentos analisados na revisão orientada por meio das perguntas efetuadas pelo pesquisador ao texto revisado; organização das pesquisas relevantes segundo um critério lógico, como por exemplo: quadros com os nomes dos autores e suas considerações sobre as variáveis estudadas; avaliação crítica: comparação, identificação e agrupamento de e discordâncias e concordâncias; crítica aos aspectos metodológicos da pesquisa; ressaltar o posicionamento dos textos analisados dentro da literatura; conclusão: “[...] relaciona e une os novos conhecimentos produzidos e identifica as áreas controversas, os temas ou subtemas que ainda carecem de investigações” (MOREIRA, 2004, p. 28).

Em uma leitura mais aprofundada dos resumos descartamos 3 estudos que foram o de Horili (2013), no qual o foco esteve em uma análise da formação dos médicos na busca por compreender o papel de um programa de Formação Continuada (FC) e dos formadores que nele atuam, preocupados com uma mudança efetiva na prática docente. Fala-se sobre formação docente de professores médicos, mas não da formação de professores da Educação Básica.

O estudo de Pannuti (2015) também foi descartado, uma vez que o foco não esteve no debate sobre o PRP, e sim na indicação da residência pedagógica como uma iniciativa que resgata a dimensão artesanal do ofício do professor, incluindo a escuta, a documentação pedagógica e autobiografia como elementos importantes deste processo.

E por fim, o de Marques (2019), o qual o objetivo foi investigar as possibilidades de uso das tecnologias sociais e de mídia para a formação de professores em educação ambiental, por meio de estratégias educacionais que exploram a produção de audiovisuais.

Dessa forma, com os onze estudos selecionados em mãos, apenas três deles versam sobre o PRP/CAPES: Silva (2019), Almeida (2020) e Prado (2020), os demais abordam sobre outras experiências de Residência Pedagógica como, por exemplo, o ofertado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) campus de Guarulhos/SP.

Dos três estudos selecionados para o presente artigo, iniciamos com Silva (2019) que buscou identificar as representações sociais que estudantes residentes do programa de Residência Pedagógica na UEPB dos cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia, possuíam sobre o conceito de natureza. O foco está no debate sobre as representações sociais e não no debate sobre o programa ou suas contribuições para a formação inicial ou continuada. No primeiro capítulo, a autora expõe sobre o PRP desenvolvido na UEPB, destacando seus objetivos para a formação dos estudantes na licenciatura, além de contextualizar o PRP no campo macro, enquanto uma política pública de formação docente. A autora frisa que compreender quais são as representações sociais que os estudantes possuem sobre natureza, pode ajudar no processo de identificação das possíveis lacunas na formação inicial desses residentes.

Já o foco da segunda pesquisa, a de Almeida (2020), está na reflexão sobre a inserção da música popular brasileira no campo educacional, em particular na formação inicial em História, através do aplicativo de celular “Cifras Históricas”, com licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I, em Campina Grande. A pesquisa traz contribuições sobre o PRP/CAPES na

⁴⁴ Hoje, as mulheres são cerca de 54% dos estudantes de doutorado no Brasil, o que representa um aumento impressionante de 10% nas últimas duas décadas. Esse número é semelhante ao dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, onde em 2017 as mulheres conseguiram 53% dos diplomas de doutorado concedidos no país. No Brasil, assim como no resto do mundo, no entanto, essa participação varia muito de acordo com a área do conhecimento. Nas ciências da vida e da saúde, por exemplo, as mulheres são a maioria dos pesquisadores (mais de 60%), enquanto nas ciências da computação e matemática elas representam menos de 25% (tradução retirada do site do Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade (IPEA), disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis>. Acesso em: 05 ago. 2021.

introdução e posterior, elenca as características do projeto da UEPB. No segundo capítulo, no qual aborda a fala dos residentes sobre o programa e sobre a experiência do trabalho com música no espaço escolar.

E por fim, o terceiro trabalho, a pesquisadora Prado (2020) buscou identificar qual o diferencial formativo e as contribuições do PRP/CAPES para a formação profissional dos estudantes da licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada e na formação continuada de professores preceptores da escola-campo. A autora buscou contemplar em suas análises e discussões os três principais pontos acerca da formação de professores na Pedagogia, o estágio curricular supervisionado e o PRP/CAPES e reafirma, em suas conclusões a urgência em se repensar qual o tipo de professor queremos formar; o estágio supervisionado como um caminho para o fortalecimento da unidade teoria e prática; críticas ao PRP escrito e o PRP encenado, uma vez que, existem muitas coisas no edital que não se efetivam no chão da escola, com a concepção de aprendizagem colaborativa, pois apresentam; o professor-preceptor como coformador; uma formação profissional desintegrada; os residentes engolidos pelo cotidiano escolar e uma não mudança na dinâmica da escola-campo; além de frisar sobre ambiente formativo fragmentado e sem possibilidade de articulação entre teoria e prática.

Em síntese, observamos que dos três trabalhos apenas a pesquisa de Prado (2020) possui como foco central o debate sobre o PRP/CAPES, além também, de considerar críticas contundentes sobre o mesmo e suas implicações na formação docente inicial, os outros dois não carregam como objeto de pesquisa o debate sobre o programa, mas desenvolvem a pesquisa com estudantes residentes participantes do PR.

No entanto, ambos dos trabalhos apresentam preocupação com a formação docente inicial a começar por Silva (2019) que buscou compreender o conceito de natureza dos estudantes residentes que serão futuros docentes na Educação Básica na tentativa de contribuir com possíveis lacunas assim que forem para sala de aula. Igualmente Almeida (2020) que também apresenta um olhar apurado para a formação inicial, dissertando-a ao longo de sua pesquisa, e por fim Prado (2020) que desenvolve um trabalho minucioso sobre o PRP/CAPES, reafirmando a necessidade em repensarmos qual o professor queremos formar e apontando o estágio como possibilidade de fortalecimento entre teoria e prática.

CONCLUSÕES: O QUE FICOU DAS REFLEXÕES?

Retomando o objetivo do presente artigo que foi identificar o que tem sido pesquisado e publicado na BDTD sobre a temática do PRP/CAPES, notamos pouca produção nesta temática, uma vez que o programa se faz recente, tendo sido criado em 2018 com sua segunda edição em 2020. Para além, dos onze trabalhos previamente selecionados dos quais apenas três demonstravam mais proximidade com nosso objeto de pesquisa, o PRP, notamos grande preocupação com a formação docente inicial e críticas ao PRP/CAPES, desenvolvidas com maior propriedade na pesquisa de Prado (2020).

O PRP/CAPES é um programa que proporciona esse contato mais direto com a realidade escola, no entanto não podemos desconsiderar as críticas em relação a forma verticalizada com que foi implementado em 2018, a estreita vinculação com a BNCC, o reducionismo do estágio como somente prática, a disponibilização de verba pública a instituições privadas, posteriormente a vinculação com a Base Nacional de Formação Docente Inicial (BNC-FORMAÇÃO) aprovada em 2019, ao fato da CAPES não fazer nem se quer menção às outras experiências de PR como: a desenvolvida pela UNIFESP; a do Colégio Dom Pedro com a participação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e as experiências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Por fim, acreditamos que o PRP/CAPES se faz um espaço de grande potencial formativo e de construção de uma parceria entre universidade e escola de Educação Básica. Entretanto, também se mostra repleto de incongruências que devem ser levadas em debate. O presente estudo, portanto, não pretendeu esgotar o debate sobre o programa, mas abrir para novos questionamentos sobre o PRP/CAPES enquanto uma política pública de formação docente importância e que deve ser valorizada e assegurada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos pelas contribuições advindas do grupo de pesquisa que pertencemos, e a todas as pessoas que participaram de maneira direta ou indireta na elaboração e construção do estudo.

Por fim, ressaltamos que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade das autoras e não necessariamente refletem a visão da CAPES e

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

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3653>. Acesso em: 12 maio de 2021.

AMARO, Amanda Martins. **A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59974>. Acesso em: 12 maio de 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>

BARBEDO, Isabela Djanina. **Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21534>. Acesso em: 12 maio de 2021.

BRASIL. **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

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: 05 ago. 2021.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21142>. Acesso em: 12 maio de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

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, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.758>

FÓRUM DE LICENCIATURA – REGIONAL. **Nota de repúdio do Fórum de Licenciaturas ao Edital nº 6/2018 Capes, referente à Residência Pedagógica.** Goiânia, 22 de março de 2018. Disponível em: <https://pos.cepae.ufg.br/n/105068-notade-repudio-do-forum-de-licenciaturas-ao-edital-n-6-2018-capes-referente-a-residenciapedagogica>. Acesso em: 20 fev. de 2020.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ>. Acesso em: 12 maio de 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912> Acesso em: 01 jul. 2020.
<https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>

HORII, Cristina Leika. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.81.2013.tde-10042014-195851. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10042014-195851/>. Acesso em: 12 maio de 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online], Florianópolis, vol.10, n.spe, p.37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Rodrigo Müller. **"Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecosofia na formação com professores"**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 26 ago. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2616>. Acesso em: 12 maio de 2021.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, ano 1, nº 1, 2004, p. 21-30. Disponível: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

NEGRI, Fernanda de. Women in Science: Still Invisible? In: **A Snapshot of the Status of Women in Brazil: 2019**, 2019. Disponível em: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/status_of_women_in_brazil_2019_final.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

Notas das entidades em relação a Residência Pedagógica. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível: <http://www.anped.org.br/news/entidades-seposicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PIRES, Ana Paula Reis Felix. **Desenvolvimento Profissional De Docentes Participantes Do Programa De Residência Pedagógica Da Unifesp.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao>

.jsf?popup=true&id_trabalho=5071516http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242. Acesso em: 12 maio de 2021.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.** 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 12 maio de 2021.

PANNUTI, Daniela Viana. **As relações de semelhança e a experiência do sentido no universo escolar.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.47.2015.tde-12082015-152401. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-152401/>. Acesso em: 12 maio de 2021.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/6241>. Acesso em: 12 maio de 2021.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales.** Paris: Dunod, 1995.

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde Silveira. Educação pública em risco: descontinuidades, golpes e resistência. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.38004>

REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos. **PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física.** 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível: <http://bdtu.uftm.edu.br/handle/tede/836>. Acesso em: 12 maio de 2021.

RONCON, Camila Leite Araújo. **Implicações De Programas De Iniciação À Docência na Formação Inicial De Pedagogos.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7001842 <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52703>. Acesso em: 12 maio de 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. p. 3142. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica.** 2019. 80f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3344>. Acesso em: 12 maio de 2021.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

PESQUISA COM CRIANÇA: UM PENSAR SOBRE AS METODOLOGIAS

Karina Nascimento de Oliveira, Viviane Barrozo Manfré, Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: karina_nascimento@hotmail.com

RESUMO

Compreende-se que o número de pesquisa com crianças tem se expandido nos últimos tempos, e uma das questões frequentemente discutidas nestas investigações é o olhar sobre as crianças como sujeitos de pesquisa. Grande parte destes estudos apresentam estes sujeitos como atores sociais que integram e produzem cultura no âmbito onde estão inseridos. Diante disso, o presente artigo tem por objetivo identificar e refletir sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas com crianças, com o intuito de compreender, como as pesquisas estudadas apresentam as crianças? Quais metodologias e procedimentos éticos adotados pelos pesquisadores? Com os mesmos têm respeitado as crianças como sujeitos de pesquisa? Para tanto, foram analisadas três dissertações que tinham como eixo dorsal de sua pesquisa a criança na Educação Infantil. Os trabalhos analisados e descritos neste artigo, de modo geral, compreendem a criança como ser social e buscam através de suas metodologias investigativas dar visibilidade a elas e valorizar suas produções e construções. Contudo, todas as estratégias expostas e dialogadas neste trabalho, dão às crianças inúmeras possibilidades de apresentarem como compreendem, espaços e situações vivenciadas por elas. Além disso, as mesmas se preocupam em ouvir e entender as crianças sem apagar suas identidades, respeitando seus espaços e desejos.

Palavras-chave: Criança; Pesquisa com criança; Metodologia de pesquisa.

RESEARCH WITH CHILDREN: THINKING ABOUT METHODOLOGIES

ABSTRACT

It is understood that the number of researches with children has expanded in recent times, and one of the issues frequently discussed in these investigations is the look at children as a research subject. A large part of these studies present these subjects as social actors who integrate and produce culture in the context where they are inserted. Therefore, this article aims to identify and reflect on the methodologies used in research with children, in order to understand how the researches studied present children? What methodologies and ethical procedures adopted by researchers? How have they respected children as a research subject? To this end, three dissertations that had the child in Early Childhood Education as the backbone of their research were analyzed. The works analyzed and described in this article, in general, understand the child as a social being and seek, through their investigative methodologies, to give visibility to them and to value their productions and constructions. However, all the strategies exposed and discussed in this work give children countless possibilities to present how they understand, spaces and situations they experience. Furthermore, they are concerned with listening and understanding children without erasing their identities, respecting their spaces and desires.

Keywords: Child; Child research; Research Methodology.

INVESTIGACIÓN CON NIÑOS: PENSANDO EN METODOLOGÍAS

RESUMEN

Se entiende que el número de investigaciones con niños se ha expandido en los últimos tiempos, y uno de los temas que se discuten con frecuencia en estas investigaciones es la mirada al niño como sujeto de investigación. Gran parte de estos estudios presentan a estos sujetos como actores sociales que integran y producen cultura en el contexto donde se insertan. Por tanto, este artículo tiene como objetivo identificar y reflexionar sobre las metodologías utilizadas en la investigación con niños, con el fin de comprender cómo las investigaciones estudiadas presentan a los niños. ¿Qué metodologías y procedimientos éticos adoptan

los investigadores? ¿Cómo han respetado a los niños como sujeto de investigación? Para ello, se analizaron tres disertaciones que tenían al niño en Educación Infantil como eje vertebrador de su investigación. Los trabajos analizados y descritos en este artículo, en general, entienden al niño como un ser social y buscan, a través de sus metodologías investigativas, darles visibilidad y valorar sus producciones y construcciones. Sin embargo, todas las estrategias expuestas y discutidas en este trabajo brindan a los niños innumerables posibilidades de presentar cómo entienden, los espacios y las situaciones que viven. Además, se preocupan por escuchar y comprender a los niños sin borrar sus identidades, respetando sus espacios y deseos.

Palabras Clave: Niño; Investigación infantil; Metodología de investigación.

INTRODUÇÃO

É possível observar na atualidade o crescimento no número de pesquisas científicas com crianças, onde muitas vezes apresentam-nas como protagonistas. Esta nova perspectiva tem sido adotada por diversas pesquisas que em grande parte compreendem este protagonismo da criança, entendendo-a como um ser cultural e social, que pensa, discute, cria hipóteses, argumenta, constrói e produz conhecimento. Mas, como se sabe nem sempre foi desta maneira, de acordo com Sarmiento (2004) a ideia de criança e infância é moderna, visto que durante um grande período ela era considerada como um mero ser biológico sem estatuto social nem autonomia existencial e por muito tempo foi tratada desta maneira. Para compreendê-la da forma com compreendemos hoje, houve uma grande luta e construção histórica, como afirma o autor “[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.” (SARMENTO, 2004, p.3).

Durante toda esta construção histórica e social da infância destacada pelo autor, a criança durante todo este processo é vista e interpretada de diversas formas, ora paparicada, ora deixada de lado, hora visível e hora invisível. Após um longo período, inicia-se um processo de reconhecimento da criança e sua infância, com isso surge autores e pesquisas com o interesse de compreender melhor esta etapa da vida do ser humano e os processos e construções que ali se estabelecem.

Neste contexto, surgem e destacam-se pesquisas que procuram construir e reconstruir o conceito de criança e infância, buscando melhor compreender os processos de desenvolvimento da criança. Com isso, despontam outras pesquisas com foco em compreender como se dá a construção do conhecimento da criança. É neste âmbito que emergem diversas metodologias de pesquisas e se instauram autores e pesquisadores renomados que trouxeram contribuições significativas no olhar sobre e para a criança, marcando fortemente esta fase, e por este motivo, os mesmos firmaram-se como referência e embasamento teórico para milhares de trabalhos e pesquisa em todo o mundo.

Diante deste cenário, cabe-nos dizer então, como aponta Souza (2011), que através destes processos histórico-sociais e das relevantes contribuições advindas de diversas áreas do conhecimento, hoje, a criança é vista como um sujeito concreto que integra a sociedade e uma construção social. Fica evidente, que o olhar que temos hoje da infância e da criança, se difere significativamente dos séculos e décadas atrás, pois o mesmo sofreu interferências que levaram a transformação, direcionando assim um novo olhar, uma nova forma de ver a criança.

Levando em conta todas estas transformações, principalmente as que ocorreram nos últimos anos, uma das consideradas como a mais importante é aquela em que a criança começa não apenas ser vista, mas também ouvida, sendo percebida como um agente participativo da sociedade na qual faz parte (SARMENTO, 2004).

Embasados neste novo olhar, surgem iniciativas de colocar a criança como sujeito da pesquisa científica, com a preocupação de registrar e discutir o olhar e a compreensão da criança sobre o mundo que a cerca. A partir de então, ela é colocada como ator principal no processo da pesquisa. Visto isso, muitos pesquisadores desta linha, que compartilham dessa concepção de criança e infância, se debruçam na tentativa de melhor compreender e respeitar a criança neste contexto e no processo de pesquisa, buscam sempre metodologias que possibilitem este olhar.

Apesar dos inúmeros avanços não apenas no olhar sobre a criança, mas também nas pesquisas realizadas com as mesmas, acredita-se que ainda existam algumas falhas em procedimentos metodológicos. Sobre isso Delgado e Muller (2005, p. 164) asseveram que:

[...] ainda encontramos lacunas na produção brasileira sobre metodologias investigativas das crianças e suas culturas. Os textos que trabalham com relatos de pesquisa algumas vezes referem-se a entrevistas, análise de desenhos, registro baseados em filmes ou fotografias, observações participantes, diários de campo, embora pareçam as seguintes dúvidas entre os pesquisados/as:

- Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças?
- Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento?
- Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis?
- Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos” /etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?

Com esta colocação das autoras, é possível identificar e compreender que as lacunas nas produções do conhecimento se voltam, especificadamente, nas metodologias adotadas nas investigações e, principalmente, nas concepções acerca de criança, já que muitas vezes os discursos predominantes se reportam às crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas, mas não as envolvem nas investigações, evidenciando, mais uma vez, as perspectivas adultocêntricas que predominam nos processos investigativos e analíticos, ainda hoje.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar, compreender e refletir sobre as metodologias de pesquisa utilizadas nas produções de conhecimento cujo os sujeitos das investigações sejam as crianças, com o intuito de compreender as seguintes questões: como as pesquisas estudadas apresentam as crianças? Quais metodologias e procedimentos éticos adotados pelos pesquisadores? Com os mesmos têm respeitado as crianças como sujeito de pesquisa?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo de cunho qualitativo, foi desenvolvido mediante um levantamento bibliográfico de trabalhos que tenham como eixo principal de suas pesquisas, a criança.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo estudada. (GODOY, 1995, p. 62).

Optou-se pelo levantamento bibliográfico, visto que assim como Gil (2002) compreende-se que este procedimento metodológico oportuniza ao pesquisador obter e adquirir conhecimentos sobre estudos e pesquisas já desenvolvidas sobre o objeto de investigação, e logo, amplia-se seu olhar para o tema e esclarece suas dúvidas e questionamentos, podendo haver redirecionamentos de seus conceitos e perspectiva. Para além disso, acredita que este instrumento adotado provoca no pesquisador momentos de reflexão e lhe oportuniza conhecer e melhor analisar sobre o que se tem escrito sobre determinado tema, quais linhas os pesquisadores têm seguido e de que maneira se tem abordado tal tema. Todo isso lhe da bagagem e oportuniza investigar sobre o peso e importância de sua pesquisa, para que não produza “mais do mesmo”.

Sendo assim, para seleção dos trabalhos analisados realizou-se o levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da plataforma da CAPES, onde foram utilizadas as palavras-chave “Criança; Espaço; Brincadeira” como refinamento de pesquisa. A seleção das pesquisas ocorreu mediante a leitura crítica e reflexiva dos títulos e, também, de seus resumos. Posteriormente, foi realizada uma leitura mais aprofundada dos trabalhos em sua íntegra e totalidade.

A seguir, serão apresentados os trabalhos selecionados em forma de tabela com o intuito de melhor visualização do (a) leitor (a) deste artigo. Na sequência, será exposta e dialogada a reflexão criteriosa de cada um deles.

Quadro 1. Análise dos procedimentos metodológicos das pesquisas selecionadas

Identificação das pesquisas	Título	Procedimentos Metodológicos	Procedimentos Éticos
Pesquisa nº1	A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência.	Pesquisa qualitativa; Observação participante; roda de conversa; Entrevistas semiestruturadas; Diário de campo; Filmagens, Desenhos realizados pelas crianças; Fotografias.	⁴⁵ Termo de Consentimento assinado; Nomes fictícios; Fotografias sem apresentar os rostos das crianças;
Pesquisa nº2	Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças.	Pesquisa qualitativa orientada pela Etnografia; Observação; Caderno de campo; Fotografias; Gravações de áudio.	Termo de Consentimento assinado; Nomes fictícios;
Pesquisa nº3	O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos	Pesquisa qualitativa; Grupo focal; Observação participante; Entrevista semiestruturada; Fotografias; Diário de campo; Elaboração de desenhos, pinturas e maquetes; Gravações de áudio.	Termo de Consentimento; ⁴⁶ Termo de Assentimento; Nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças;

Fonte: ARIOSI, C. M. F.; MANFRÉ, V. B.; OLIVEIRA, K. N. (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação das pesquisas:

Pesquisa nº1: A dissertação denominada como nº1, foi defendida em 2020, a mesma traz como tema as rodas de conversa como espaço e tempo na Educação Infantil. A pesquisa aqui apresentada, foi realizada em uma instituição de ensino em Brasília. Esta tem como objetivo compreender a Roda de conversa na Educação Infantil como espaço/tempo de acolhimento da fala e das especificidades das crianças na construção da relação professor(a) aluno(a).

A pesquisa foi realizada com duas turmas de Educação Infantil, uma do período matutino composta por 20 alunos, e outra no período vespertino com 15 alunos, totalizando 35 crianças, com a faixa etária de 4 e 5 anos. Participaram também a coordenadora pedagógica da instituição e as duas professoras responsáveis pelas turmas. Antes de iniciar o projeto, houve um momento de conversa e apresentação do mesmo para os alunos, seus responsáveis, para as professoras e para gestão escolar. Estes momentos ocorreram de diferentes modos e em momentos distintos com cada um dos grupos mencionados.

Pesquisa nº2: Esta dissertação intitulada neste artigo como nº2, foi finalizada em 2015, a mesma, busca compreender o que dizem as crianças da Educação Infantil em relação aos espaços frequentados e vivenciados por elas em seu cotidiano. Desta forma, traçou-se como objetivo principal, conhecer o que as crianças falam e fazem nos espaços de uma instituição de Educação Infantil. Esta pesquisa foi realizada em uma creche da Região Metropolitana do RJ, as observações de campo ocorreram por meio encontros

⁴⁵ Autorização para participar da pesquisa assinado pelos responsáveis das crianças

⁴⁶ Autorização para a participação da pesquisa assinada pelas crianças.

semanais (três encontros por semana) em um período de 3 meses, estes aconteciam em diferentes espaços e ambientes da instituição, com um grupo de 30 crianças de 5 anos de idade.

Pesquisa nº3: A terceira e última pesquisa analisada aconteceu em 2017 e foi finalizada em 2019, esta tinha como tema principal o brincar da criança e sua apropriação nos espaços públicos. Em busca de compreender tal temática, aponta-se como objetivo geral, compreender a relação entre os espaços públicos e as apropriações destes feitas pelas crianças. Os sujeitos investigados foram 4 crianças entre 4 e 6 anos de idade de uma escola municipal de Alfenas em MG. A pesquisa de campo se efetivou em encontros semanais (uma vez por semana, com a duração de uma hora e meia), durante 3 meses. Antes de iniciar o projeto todos foram informados sobre a pesquisa.

Como é possível notar, as três pesquisas selecionadas se assemelham em alguns aspectos, como a faixa etária das crianças, o local onde ocorreram as pesquisas (instituições de ensino). Além disso, todas elas compreendem as crianças como sujeitos de pesquisa que precisam ser respeitados, reconhecidos e que contribuem ativamente para a sociedade ao qual fazem parte. Sobre isso Corsaro (2011, p. 15,19) afirma que

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças são produtoras de cultura que detêm de um modo singular as suas formas de conceber e vivenciar o mundo que lhes rodeia. Nesse sentido, valorizar as suas produções se configura como um caminho para assegurar o alcance da superação de um silêncio que, durante muito tempo e ainda hoje, acontece quando se trata de envolvê-las nas pesquisas.

Nesta perspectiva, durante a leitura dos projetos, ficou evidente o desejo das pesquisadoras em ouvir o que as crianças tinham a lhes relatar. “A criança tem necessidade vital da nossa escuta, assim como do nosso afeto. Precisa se sentir acolhida, como alguém que tem o que nos dizer. Reconhecida assim, como sujeito pode desenvolver criativamente sua existência.” (ANTONIO; TAVARES, 2020, p. 66).

Como destacado pelo autor, a criança tem anseio de ser escutada, e enquanto pesquisadores desta área faz-se necessário compreendê-la em sua pluralidade, com olhar sempre atento as suas particularidades. Isso exige do pesquisador uma escuta e olhar atento e sensível a todos os movimentos da criança e tudo o que ela tem a lhe dizer e apontar de diversas formas, pois nem sempre ela utilizará a fala para se expressar, mas as diversas maneiras que ela como um ser criativo encontrará para demonstrar seus desejos, a leitura que fez de determinados fatos, objetos e espaços. Assim sendo, fica evidente que se faz necessário compreender a criança como este ser ativo e estar atento as suas múltiplas linguagens.

Procedimentos éticos:

Na pesquisa nº1, além dos procedimentos éticos adotados pela maioria das pesquisas cujo os procedimentos metodológicos é a observação, por terem as crianças como principais participantes, foram entregues aos pais e responsáveis pelos alunos o termo de consentimento.

As crianças foram questionadas se aceitavam participar da pesquisa. Para ingressar nos espaços onde as crianças estavam inseridas era sempre solicitada a sua permissão. A pesquisadora relata que deixou bem claro para as crianças que se em algum momento elas se sentissem desconfortáveis que sinalizassem a ela, ou a professora responsável pela turma, que seria proposto uma atividade em um outro espaço da escola. Além disso, pediu-se a autorização das crianças para ficar com os desenhos produzidos por elas nas rodas realizadas durante a pesquisa.

Para manter e preservar a identidade dos alunos foram dados a eles e os demais participantes nomes fictícios, além disso, para os registros fotográficos realizados durante a investigação, a pesquisadora optou por ângulos que não mostravam os rostos das crianças, “[...] o registro das fotos ocorreu de forma estratégica de forma a não expor o rosto do/a participante.” (AGUIAR, 2020, p.87).

A pesquisa nº2, não relata em seu texto como foi realizado o processo de apresentação do projeto e entrega do termo de consentimento, ou assentimento. Como procedimento ético, a autora destaca em sua dissertação que o uso de números para nomear as crianças é uma prática inadequada. Deste modo, apresenta que os nomes dados às crianças são fictícios com o objetivo de preservar suas identidades.

Já a *pesquisa nº3*, assim como na *pesquisa nº1*, destaca que, antes do início da pesquisa, todos foram informados. Foram entregues os termos de consentimento para os pais, responsáveis dos alunos, a escola e também o termo de assentimento para as crianças participantes. Além disso, a pesquisadora se colocou à disposição para tirar possíveis dúvidas sobre projeto.

Como nas outras pesquisas, com o intuito de preservar a identidade das crianças, foram dados a elas nomes fictícios, o que difere esta das demais pesquisas analisadas é que nessa as próprias crianças escolheram seus nomes. Os nomes escolhidos por elas quase que predominantemente faziam referência à personagens de desenhos e filmes infantis, apenas uma delas escolheu o nome “cozinheiro”, apresentando como justificativa o prazer que tinha em cozinhar com sua genitora. A partir desta escolha, as crianças elaboraram crachás, no qual desenharam seus personagens, fora isso, tomaram a iniciativa de confeccionarem um chapéu de “investigador”. Já as fotografias tiradas durante o processo de pesquisa, serviram apenas para serem apresentadas para as próprias crianças em seus encontros semanais e para reflexão e discussão durante a pesquisa.

Ao analisarmos e observarmos todos os procedimentos éticos utilizados nas pesquisas, três destes se destacam de modo unânime nas dissertações, são eles, nomes fictícios, fotografias e termos de consentimento. Baseados nos apontamentos levantados pelos pesquisadores, fica evidente e reforça-se a visão que ambas das pesquisas têm sobre as crianças, respeitando-as verdadeiramente como sujeitos de pesquisa. De acordo com Kramer (2002) isso está diretamente ligado ao referencial teórico na qual a pesquisa de baseia.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas que precisam de cuidado e atenção. [...] O texto começa apresentando a concepção de infância subjacente às pesquisas em debate. (KRAMER,2002. p.42)

Este cuidado e atenção com as crianças ficou visível em vários momentos nos textos elaborados pelas mestrandas, principalmente nos procedimentos éticos. Além disso, foram destacadas nas três pesquisas a importância do nome fictício, apontando outras maneiras de se referenciar as crianças, tal como inicial do nome, números como algo negativo que tira a identidade da criança. Sobre isso Kramer (2002, p.47) relata que

[...] recusamos alternativas tais como usar números, mencionando as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsidera sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial que orientava a pesquisa.

Neste sentido, compreende-se a necessidade do uso dos nomes fictícios e de alternativas próximas a essa, com o intuito de não apagar essa identidade das crianças e como forma de reconhecimento destas como sujeitos. Embasada nesta perspectiva, na pesquisa nº3 as crianças tiveram a oportunidade de escolherem seus nomes fictícios, e essa ação fez com que elas se sentissem importantes, sentindo-se como participantes da pesquisa, co-pesquisadoras. Tal ação fez com que elas tivessem maior engajamento e interesse no desenvolver da investigação, isso ficou evidente, a partir dos relatos apresentados pela pesquisadora.

Dentre este cuidado de preservar sem apagar a identidade das crianças, as autoras apresentam outros dois procedimentos éticos que demonstram este cuidado e preocupação, são eles, a preservação de suas imagens e a autorização das mesmas para participação na pesquisa.

Para a preservação da imagem das crianças nas fotografias utilizadas nas dissertações, as pesquisadoras que optaram por esta forma de registros, se preocuparam em borrar os rostos das crianças, ou usar ângulos diferentes que não os mostrassem. Em relação ao assentimento das crianças para participação na pesquisa, das três, apenas duas deixam claro se houve e de que forma se deu.

Em relação às imagens, acredita-se ser necessária a preservação da imagem das crianças e se preocupar com o uso que se faz das mesmas, Kramer (2002) destaca ser fundamental definir princípios éticos que ajudem a repensar em usos indevidos e levianos das imagens das crianças, pois ainda que autorizadas elas podem provocar reações de surpresa e constrangimento.

Já em relação ao assentimento e consentimento, acredita-se que seja um dos aspectos mais importantes, pois esta ação de pedir autorização não apenas dos responsáveis, mas das próprias crianças, às colocam em um outro posicionamento, demonstra fortemente o respeito, cuidado e a maneira como aquele pesquisador compreende a criança.

Assim entende-se ser necessário pensar e refletir sobre os procedimentos éticos adotados nas pesquisas, pois eles têm grande potencial tanto de respeitar a criança e tudo o que ela faz, quanto de apagar completamente sua identidade.

Metodologia de pesquisa e procedimentos metodológicos:

A metodologia de pesquisa, assim como os procedimentos éticos e o referencial teórico nos revelam muito sobre quem é a criança para o pesquisador. Com base nisso, identificou-se que a escolha feita pela *pesquisa nº1*, foi de uma pesquisa orientada pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Como método de pesquisa qualitativa foram utilizados a observação participante, roda de conversa e entrevistas semiestruturadas. Como ferramenta metodológica para registros das observações, utilizou-se o diário de campo, filmagens, desenhos realizados pelas crianças e registros fotográficos.

Ao todo, foram realizadas 10 observações, sendo 5 com cada turma, destas 5, 3 consistiam apenas na observação e 2 experiências de roda de conversa. Realizou-se 5 entrevistas semiestruturadas sendo quatro delas, duas com cada professoras e uma com a coordenadora. Fora as entrevistas, realizou-se também uma roda de conversa com as duas professoras. Ao fim, analisou-se a proposta pedagógica da escola. Tudo isso com o intuito de compreender a visão que se tinha sobre a criança e sua infância.

A *pesquisa nº 2*, se apresenta como uma pesquisa qualitativa orientada pela Etnografia, também sob perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski e a Sociologia da Infância de Corsaro. A autora apresenta seus procedimentos como “movimento”, assim sendo, o *1º movimento* destacado por ela foi a observação sistemática do cotidiano; o *2º movimento* foi marcado por uma fala com crianças sobre os espaços da instituição, onde foram propostas *oficinas de fotografias* que caracterizaram o *3º movimento*, momento este em que as crianças saíram para fotografar alguns espaços da escola. O *4º movimento* consistia na observação e conversa. Este se desenvolvia coletivamente, no qual as crianças observavam e dialogavam sobre os registros fotográficos feitos por elas, sobre o que foi escolhido para fotografar, o que foi deixado de lado, etc. Para o registro das observações realizadas no decorrer dos *movimentos*, foi utilizada como ferramenta metodológica o caderno de campo, onde foram registradas notas de campo e roteiro da observação.

Na *pesquisa nº3*, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva com a técnica de grupo focal, a observação participante e uma entrevista semiestruturada. Nesta pesquisa as crianças foram apresentadas como co-pesquisadoras, e em seu decorrer, produziram e construíram desenhos, pinturas e uma maquete com temas relacionados aos espaços públicos frequentados por elas, buscando melhorias nestes ambientes. A princípio, iniciou-se o projeto com a observação do ambiente, subsequente, efetuou-se uma entrevista com cada criança com o objetivo de deixá-las falar mais livremente. Nesta entrevista, foram abordados tanto dados pessoais quanto a percepção dos espaços públicos que utilizavam.

Após estes momentos iniciais, foram realizados encontros semanais onde eram discutidos conceitos e conteúdo do tema tratado. Para o registro das observações realizadas durante as discussões utilizou o diário de campo. Ao fim da pesquisa a mestrandia elaborou uma carta de agradecimento para cada criança.

Ao analisar as metodologias utilizadas nas três pesquisas constatou-se que ambas utilizaram a pesquisa qualitativa, o que é comum por se tratar de pesquisas na área de humanas.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

De modo unânime, as pesquisas, mesmo muitas vezes sem nomear, utilizaram a observação participante como uma de suas principais ferramentas.

Esta categoria de observação tem se tornado um ponto forte nas pesquisas, pois abre inúmeras possibilidades ao pesquisador, de compreender os fenômenos estudados, não apenas pela observação, mas também por meio da interação, visto que, fica claro que não se envolver é algo quase que impossível, principalmente nas pesquisas com crianças, já que elas estão quase que a todo momento pedindo e puxando os adultos para as brincadeiras, interações, relações, diálogos, etc.

Diferentemente da entrevista, na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem. (PROENÇA, 2017, p. 9)

Houve um consenso nas pesquisas examinadas de que para a investigação com crianças é necessário lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar. Deste modo, utilizou-se também entrevistas semiestruturadas, oficinas, momento de discussão e elaboração de materiais. Já para a coleta de dados, os três trabalhos apresentaram como ferramenta o registro por meio de fotografias, de acordo com Lopes (1998 apud KRAMER, 2002, p.53) este instrumento ajuda o pesquisador a reconstruir o próprio olhar, assim como vídeos e gravações, que também foi utilizada por algumas das pesquisas analisadas. Fora isso, empregou-se também o caderno de campo, e diário de campo que consistem na mesma metodologia de registro de fatos.

O caderno de campo como instrumento de registro, traz toda as situações, fatos e acontecimentos vividos e compartilhados entre o pesquisador e o grupo pesquisado [...]. Seus registros são baseados em outro instrumento que é o caderno de notas. Esse portanto, é um espaço para registrar dados, gráficos, anotações que resultam no convívio participante e da observação atenta no universo social onde está inserido e que pretende investigar. (KONRATH, 2016, p.359)

Esta é uma importante ferramenta na pesquisa, pois estes registros permitem ao pesquisador fazer importantes pontuações das observações que mais tarde os ajudará compreender determinadas situações.

Dois pesquisadores, optaram por utilizar como instrumento de coleta de dados os desenhos realizados pelas crianças participantes da pesquisa. Este é compreendido por muitos autores como uma ferramenta potente que permite ao adulto compreender a visão das crianças sobre determinados assuntos, ou objetos.

Além de contribuir para compreensão dos adultos, o desenho se apresenta como uma forma de comunicação da criança, pois abre a elas oportunidades não apenas de comunicar-se, mas também de expressar-se e expor sua compreensão de mundo, ou, de determinadas situações que muitas vezes ficam implícitas em suas falas e comportamentos. “O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais” (DERDYK, 1990, p. 106).

Com tudo, as três pesquisas, expõe por meios dos aspectos mencionados anteriormente a percepção que as autoras têm de criança e ao evidenciarem isso, nos provoca a refletir e pensar quais metodologias temos utilizado e até que ponto elas respeitam e dão possibilidades aos nossos sujeitos de pesquisa de se expressarem?

Diante de todo processo de estudo, análise e reflexão, conclui-se que é necessário nos apoiarmos em instrumentos metodológicos que além de procurar compreender alguns aspectos da criança e sua infância, respeitem suas particularidades, desenvolvimento, colocando-a a todo instante como sujeitos de pesquisa em potencial, que querem e podem contribuir, basta utilizamos de metodologias que as oportunizem falar, serem ouvidas, e diversas possibilidades de se expressarem.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar metodologias adequadas para investigar crianças num contexto coletivo, definindo e redefinindo, ao longo da trajetória, instrumentos que possam auxiliar na escuta e no olhar atento sobre as suas vozes e seus pontos de vista. [...] Significa abrimos mão de nossas verdades, de nossos próprios discursos, muitas vezes,

massificados e naturalizados, e nos deixar levar pelo olhar e pelas vozes das crianças, abrindo, assim, novas possibilidades para aprender e ensinar em contexto escolares. (KONRATH, 2016, p.355 – 356)

Com este excerto, é possível compreendermos que de nada adianta argumentos voltados para a defesa do envolvimento das crianças em pesquisas com as crianças e não sobre elas, se o pesquisador não tiver empatia e sensibilidade para fazer as adaptações necessárias aos procedimentos metodológicos a ser adotados em sua investigação, de modo a contemplar as especificidades das crianças, sem desrespeitá-las e oportunizar condições a elas que proporcionem uma participação ativa e não passiva, na qual o adulto relata as impressões sobre as crianças.

Delgado e Muller (2005) asseveram sobre o maior desafio posto na área de pesquisa com crianças: construir um exercício de proximidade com as crianças, as investigações e suas respectivas análises, rompendo com os preconceitos que permeiam ainda hoje quando as crianças ganham visibilidade e protagonismo, uma vez que o que se observa ainda é um enfoque de pesquisa voltado para a perspectiva das diferenças sob um olhar de incompletude, carência e, até mesmo, a adultização, já que muitas vezes trata-se de conceber as crianças numa perspectiva do futuro – vir a ser.

Nesse contexto, produzir novos conhecimentos com as crianças e não sobre elas se apresenta como uma nova perspectiva da infância, a qual a reconhece como sujeito de direitos, com especificidades próprias, produtoras de cultura e que possui um jeito próprio de compreender e viver o mundo que lhe rodeia, favorecendo, assim, o reconhecimento e a valorização das infâncias, já que esta categoria é demarcada pela heterogeneidade e não pela homogeneidade. Para tanto, de acordo com Prout e James, (1990, p.9 apud MONTANDON,2017, s/p) é necessário construir um novo paradigma levando em conta algumas proposições, são elas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a "dupla hermenêutica" das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de "reconstrução" da criança e da sociedade. (PROUT e JAMES, 1990, p.9 apud MONTANDON, 2017, p. 51).

Deste modo, envolver as crianças nos procedimentos metodológicos investigativos oportuniza o distanciamento e a superação do silêncio e da exclusão, visto que essas se apresentam como características neste contexto de pesquisas sobre as crianças e não com as crianças, conferindo-lhes visibilidade nas produções de conhecimento e, conseqüentemente, suas produções. Mas, assim como qualquer pesquisa que envolve seres humanos, salienta-se a necessidade de se ter cautela e seguir os protocolos éticos, de modo que a pesquisa não se configure como invasiva e, até então, exploratória, logo o pesquisador necessita ter um olhar atento, cuidadoso e sensível para todas as questões postas até o presente momento, adaptando-se todos os elementos indispensáveis para o alcance de uma investigação exitosa.

Deste modo, para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, com destaque nas que tenham a criança como foco, faz-se imprescindível pensar e refletir sobre o que pretende investigar, quais as problemáticas e principalmente qual o meu sujeito de pesquisa. Só após este levantamento deve-se buscar e analisar metodologias de pesquisa que melhor atenda o projeto, respeite e dê visibilidade e este sujeito, que não apenas participará, mas será protagonista desta pesquisa. E para que este protagonismo ocorra são necessários instrumentos adequados que sejam coerentes e correspondam com a realidade da pesquisa.

Nesse contexto, salienta-se que muitas vezes os pesquisadores apresentam defasagens em sua formação, tanto inicial quando continuada. Por esse motivo e outros, compete às instituições de Ensino Superior oportunizar uma formação de qualidade aos pesquisadores, especificadamente, aqueles que

produzem conhecimentos voltados à educação da primeira infância, de modo a valorizar as produções infantis, reconhecer a criança como sujeito de direitos.

CONCLUSÕES

Ao fim conclui-se que as metodologias, assim como as ferramentas de coleta de dados e os procedimentos éticos empregados nas pesquisas, expressam o anseio e cuidado das pesquisadoras, em tentar compreender a realidade observada, oportunizando momentos de falas para essas crianças, e respeitando toda as suas construções. Isso fica evidente em muitos momentos das dissertações analisadas, principalmente no decorrer das pesquisas, visto que os instrumentos e metodologias adotadas instigam e provocam momentos de fala de diversas maneiras, seja por conversas, fotografias, desenhos e até a construção de alguns materiais.

Todas essas estratégias utilizadas, dão às crianças inúmeras possibilidades de apresentarem como compreendem, espaços e situações vivenciadas por elas. Além disso, as mesmas se preocupam em ouvir e entender as crianças sem apagar suas identidades, respeitando seus espaços e desejos.

Visto isso, entende-se que envolver as crianças nas produções do conhecimento, se configura como um processo que oportuniza sua visibilidade. Apesar dos inúmeros apontamentos feitos por autores que estudam sobre essa temática, ainda hoje nos deparamos com uma grande quantidade de trabalhos que têm as crianças como sujeitos de investigação, mas que apresentam algumas contradições, pois, retratam a criança como um ser que precisa ser respeitado, mas ao realizar suas investigações não utilizam metodologias, procedimentos metodológicos e éticos que respeitem suas particularidades e vontades. Muitos ficam tão presos nos resultados e em conseguir atingir seus objetivos que acabam não ouvindo, ou não ficando atento aos sinais apresentados pelas crianças no desenvolver da pesquisa. Isto é, desenvolvem investigações sobre as crianças e não com as crianças.

Neste contexto de produção do conhecimento é muito importante que o pesquisador em campo tenha a sensibilidade em adaptar os instrumentos metodológicos de modo que contemplem as crianças de forma respeitosa às singularidades próprias dessa faixa etária. Como muito autores apresentam, a criança é um ser de múltiplas linguagens, a mesma usa destas como forma de extrair seus sentimentos, pensamentos e opiniões, diante do exposto faz-se necessário que o investigador seja sensível a estas linguagens. Para isso, é necessário estar sempre atento aos sinais apresentados por elas no decorrer da pesquisa, para que não se cometa erros que apaguem seu protagonismo.

É possível constatar que ainda hoje há lacunas nas metodologias adotadas em pesquisas quando envolvem as crianças, o que indica a necessidade de se avançar e aprofundar o olhar, de modo atento e cuidadoso, para com as crianças, valorizando as suas participações, seus dizeres e saberes.

Tais processos investigativos que estão sendo defendidos neste artigo, oportuniza não só o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, produtoras de cultura, com suas especificidades próprias, mas, também, a importância de reconhecer a heterogeneidade que demarca a infância e os modos de vivê-las.

Compreende-se e reconhece-se os inúmeros avanços que se deu nas pesquisas cujo sujeito de investigação é a criança, como apresentado na introdução deste artigo. Logo, o processo de construção e reconhecimento da criança e de sua infância é interpretado como um momento crucial na vida de todo ser humano. Deste modo, ao realizar pesquisa é necessário cuidado, para não massacrar todo este processo de conquistas no âmbito, não apenas da pesquisa, mas também no contexto social no qual a criança está inserida.

Com tudo, defende-se que ao realizar pesquisas com criança, é necessário clareza nas abordagens e metodologias adotadas nos trabalhos. Visto que, compete aos pesquisadores oportunizar condições favoráveis para que a emancipação, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e a valorização das construções e produções infantis ocorram de modo eficaz.

Faz-se necessário ter cautela no desenvolvimento da investigação, para que os procedimentos adotados não sejam invasivos e exploratórios, visto isso, o consentimento da criança é vital em qualquer pesquisa e investigação que a envolva. Logo, compreende-se que a sensibilidade do pesquisador é de extrema importância, pois ela lhe possibilitará realizar adaptações necessárias na adoção dos instrumentos metodológicos utilizados, de modo que as crianças os compreendam.

Em suma, ao realizar pesquisas com crianças é necessário preparo e cuidado para que estas não se tornem pesquisas sobre criança, e as desrespeitem enquanto sujeitos sociais. Para tanto, faz-se necessário saber a diferença entre essas duas vertentes de pesquisa, onde na pesquisa sobre a criança não se considera o olhar que as mesmas têm sobre as coisas e sim o olhar a leitura que adulto faz sobre certos comportamentos das crianças. Já a pesquisa com a criança, essa sim, tem interesse de compreender qual a relação da criança com o meio e o seu olhar e sentimento sobre determinados assuntos, vivências e espaços. Sendo assim, antes de iniciar a pesquisa é necessário compreender e traçar qual gênero de pesquisa deseja realizar para que assim possa se traçar os objetivos e definir metodologias adequadas.

Contudo, pesquisa com criança neste contexto é assegurar o desenvolvimento e redescobrimto das experiências sensíveis do pesquisador, ou seja, é necessário enxergar aquilo que não é possível compreender de imediato, e isso só será possível além dos instrumentos adequados que ofereça múltiplas oportunidades das crianças se expressarem, que as respeitem enquanto sujeitos históricos e a cima de tudo tenha o consentimento dela e as envolva positivamente na pesquisa.

REFERÊNCIAS

Aguiar, R. J. R. C. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência.** Dissertação (Mestrado Processos de Desenvolvimento Humano e saúde) – Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2020.

ANTÔNIO, S; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética.** Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>

DERDYK, E. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica?** In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

KONRATH, R. D. Abordagem etnográfica com crianças no contexto da instituição de educação infantil: uma aventura antropológica. **História Unicamp**, v.3, 2016.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de pesquisa**, n.116, p. 41-59, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

MONTANDON C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, nº 112, p. 33 - 60, março, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 27 de agosto de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista Aulas**, Paraná, n.4, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2021.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade.** Porto: Edições ASA, p. 9-34, 2004.

SOUZA, T. F. P. B. **A escola dos “meus” sonhos: há “luxo” no fim do túnel?** 2011. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE PRES. PRUDENTE E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Barbara Vieira, Carolina Macedo, Victor Hugo Guine, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados finais de nossa proposta de pesquisa de Iniciação Científica apresentada na modalidade de Programa Especial de Iniciação Científica (PEIC) à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Unoeste – e teve como objetivo geral analisar de que forma o PME de Presidente Prudente contribui para a consolidação das políticas públicas de combate à discriminação sexual no Ensino Fundamental. Metodologicamente, pautou-se por uma investigação documental e bibliográfica realizada junto ao portal Scielo no recorte temporal situado entre 2010 e 2019 que trata do tema diversidade sexual na Educação. Como resultado, conclui-se que é importante refletir sobre as questões ligadas à diversidade sexual na Educação, colaborando para o enfrentamento de todo tipo de discriminação.

Palavras-chave: diversidade sexual, gênero e educação.

MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION OF PRUDENT PRESIDENT AND THE ISSUE OF SEXUAL DIVERSITY IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This research proposal for Scientific Initiation - presented in the modality of Special Program of Scientific Initiation (PEIC) to the Coordination of Research, Development and Innovation (CPDI) of Unoeste - has as title "Municipal Education Plan of Presidente Prudente and the issue of sexual diversity in elementary school". The general objective is to analyze how the Municipal Education Plan of Pres. Prudente contributes to the consolidation of public policies to combat sexual discrimination in elementary school. Methodologically, it is guided by a documentary and bibliographic investigation to be carried out with the Scielo portal in the time frame located between 2010 and 2019 and dealing with the theme of sexual diversity in Education. Thus, it was intended to investigate and reflect about the importance of discussing issues related to sexual diversity contributing to the confrontation of discrimination in elementary school.

Keywords: sexual diversity, sexual discrimination, combating sexual discrimination.

PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN (PME) DE PRES. PRUDENTE Y EL TEMA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

Esta propuesta de investigación de Iniciación Científica - presentada en la modalidad de Programa Especial de Iniciación Científica (PEIC) a la Coordinación de Investigación, Desarrollo e Innovación (CPDI) de la universidad Unoeste - tiene como título "Plan Municipal de Educación (PME) de Presidente Prudente y el tema de la diversidad sexual en la escuela primaria". Tiene como objetivo general analizar cómo la PME del Pres. Prudente contribuye a la consolidación de políticas públicas para combatir la discriminación sexual en la escuela primaria. Metodológicamente, se guía por una investigación documental y bibliográfica que se llevará a cabo con el portal Scielo en el marco temporal ubicado entre 2010 y 2019 y que aborda el tema de la diversidad sexual en la Educación. Por lo tanto, se pretendía investigar y reflexionar sobre la importancia de debatir en las escuelas primarias cuestiones relacionadas con la diversidad sexual que contribuyen a la confrontación de la discriminación.

Palabras clave: diversidad sexual, discriminación sexual, lucha contra la discriminación sexual.

INTRODUÇÃO

O combate à discriminação sexual deve ser efetivo no âmbito educacional, visto que pode diminuir diversos transtornos que vão refletir na sociedade de forma direta. A ausência dessa questão nos Planos Municipais de Educação desconsidera os direitos sociais nos ambientes escolares garantidos pela Constituição Federal de 1988, anotou Bordignon (2009).

De acordo com Louro (1997, p. 58), falar sobre sexualidade e combate à discriminação no ambiente escolar ainda é um grande tabu no Brasil. De acordo com a autora, esse é um tema de extrema importância. Entretanto, os avanços nessas políticas ainda são poucos significativos.

De acordo com Medeiros (2018), o PME estabelece diretrizes para toda a Educação Básica de um município, além do Ensino Superior, estabelecendo diálogos com os responsáveis por esses níveis de formação. Além disso, é necessário esclarecer que um documento dessa natureza não é somente da Rede de Ensino de um determinado Município, mas se trata de um Plano de Estado (e não de governo).

Para Baptista (2002) o PME deve ser elaborado alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE), garantindo a autonomia dos entes federados.

Através da definição de metas para cada nível e modalidade de ensino atendido pelo poder público municipal, há a elaboração de ações e estratégias com o intuito de viabilizar o alcance dessas metas nas mais diversas áreas do conhecimento.

De modo geral, o PME busca responder e atender às demandas e às necessidades educacionais para um decênio, as quais são evidenciadas a partir de diagnósticos precisos, pesquisas científicas, avaliações, discussões, entre outros.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, o nosso objetivo nesta proposta de pesquisa é investigar de que modo o PME da cidade de Presidente Prudente/SP contribui para a consolidação das políticas públicas de combate à discriminação sexual no Ensino Fundamental. A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de investigar o modo como as políticas públicas educacionais municipais – mais particularmente aquelas que emanam do PME – tratam da temática diversidade sexual no Ensino Fundamental na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

Entende-se que a elaboração e a implementação do PME estão na pauta de reivindicações de vários movimentos sociais, principalmente daqueles que já discutem há tempos os desafios das políticas educacionais na prática escolar (BARROSO, 2001).

Em sua natureza, o PME sugere a participação da sociedade civil na definição de políticas educacionais, além de ser um documento orientador de políticas de médio e longo prazos. Dito de outro modo, a participação social permite a elaboração de uma agenda de propostas e de lutas com o objetivo de garantir direitos sociais básicos (BRASIL, 2014).

No que tange ao Plano Municipal de Educação da cidade de Presidente Prudente/SP importa-nos investigar de que forma este contempla as discussões sobre diversidade sexual no Ensino Fundamental. Assim, este estudo orientou-se pelas seguintes reflexões: de que forma o PME equipa os docentes e toda a rede escolar no sentido de contribuir para o combate à discriminação sexual? O PME da cidade de Presidente Prudente é uma ferramenta que se preocupa com políticas de implementação e de combate à discriminação sexual de crianças e adolescentes?

De acordo com Bordignon (2009), as políticas educacionais devem proporcionar o processo de ensino e aprendizado de forma eficiente contemplando um currículo integrador, cidadão e inclusivo.

Assim, embora o PME aqui tratado apresente metas que visam a queda da evasão escolar, é necessário investigar qual é a natureza do processo de combate à discriminação sexual nele presente.

Várias escolas brasileiras, preocupadas como os estudantes experienciam a sexualidade, colocam em prática medidas arbitrárias. Conforme Sayão (1998, p. 97-98) aponta, a escola peca em relacionar informações biológicas com sexualidade. Um bom exemplo é a hora de apresentar aos alunos a anatomia e a fisiologia do corpo humano na matéria de Ciências ou Biologia, os próprios professores se sentem desconfortáveis ao abordarem esse tipo de conteúdo, ponderou a autora.

Além disso, cada docente possui valores morais acerca do tema, e isso muitas vezes inclui-se o preconceito. Dessa forma, muitos professores se silenciam diante uma situação homofóbica, ou até mesmo colaboram ativamente na reprodução do preconceito e da violência (BANDEIRA, 2005).

A autora também pontua que ainda há os alunos com curiosidades, medos, desejos, anseios e convicções sobre a sexualidade. E por fim, temos as escolas com normas muito rígidas sobre as condutas sexuais.

Segundo Sayão (1998), o conceito de gênero na escola contemporânea é apresentado de maneira arcaica. A negação da sexualidade como parte do desenvolvimento da criança e do adolescente existe desde o século XVI.

Sabe-se que, a partir do século XVIII, em pleno Iluminismo, os papéis masculinos eram delimitados ao local de trabalho, e a mulher, por sua vez, tinha um papel secundário: ser esposa, mãe, submissa e devota ao marido, sendo o casamento a única forma de viver a sexualidade. As mulheres “eram vistas como ‘frágeis’ e as crianças ocupariam seus devidos papéis de crianças” (BORGES; ROSSI, 2019, p. 148).

Refletindo sobre as anotações acima, essa visão sexista binária pode ser reforçada nos espaços escolares. Pode-se dizer que a escola é um dos espaços mais complexos para que uma criança ou adolescente experiencie a sua sexualidade (BORGES; ROSSI, 2019, p. 149).

É indispensável lembrar que a função da escola é promover uma educação esclarecedora, formando seu estudante para a crítica. Na devida compreensão que a escola também deve formar cidadãos que rompam com uma visão sexista de que meninos devem ser fortes, protetores, viris, e que meninas devem ser frágeis e afetuosas (HERMANSON, 2019).

É importante reconhecer que há uma grave violação dos direitos e garantias fundamentais no que se refere à diversidade sexual no Brasil. Segundo o Caderno SECAD 4: Além da violência física, o preconceito e a “discriminação são responsáveis por restringir os mais básicos direitos de cidadania, além do direito à livre expressão afetivossexual e de identidade de gênero, com forte impacto nas trajetórias formativas educacionais” (BRASIL, 2007, p. 26).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, se faz urgente investigar o modo como as políticas educacionais antidiscriminatórias são contempladas nos documentos oficiais, nesse caso, analisando o Plano Municipal de Educação da cidade de Presidente Prudente/SP.

Um documento fundamental que se investigou nesta proposta de pesquisa foi o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), que foi lançado em 2004 pelo Governo Federal junto ao Ministério da Educação, que assumiram o compromisso de efetivar o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em todos os níveis e modalidades de ensino, com o propósito de enfrentar preconceitos diminuindo a discriminação por orientação sexual, promover equidade social e respeito à paz.

Diante de graves violações de direitos humanos e violência contra a diversidade, o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007, p. 44) apresenta a insuficiência de políticas públicas mais estruturadas para o “enfrentamento do preconceito e violência, uma vez que há a ausência de esforços mais abrangentes, sistemáticos e de efeito duradouro”.

O Caderno Secad 4 também aponta que a formação acadêmica de educadores não tem abrangido discussões profundas acerca do assunto preconceito de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, o que é preocupante, pois os profissionais da educação precisam saber discorrer adequadamente sobre essas questões. Uma boa opção é fornecer a esses profissionais o suporte necessário para alcançarem esse objetivo, a partir da utilização de bases conceituais e pedagógicas. Esse foi um dos aspectos encontrados na leitura realizada.

É inevitável que os professores têm suma importância na construção de uma sociedade democrática que respeite a cidadania e a diversidade. Louro (1997) afirmou que a escola é um espaço decisivo na construção de relacionamentos democráticos pautados no reconhecimento e respeito à diversidade sexual e contra a violência.

Diante do exposto, a escola é um local privilegiado na construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito aos direitos humanos.

Promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual; elaborar diretrizes que orientam os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito do cidadão e à não discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para formação dos professores (BRASIL, 2004, p. 68).

Pela exposição acima, nota-se o quanto as políticas públicas nacionais sugerem o desenvolvimento de ações que contemplem o combate à discriminação sexual nas escolas, fomentando a formação de profissionais que atuam diretamente no interior dos espaços educativos.

Desse modo, pretendeu-se investigar se, e de que forma o PME de Presidente Prudente atende às especificações dos documentos norteadores de combate à discriminação sexual.

Diante do debate aqui exposto, justifica-se o interesse pelo tema em analisar de que forma o PME de Pres. Prudente contribui para a consolidação das políticas públicas de combate à discriminação sexual no Ensino Fundamental.

Resumidamente, este artigo intitulado Plano municipal de educação (PME) de pres. Prudente e a questão da diversidade sexual no ensino fundamental teve como objetivo geral analisar de que forma o PME de Pres. Prudente contribui para a consolidação das políticas públicas de combate à discriminação sexual no Ensino Fundamental.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tratou-se de uma pesquisa de base bibliográfica e documental (BARDIN, 2011). O levantamento bibliográfico foi realizado junto ao portal Scielo com filtro de busca situado entre 2010 e 2019. Orientou-se pelas seguintes palavras-chave: diversidade sexual, gênero e educação.

Com o intuito de analisar a temática da diversidade sexual junto ao Plano Municipal de Educação da cidade de Presidente Prudente/SP, optou-se por realizar um estudo nos documentos abaixo descritos:

1. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009a);
2. Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à violência e à discriminação contra LGBT (BRASIL, 2004);
3. Plano Nacional para a Promoção da cidadania e direitos humanos LGBT (BRASIL, 2009b);
4. Caderno SECAD 4: Gênero e diversidade sexual na escola (BRASIL, 2007);
5. Plano Municipal de Educação de Pres. Prudente (PME, 2015).

Diante do exposto, este estudo organizou em 4 (quatro) etapas:

1. Primeira etapa: estudar os documentos abaixo elencados:

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009a).
- Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à violência e à discriminação contra LGBT (BRASIL, 2004).
- Plano Nacional para a Promoção da cidadania e direitos humanos LGBT (BRASIL, 2009b).
- Caderno SECAD 4: Gênero e diversidade sexual na escola (BRASIL, 2007).

2. Segunda etapa: Estudo do Plano Municipal de Educação de Pres. Prudente/SP.

- Investigar se o Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente contempla as discussões sobre diversidade sexual no Ensino Fundamental.

3. Terceira etapa: levantamento bibliográfico junto à base de dados do Portal Scielo.

- Essa etapa possibilitou uma visão mais ampla sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento.

4. Quarta etapa: apresentar os resultados da análise proposta.

Sabe-se que o Plano Municipal de Educação (PME) é um documento político orientador muito importante que define as principais metas educacionais de um determinado município por um período de 10 anos. Trata-se de uma normativa que foi prevista na Lei Federal nº 10.172/01 que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

As políticas públicas educacionais, sociais, culturais, de saúde, entre outras, são de extrema relevância uma vez que garantem os direitos dos cidadãos perante as leis governamentais. No que tange à diversidade sexual na escola, existem algumas políticas públicas que asseguram o respeito à diversidade e a não discriminação dentro do ambiente escolar. São elas: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009a), Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e

Direitos Humanos de LGBT ((2009b), e por fim, o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007). Esses documentos são de extrema importância, visto que trazem exatamente as questões sobre gênero e sexualidade.

A atual versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2009) teve a discussão iniciada em 2006 a partir de uma parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009a, p. 11) surgiu com uma proposta de construir uma “cultura de direitos humanos fundamentada nos princípios de cidadania, justiça social e democracia”. Sendo assim, o governo brasileiro assumiu o compromisso de promover uma educação de qualidade a partir do respeito à diversidade, igualdade de oportunidades e equidade.

De acordo com o PNEDH (BRASIL, 2009a, p. 32), apesar da escola ser um espaço físico privilegiado para a prática da cultura de direitos humanos, “a educação deve desenvolver esta cultura em todos os espaços sociais por seu caráter democrático, coletivo e participativo”.

Dessa forma, o PNEDH (BRASIL, 2009a, p. 31) aponta que é preciso haver uma parceria entre a comunidade escolar e a comunidade local, levando em conta que a educação em direitos humanos envolve o desenvolvimento social e emocional de todos que se envolvem no processo de ensino e de aprendizagem.

Dentre os principais objetivos do PNEDH (BRASIL, 2009a, p. 32), é importante destacar um que conduz a educação em direitos humanos na educação básica:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade de educação.

Além disso, o PNEDH (BRASIL, 2009a, p. 33) propõe ações programáticas para que a educação em direitos humanos seja consolidada, tais como:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas à gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Do mesmo modo, para potencializar a delegação aos direitos humanos para a população LGBTQI+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, fundou-se o Programa Brasil sem Homofobia.

O Programa Brasil sem Homofobia surgiu em 2004 em parceria com o Governo Federal e a Sociedade Civil organizada. Teve início com o Plano Plurianual (PPA 2004-2007) definindo o Combate à Discriminação contra os Homossexuais no Programa dos Direitos Humanos, com o objetivo de promover a cidadania dos LGBTQI+.

Segundo Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004, p. 11), sua finalidade é a inserção de não-discriminação por orientação sexual, por direitos humanos na implementação de políticas públicas para a produção de conhecimento, a fim de enfrentamento do término da violência, ao respeito da singularidade de cada indivíduo pertencente a esse grupo.

Além disso, o programa prevê ações dentro dos cursos de formação de professores/as que promovam a igualdade de direitos e o respeito e proteção às minorias sexuais, uma vez que isso deve ser um direito essencial para o pleno exercício e sucesso da cidadania.

Visando à produção de conhecimentos, o programa em destaque contém as terminologias das orientações sexuais, ou seja, a atração seja afetiva ou sexual que um ser humano sente do outro. Segundo o próprio documento, a Psicologia afirma que a orientação sexual não é acarretada conscientemente, ou seja, substituído por um ato da vontade (BRASIL, 2004, p. 29).

Portanto, o programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004, p. 30) expõe: “os Homossexuais são pessoas que possuem atração afetiva/sexual com outras pessoas do mesmo sexo”. Já os Gays são indivíduos que além de se relacionarem com outros do mesmo sexo são distendidos perante a sociedade com sua orientação. Os Bissexuais se relacionam com indivíduos independente do sexo. As Lésbicas são as mulheres homossexuais. Já os Transgêneros masculinos são mulheres com o sexo biologicamente, mas se

apresenta na sociedade como homem. E os Transexuais se identificam psicologicamente com o sexo oposto, logo não aceitam seu sexo anatomicamente.

Assim sendo, o programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004, p. 28) ressalta que “o Conselho Nacional de Combate à Discriminação é o órgão responsável que visa a igualdade do coletivo brasileiro”.

Para mobilizar o poder público e a sociedade civil, realizou-se a 1ª Conferência Nacional GLBT, que ocorreu em 2008 em Brasília, em que se instituiu o documento Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009b).

Logo, o Plano Nacional (BRASIL, 2009b, p. 9) abrangeu as propostas da Conferência Nacional GLBT, amparando as individualidades das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais para o exercício pleno da cidadania, na implementação de políticas públicas.

Por conseguinte, o Plano Nacional (BRASIL, 2009b, p. 7) tem por objetivo eliminar as discriminações, estabelecendo a cultura de paz, obtendo as políticas públicas com maior equidade, implementando a inclusão social à população LGBT, interferindo nas ações do Estado para o respeito às diversidades.

Para isso, é preciso uma parceria entre o Governo Federal e governos Estaduais e Municipais para a promoção da superação do preconceito por orientação sexual e identidade de gênero no Brasil.

Diante disso, o Plano Nacional de promoção da Cidadania e direitos LGBT (BRASIL, 2009b, p. 42) sustenta que para uma ação democrática sobre a gestão, é necessário melhorar as informações entre os órgãos setoriais, estimulando os gestores de diferentes áreas.

E é nessa perspectiva que nasce o Caderno SECAD em 2007 com o enfoque em informar sobre as questões relacionadas à gênero, sexualidade e orientação sexual.

É indispensável lembrar que a função da escola é promover uma educação esclarecedora, formando o estudante para a crítica, para a diversidade e para a cidadania. É necessário compreender que a escola também necessita formar cidadãos que rompam com a visão sexista de que meninos devem ser fortes, protetores, viris, e que meninas devem ser frágeis, coloridas, afetuosas, entre outras.

Os Cadernos SECAD foram criados com a funcionalidade de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Seu conjunto é formado de conteúdos informativos e formativos, especialmente para a compreensão, histórica, conceitual, organizacional e legal, aquelas que fundamentam, explicam e justificam os programas, projetos e atividades que formam a política que se encontram em andamento pela SECAD/MEC a partir de 2004.

O ambiente escolar deve ser acolhedor, pois são nos processos que ocorrem no âmbito educacional, que são internalizados conceitos que serão parte do indivíduo durante a sua vida. Conforme postula o Caderno SECAD (BRASIL, 2007, p. 9):

Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento.

Sendo assim, O Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007) reafirma que ao tratar-se de diversidade sexual, a SECAD/MEC reafirma a necessidade de incluir as questões de gênero, orientação sexual e sexualidade na perspectiva dos direitos humanos e da ética, sendo vistos sob o viés emancipador e não sendo correlacionado a doenças e anormalidades.

É importante compreender que, embora existam políticas públicas com enfoque informativo, o que acontece em sala de aula, por vezes, é diferente da teoria expressa nos documentos.

Ainda segundo o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007), no Brasil foram feitas pesquisas que demonstraram a discriminação de gênero e por orientação sexual em ambiente escolar, reafirmam o diagnóstico de uma educação que perpetua modelos autoritários, preconceituosos e discriminatórios, tanto em relação às mulheres, aos homossexuais e aos grupos minoritários.

Conforme reafirma o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007), é comum que as políticas públicas brasileiras, bem como as práticas pedagógicas do país reafirmem um enquadramento de postura. Tradicionalmente, a escola se torna um espaço de disciplina e enquadramento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades.

Conforme pontua o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007), por isso as políticas públicas que tratam dessas questões são tão importantes para a Educação, tendo como ponto de partida, o reajuste dessa realidade. Estes documentos são responsáveis pela efetivação de medidas de promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, assim como ao combate a discriminações como a homofobia e o sexismo na escola.

Estando em um país onde ocorrem inúmeros ataques⁴⁷ contra a comunidade LGBTQIA+⁴⁸, inclusive dentro do ambiente educacional, o papel da escola é de extrema importância, até mesmo na intervenção da discriminação. Portanto, conforme aponta o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007, p. 44), faz-se necessário a “formulação de políticas e ações para o reconhecimento da diversidade sexual, formando profissionais da educação e alunos acerca do tema identidade de gênero e diversidade de orientação afetivossexual”.

É necessário acrescentar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁴⁹ – a qual edita o Caderno SECAD - 4, teve suas atividades encerradas com o atual governo no ano de 2019, o que é um retrocesso para a Educação, tal como para os estudantes da educação básica, visto que se configurou como um importante documento formativo para a intervenção da discriminação na escola.

Os documentos aqui apresentados geram conhecimentos para a construção de uma sociedade democrática, impulsionando o desenvolvimento de feitos escolares em direitos humanos, banalizando qualquer tipo de violência, sendo voltada a uma sociedade de paz.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

O Plano municipal de Educação de Presidente Prudente/SP (PME) foi criado pela Lei n. 8.962/2015. No que se refere à discussão sobre a diversidade sexual na escola, há em sua composição o artigo 2º, parágrafo II, que visa sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e o combate a todas as formas de discriminação”, e artigo 8º o qual propõe a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade”.

De modo genérico, a citada lei não sugere, nem mesmo se aprofunda em medidas de combate à realidade da discriminação conforme apresentou-se neste artigo.

Marcon, Prudêncio e Gesser (2016) evidenciam que a implementação de programas educativos ligados à questão de gênero e diversidade sexual é de extrema importância, pois eles rompem com os discursos sexistas e heteronormativos.

Visto que no Plano Nacional (BRASIL, 2009b) é necessário o trabalho transversal, ou seja, conter em todas as disciplinas sobre a temática orientação sexual e a sexualidade, implementadas com os temas saúde, gênero e ecologia, no citado Plano Municipal de Educação nada pontua sobre a relevância dessa temática já na Educação Fundamental.

Segundo Seffner (2012), historicamente, as escolas dispõem dos princípios de homogeneidade, em que os alunos possuem a mesma idade, associam as mesmas culturas, são da mesma religião, são “todos” heterossexuais com a mesma família estruturada, possuindo o mesmo desenvolvimento de aprendizagem.

Essa colocação se torna vaga sob a perspectiva do todo, onde não é possível constatar a premissa de mudança de um paradigma já saturado. Em nosso entendimento, o PME/PP é vago em suas afirmações, dando margem à ausência de um debate formativo tão importante nas escolas da contemporaneidade. A segunda menção ao tema estudado nesse artigo que a Lei n. 8.962/2015 apresenta aparece na meta 2; 2.4: “aperfeiçoar o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar[...] bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos”.

Conforme exposto acima, a função da escola é apenas “acompanhar e monitorar” situações que ocorram a fratura do respeito à diversidade. Dito de outro modo, as orientações do PME/PP sobre a

⁴⁷ O Grupo Gay da Bahia (GGB), apresenta o relatório Mortes Violentas da População LGBT no Brasil. Os dados são referentes ao ano de 2018, em que foram registradas 420 mortes - por homicídio ou suicídio decorrente da discriminação - de integrantes da população homoafetiva e transexual.

⁴⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e mais.

⁴⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECAD). Criada em 2004 por demandas de movimentos sociais, a referida Secretaria foi extinta, em 2019, pelo ex-ministro da Educação Ricardo Vélez. A Secretaria era responsável pelos programas, ações e políticas de [Educação Especial](#), [Educação de Jovens e Adultos](#), Educação do Campo, [Educação Escolar Indígena](#), Educação Escolar Quilombola, [Educação para as relações Étnico-Raciais](#) e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a [Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação](#). Hoje a continuidade de programas sobre diversidade sexual é incerta.

temática diversidade deixam a desejar no que se refere à elaboração, fomentação e implementação de políticas nas escolas municipais.

Conforme exposto, as políticas de inclusão da diversidade sexual comportam apenas procedimentos de localização, policiamento e controle, mesmo guiadas por boas intenções. Pois as escolas são um terreno de experimentação dos modos padronizados de ser mulher e homem, expressando assim a pouca – ou quase ausência – da diversidade de orientação sexual (SEFFNER, 2012).

O plano contém 31 páginas, onde traz estratégias de aperfeiçoamento para todas as demandas educacionais existentes na cidade. Contudo, no que se refere à discussão de gênero e diversidade sexual, não sugere e nem mesmo se aprofunda para a modificação de uma realidade ainda opressora.

A exclusão da temática diversidade nos espaços escolares “compromete a formação profissional dos indivíduos da classe LGBTQIA+, reforçando os estigmas que são impostos a eles, a prostituição” (SEFFNER, 2012, p. 236).

A ausência do aprofundamento dessa temática com o intuito da erradicação da violência dos LGBTQIA+ nas escolas, segundo Bento (2011, p. 6), afasta as qualificações de humanidade, incapacitando o sujeito a reivindicar seus direitos. Direitos humanos, que nesse processo é lindo de ver o arco-íris, mas impossível de alcançar.

Segundo Sffener (2012, p. 239), as escolas adquiriram a postura de “escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias que centram nas disciplinas dos corpos e na regulação dos prazeres”, se distanciando da função da educação onde os alunos são preparados para o convívio de diferenças por meio de sentimentos, atitudes de fraternidade, solidariedade, valorizando o coletivo e igualdade de direitos.

A opressão sexual não é válida somente na exclusão, na negação, mas se efetiva sobre discursos, práticas, instituições, que definem e regulam o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, hierarquizando, mascarando e sonogando seus campos (JUNQUEIRA, 2012, p.13).

Sffener (2012, p. 135) apontou algumas ações efetivas de inclusão da diversidade sexual na qual professores e profissionais da educação podem e devem adotar. Uma dessas ações é a luta pelo acesso à materiais pedagógicos adequados, cursos de formação e a participação em eventos que discutam os temas da sexualidade, uma vez que as questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e não devem ser abordadas de forma improvisada na escola, ou seja, requer estudo por parte dos professores.

Por fim, o autor ressalta que, para atingirmos a educação de qualidade, é necessária a preocupação verdadeira com a inclusão escolar, ou seja, é preciso haver a valorização e o respeito pela diversidade sexual de uma maneira genuína. Sem isso, os professores não estarão devidamente aptos para prepararem os alunos para o mundo de forma adequada.

Essa perspectiva de inclusão escolar não é pensando em colocar todos alunos dentro de um padrão heteronormativo, mas sim oferecer o suporte necessário para que todos tenham um processo de ensino e de aprendizagem mais humano, e que contemple suas especificidades e diversidades.

De acordo com o Caderno Secad 4 intitulado “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos” (BRASIL, 2007), os diagnósticos de pesquisas brasileiras referentes à intolerância sobre a diversidade sexual apontam que o ambiente escolar é um espaço de grande reprodução de modelos opressivos, preconceituosos e discriminatórios. Desse modo, é possível afirmar que a educação do nosso país seguiu os padrões históricos da heteronormatividade, ou seja, valorizar como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Esse é um tema muito importante. E é fundamental que um Plano Municipal de Educação se ocupe dessas questões, pontuou Medeiros (2018).

Podemos citar alguns exemplos para ilustrar melhor. Um episódio ocorrido no Museu de Arte Moderna (MAM), em setembro de 2017, no Ibirapuera, na cidade de São Paulo, gerou polêmica na sociedade, após uma exposição artística chamada “La Bête”, do artista Schwartz, o qual exibiu um modelo nu². Um vídeo que viralizou nas redes sociais mostrou uma criança de aproximadamente quatro anos de idade tocando nos pés do artista.

Diante da polêmica gerada na época, a direção do MAM ressaltou que a sala estava claramente sinalizada sobre o conteúdo da apresentação, incluindo a nudez artística. À época, o Museu se retratou afirmando que a exposição não tinha conteúdo sexual e que se tratava de uma leitura interpretativa da obra Bicho, de Lygia Clark.

Outro exemplo significativo do presente debate foi aquele tecido quando da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Depois de calorosos debates, e diante da guinada conservadora da bancada evangélica⁵⁰ do Congresso Nacional, a equipe técnica que compunha as discussões da BNCC decidiu retirar a questão de gênero do referido documento alegando que as escolas e os professores não estavam preparados para debater essa temática nas escolas brasileiras.

Outro ponto do destaque é pensar também em como a escola trabalha com a questão transgênero, elemento esse cada vez mais presente nos espaços educativos.

O Caderno SECAD 4 (2007, p. 28) também destaca as dificuldades de acesso que a população discriminada (a exemplo da comunidade LGBT) tem aos serviços públicos. Essa população enfrenta dificuldade para conseguirem se matricular na rede pública de ensino, para assumirem cargos públicos e até mesmo para usarem ambientes disponíveis na escola, como por exemplo, o próprio banheiro. Além disso, precisam lutar para terem as identidades respeitadas e conseguirem preservar a integridade física.

Perante o exposto, o estudo realizado por Marcon, Prudêncio e Gesser (2016, p. 2) ressaltou a importância de a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicanálise favorecerem o processo de formação dos educadores por meio de uma concepção ético-política de sexualidade, visando a desconstrução das significações de gênero sustentadas na heteronormatividade. Tendo o objetivo de liquidar as violências, ampliando a autonomia e eliminando a vulnerabilidade dos sujeitos LGBTQIA+ na educação.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Presidente Prudente com o objetivo de examinar se ele contempla políticas públicas no combate à discriminação sexual na etapa do Ensino Fundamental.

O PME é um documento norteador para toda a educação básica, visando uma educação integral, inclusiva, no compromisso de promover a equidade e a cidadania. Dado que, nesse período escolar, as curiosidades, os medos, os desejos e as convicções sobre a sexualidade surgem nos alunos, sendo assim, o combate à violência e discriminação são necessárias para a construção de relacionamentos democráticos, logo diminuindo a evasão escolar.

Portanto, foram investigados documentos com a finalidade de implementação de políticas públicas na promoção da cidadania dos LGBTQI+. Sendo estes: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009a), Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009b), e o Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007).

Constatou-se que o Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, em sua estruturação, é vago diante do assunto, sem haver profundidade em medidas ao combate a qualquer hostilidade sexual, sem evidências de programas para a devida mudança desse paradigma de preconceito, segregando assim a educação com a realidade social. Em suas redação, aparecem apenas medidas de “acompanhar e monitorar” a educação em sua diversidade, nada existindo sobre a “promoção, fomentação, avaliação e desenvolvimento” de políticas públicas essenciais à eliminação da discriminação sexual e da diversidade.

Desse modo, as escolas continuarão com princípios da homogeneidade. Visto que, o PME define as metas educacionais dos municípios, à vista disso, se não houver regulamento que abrange a diversidade sexual, o empenho da gestão educacional para o sucesso escolar estará culminado apenas aos alunos heteronormativos, já que os demais permaneceram aprisionados nos padrões homogêneos.

Conclui-se que as instituições precisam formar jovens cidadãos críticos conhecedores do seu papel na sociedade, proporcionando um desenvolvimento diversificado em sua totalidade. Como realizar esse objetivo em que a especificidade dos alunos LGBTQIA+ é descartada? Sendo violentados em um ambiente em que os próprios documentos oficiais não fomentam políticas de diversidade sexual, conclui-se que essencial proporcionar respeito à diversidade, é uma contrapartida às práticas dos Direitos Humanos.

Diante do exposto, o papel do professor é inevitável nessa abordagem, dado que se coloca avante da relação aluno-escola, pois a especificidade de cada educando é observada e intercedida pelo educador.

Sendo assim, a formação de professores implica na transformação de bases conceituais e pedagógicas democráticas. Pois as questões que envolvem a diversidade sexual são complexas, sendo imprescindível seu estudo.

⁵⁰ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>. Acesso em: 31 mar. 2010.

As políticas públicas têm um papel fundamental no encerramento da intolerância, uma vez que pensa nas inclusões na devida permanência dos alunos em suas diversidades, impulsionando uma sociedade de paz.

Portanto, partindo do pressuposto de que a educação é um direito básico de todos os cidadãos, é de extrema importância existirem políticas públicas que protejam e extingam atos segregatórios dentro do ambiente escolar.

A partir dos questionamentos inseridos no início deste artigo, constatou-se que o Plano Municipal de Presidente Prudente não engloba as questões de elaboração de políticas públicas eficazes no combate à discriminação de gênero, bem como, não se manifesta em relação ao combate da discriminação da diversidade sexual. Em paralelo a isso, constatou-se que programas de combate à discriminação em uma perspectiva crítica e de direitos sobre questões de gênero e sexualidade dentro do âmbito escolar, como é o caso da SECADI, foram encerrados.

Para a mudança de paradigmas, é necessário começar com a garantia de direitos, ou seja, são necessárias políticas públicas que formem a população sobre essas questões, até mesmo porque o preconceito nasce da falta de conhecimento e se enraíza pelo mesmo motivo. A partir da formação escolar é possível começar a pensar em estratégias de combate ao preconceito.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes M. **Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL/Secretaria Especial de Políticas para mulheres, 2005.

BAPTISTA, Myrian V. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Luis R. **O Direito Constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar. **Revista Estudos Feministas**. Rio Grande do Norte, v. 1, n. 2, p. 123-145, jan./jul 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 27 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo. Instituto Paulo Freire. 2009.

BORGES, Rita; ROSSI, Célia. **Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Contexto do Ensino Infantil: Vivências Possíveis**. Penápolis: Editora Unijuí, 2019. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.144-163>

BRASIL. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Cadernos SECAD 4. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno4.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15. fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://bibliotecadigital.planejamento.gov.br/xmlui/handle/123456789/1006>. Acesso em: 28 mar. 2020.

HERMANSON, Marcos. Relatório registra 420 vítimas fatais de discriminação contra LGBTs no Brasil em 2018. **Brasil de Fato**. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/08/relatorio-registra-420-vitimas-fatais-de-discriminacao-contralgbts-no-brasil-em-2018>. Acesso em: 15 mar. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos, UNESCO. Brasília, 2012.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luisa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. Políticas Públicas Relacionadas à Diversidade Sexual na Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 3, p. 23-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>. Acesso em: 27 maio. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>

MEDEIROS, Renata Maria de. **Plano municipal de educação: formação e valorização dos professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2018, 243f.

PRESIDENTE PRUDENTE/ SP. **Lei n. 8962**, de 3 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/25533>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SAYÃO, Roseli. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus ed., 1998, p. 97-106.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 45-60, set./dez 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>. Acesso em: 27 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DUAL NA LDBEN

Larissa Bello Neves de Farias, Roseli Gall do Amaral da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: laribello@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a influência do modelo neoliberal na educação brasileira, mais especificamente sobre a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/96, destacando a herança da dualidade formativa. Sob a influência da ideologia do sistema neoliberal, que visa fortalecer a classe de elite e enfraquecer as classes populares, a dualidade estrutural expressa a fragmentação do ensino a partir do delineamento da formação segundo a classe social do educando. A análise colocada em questão pretende fazer com que o leitor reflita sobre sua ação, em especial enquanto docente e futuro docente, por meio de sua função social e atuação diante dos problemas políticos e sociais que se apresentam à educação e, que refletem no ensino, buscando desvelar um modelo de educação que tenha compromisso em formar pessoas críticas, pensantes e autônomas.

Palavras-chave: LDB, Neoliberalismo, Educação de qualidade, dualidade educacional.

EDUCATIONAL POLICIES AND NEOLIBERALISM: AN ANALYSIS OF DUAL EDUCATION AT LDBEN

ABSTRACT

This paper aims to discuss the influence of the neoliberal model on Brazilian education, more specifically on Law No. 9394 of December 20, 1996, which provides for the Guidelines and Bases of National Education - LDB / 96, highlighting the aptitude of duality formative. Under the influence of the neoliberal system's ideology, which aims to strengthen an elite class and weaken it as popular classes, a structural duality expresses the fragmentation of education based on the design of training according to the student's social class. The analysis in question intends to make the reader reflect on his action, especially as a teacher and future teacher, through his social function and acting on the political and social problems that present themselves to education and that reflect on teaching, seeking to unveil an education model that is committed to training critical, thinking and autonomous people.

Keywords: LDB, Neoliberalism, Quality education, educational duality.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y NEOLIBERALISMO: UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN DUAL EN LDBEN

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir la influencia del modelo neoliberal en la educación brasileña, más específicamente en la Ley No. 9394 del 20 de diciembre de 1996, que establece los Lineamientos y Bases de la Educación Nacional - LDB/96, destacando la aptitud de la dualidad formativa. Bajo la influencia de la ideología del sistema neoliberal, que apunta a fortalecer una clase elitista y debilitarla como clases populares, una dualidad estructural expresa la fragmentación de la educación basada en el diseño de la formación según la clase social del estudiante. El análisis en cuestión pretende hacer reflexionar al lector sobre su acción, especialmente como docente y futuro docente, a través de su función social y actuando sobre los problemas políticos y sociales que se presentan a la educación y que reflexionan sobre la docencia, buscando develar un modelo educativo que apuesta por la formación de personas críticas, pensantes y autónomas.

Palabras-Clave: LDB, neoliberalismo, educación de calidad, dualidad educativa.

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo é, sem dúvida, um dos assuntos mais discutidos quando se trata de políticas educacionais nos dias atuais, é um dos principais pontos que delineiam as relações entre política, economia

e educação. O contexto neoliberal, implantado no Brasil, desencadeou e contribuiu com uma série de problemas: o aumento do capitalismo e a mercantilização universal, onde tudo é transformado em mercadoria, como: saúde, cultura, esporte, inclusive a educação. Ou seja, nesta visão, a educação passa a ser parte de um mercado financeiro, deixando de ser parte do campo social e político, tornando-se submissa a uma visão de um mundo capitalista, que enfatiza o interesse individual e transfere as responsabilidades e os direitos sociais para os cidadãos.

Em uma sociedade capitalista as relações são pautadas na desigualdade e na divisão de classes desde a sua concepção. Na divisão social resultante da relação capital x trabalho juntamente com as contradições de uma produção coletiva e apropriação privada. O Estado não está acima dos conflitos e contradições dessa sociedade, pelo contrário, é produto dessas relações contraditórias. Portanto suas políticas, por sua vez, também são contraditórias (RESENDE; SILVA, 2018, p.494).

O principal objetivo deste trabalho é apresentar os impactos da influência do modelo neoliberal na educação brasileira, e sua conseqüente dualidade educacional, mais especificamente sobre a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma vez que, segundo Giron (2008), a proposta educativa referendada pela lei máxima da educação em nosso país tem provocado o desmonte dos sistemas educativos públicos, e estimulado a privatização do ensino de forma competitiva.

Esse trabalho de pesquisa foi dividido em três momentos: No primeiro, o objetivo foi conceituar políticas e abordar a construção da LDB e suas várias alterações. No segundo foi realizado um levantamento histórico sobre o neoliberalismo e suas premissas. E no terceiro momento foi analisado o dualismo entre as escolas brasileiras e como o neoliberalismo corroborou com o fortalecimento deste sistema, que visa favorecer a elite e enfraquecer o proletariado.

O objetivo geral foi elucidar a forte presença do sistema neoliberal na educação mostrando como isso nos aflije, buscando fazer com que o leitor reflita sobre a função social da escola e dos profissionais da educação em sua atuação mediante os problemas políticos e sociais. Ao mesmo tempo em que refletir sobre a prática amplia horizontes, faz-se necessário que essa discussão seja mediada por uma visão de educação e de escola democrática que divulgue o papel de transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Para Libâneo (2016) a escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este artigo foi estruturado por um caráter bibliográfico, dessa forma foi realizada uma investigação, por meio de documentos, artigos e livros, com o objetivo de discorrer acerca da influência do neoliberalismo na educação, especificamente na LDB 9394/96. No que se refere à pesquisa bibliográfica caracteriza-se como uma pesquisa que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2011, p.50).

Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico baseado em autores como Chauí (1995), Demo (1997), Giron (2008), Cury (2016), Libâneo (2016), Saviani (2018; 2016; 2008) e Gadotti (1984). E no que diz respeito à dualidade educacional fundamenta-se em autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2005), e Cêa (2006) que enfatizam essa dualidade no ensino médio.

Na análise dos textos e da LDB, foram em um primeiro momento, identificados e analisados os conceitos de políticas e neoliberalismo para respaldar a análise da LDB.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As propostas educacionais estão intimamente ligadas ao modelo de Estado, uma vez que todo discurso e projeto educativo veicula uma imagem de homem uma visão a ser formada educacionalmente (GADOTTI, 1984, p.144). Segundo Saviani (2016) educação é sempre um ato político, dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes, e nesse sentido, segundo Libâneo (2016) os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola como reflexo das políticas educacionais, são recorrentes na história da educação,

no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.

LDB e os conceitos de política e educação

As primeiras discussões que deram origem a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) surgiram por iniciativa da comunidade educacional a fim de assegurar suas propostas para organização da educação na Constituição e na LDB, essa proposta buscava ordenar a educação nacional de forma orgânica e coerente. Durante a tramitação, a proposta passou por inúmeras mudanças, que infelizmente, se distanciou das aspirações indicadas pela comunidade educacional e, por fim foi promulgada na LDB que conhecemos atualmente, promulgado dia 20 de dezembro de 1996, pelo Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e assinada por Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1988).

A LDBEN ou LDB, foi um dos passos mais importantes já dado pela política educacional no Brasil e é conhecida popularmente como lei Darcy Ribeiro ou simplesmente lei 9.394/96. É a legislação responsável pela coordenação do sistema educacional, reafirmando o direito à educação previsto pela Constituição. A aprovação da LDB 9.394/96 se deu com muito trabalho e tramitou por anos nos setores legislativo e executivo. A primeira tramitação no legislativo ocorreu em 1988 e passou por inúmeras reformulações até que finalmente chegasse como mandato constitucional do art. 22, que assegura que um estado democrático deve assegurar seus cidadãos dos direitos sociais e individuais, a liberdade, segurança, bem estar, desenvolvimento, igualdade e justiça, os valores supremos de uma sociedade.

Os principais pontos abordados na lei tratam sobre o direito do cidadão brasileiro a ter acesso à educação gratuita durante o ensino fundamental e médio, onde esta função é de responsabilidade do governo federal, estados e municípios que por sua vez são encarregados de gerenciar a administração da área escolar. Estabelece também as atribuições de cada instituição e seus profissionais e também é a LDB que determina que os currículos escolares devem ter uma base nacional comum, em cada sistema de ensino e instituição escolar, que pode ser preenchido por uma parte diversificada que se adapte às condições e clientes locais, mas todos devem, obrigatoriamente, ofertar o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política.

Composta por 92 artigos, a LDB abrange os mais diversificados temas e problemas enfrentados pela educação, seja ela de ensino infantil ou até mesmo ensino superior (SAVIANI, 2016). De acordo com a LDB, os conceitos de educação, são definidos como:

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. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A escola não é só um lugar onde estudamos, é um espaço em que vivemos, desenvolvemos, construímos significados e aprendemos culturas diferentes, portanto, a escola deveria ser um lugar onde todos tivessem as mesmas oportunidades, independente de sua classe social.

Uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (LIBÂNEO, 2016, p.41).

Nesse sentido, conforme modelo de Estado será a proposta de educação, uma vez que: “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p.144) que se deseja formar. Ou seja, as políticas educacionais defendidas por um determinado governo refletem como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade. Nessa perspectiva, o conceito de política influencia nos programas e propostas educacionais.

De acordo com Chauí (1995), a palavra Política pode apresentar três significados inter-relacionados: o de governo, entendido como direção e administração do poder público; o de atividade realizada por especialistas; e o terceiro significado é o mais corrente para o senso comum social e resulta numa visão pejorativa da política. Esta aparece como um poder distante de nós (passa-se no governo ou no Estado), exercido por pessoas diferentes de nós.

Para Chauí (1995), a política é um paradoxo, pois ela foi criada para a sociedade discutir, deliberar e decidir em comum, aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito aos seus membros e que deveriam favorecer a sociedade como um todo. Mas infelizmente, vemos a todo momento notícias que reforçam a visão pejorativa da política, como: corrupção, fraudes, crimes impunes praticados por políticos, mentiras provocando guerras para satisfazer aos interesses econômicos dos fabricantes de armamentos, desvios de recursos públicos que deveriam ser usados contra a fome, as doenças, a pobreza, aumento das desigualdades econômicas e sociais, uso das leis com finalidades opostas aos objetivos que tiveram ao ser elaboradas, etc. (CHAUÍ, 1995).

De acordo com Saviani (1983), a educação e a política são práticas totalmente distintas, mas que, no entanto, possuem uma íntima relação. Pelo fato de estarem atreladas às estratégias do Banco Mundial, e nesse sentido, a educação é entendida essencialmente como mercadoria de relevância econômica com interesses específicos.

Segundo Ozga (2000), os governos usam a educação com fins específicos como: melhoramento da produtividade econômica; treinamento de mão-de-obra; mecanismo de escolha e seleção para as oportunidades existentes; um meio de transmissão cultural, por intermédio da qual as identidades nacionais podem ser promovidas ou alteradas; e, por fim, como lugar de preservação e valorização de ideias e heranças relativas à identidade nacional.

Em relação a essa subordinação da educação ao mercado de trabalho, o papel da escola é transmitir conteúdos mínimos a fim de promover uma aprendizagem simplificada voltada apenas para uma formação de cidadãos para o trabalho (LIBÂNEO, 2016, p.47).

Deste modo pode-se dizer que o principal adversário enfrentado pela educação são as políticas econômicas. Para Saviani (2008, p.430), a educação passa a ser compreendida como “um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. No que se refere ao ensino médio, a partir de 1990, com a aprovação da LDB/1996, segundo Libâneo (2016), foram restringidas as possibilidades de garantia de uma educação de qualidade, bem como sua organização a partir de conhecimentos que vinculam ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando à formação integral dos sujeitos.

A lei além reproduzir a dualidade educacional herdada desde os tempos de colonização, viabilizou legalmente a aprovação de decretos como o Decreto nº 2.208/1997, que reforçou a hegemonia da iniciativa privada sob os rumos da educação profissional no Brasil (BRASIL, 1997), e o Decreto nº 5.154/2004, que representou o fortalecimento desses interesses, pautados na dualidade de classes (BRASIL, 2004). Ao analisar a LDB de 1996 e o Substitutivo Jorge Hage, Saviani (1997) considera que:

Essa ideia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na Lei, apenas o inciso IV do artigo 35, que proclama como finalidade do Ensino Médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos[...]”, reiterado pelo Inciso I, do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos” que presidem a produção moderna (SAVIANI, 1997, p.213).

A literatura que trata da dualidade educacional, embasada em autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2005), e Cêa (2006), compartilha o entendimento de que essa dualidade tem sua maior expressão no Ensino Médio. No artigo 35, como menciona Saviani (1997) três categorias saltam: adaptação, flexibilidade e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

A preparação para a adaptação ao mundo do trabalho evoca a necessidade de uma flexibilização das normas que o mercado impõe ao capital humano, e ao usar a categoria compreensão fica clara uma formação de adaptação, pois não basta compreender é preciso domínio para utilizar e criar, ou seja, protagonizar e não reproduzir somente. Para Cêa (2006):

A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado (CÊA, 2006, p.3).

Para Frigotto (2007), o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroça de forma autoritária, aos poucos o ensino médio integrado existente, impondo o litígio da formação geral e profissional, conferindo à dualidade educacional uma marca histórica de raízes profundas.

Neoliberalismo e LDB

Lembrando que os principais pontos que delineiam a relação entre política econômica e educação, é o neoliberalismo, uma doutrina que surgiu na década de 80 como consequência da mudança no pensamento político-econômico mundial que, de acordo com Libâneo, resultaram na consolidação da doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado (LIBÂNEO, 2016, p.44)

Segundo Comblin (1999), o neoliberalismo é derivado do liberalismo clássico que era constituído por estabelecer uma economia que poderia ser ajustada sem o recurso de princípios externos, como: valores morais, preceitos, subordinação e princípios éticos que não violam a vitalidade econômica.

A nova versão do liberalismo surgiu no final do século 20 restaurando a ideia de que o Estado não deve interferir na vida econômica e esta nova versão foi chamada de neoliberalismo, e desde a década de 1980, foi se espalhando por todo o mundo ocidental. O neoliberalismo foi articulado em Chicago pelos austríacos Friedrich Hayek e Milton Friedman. O neoliberalismo poderia ser descrito como: uma teoria econômica, uma ética ou um sistema político, mas, na verdade é uma espécie de filosofia, que se baseia na economia e dela extrai o rigor científico (essencial na era do conhecimento), tentando dar uma visão completa de todos os campos da humanidade (ciência, ética, religião, filosofia, política).

O neoliberalismo é uma utopia ou teoria que pretende dar uma explicação total do ser humano e da sua história em torno da economia. Faz da economia o centro do ser humano a partir do qual todo resto se explica (COMBLIN, 1999, p.15).

Posteriormente, Comblin, explica que o mercado livre proposto pelo liberalismo é apenas uma pura utopia, projetada para fazer as pessoas pensarem que são verdadeiramente livres e que eles podem fazer suas próprias escolhas, só que isto não passa de uma ilusão, o que aconteceu e acontece até nos dias de hoje, é um mercado onde o trabalhador, caso quisesse se manter e manter sua família, tem que aceitar o emprego que lhe ofertado, sem poder reivindicar melhores condições ou melhores salários no seu emprego, pois poderá ser mandado embora e sendo substituído por outra pessoa que também está na mesma situação financeira ocorrendo com isso muitas vezes as disputas internas, onde quem apresenta melhores rendimentos ficam os que não, saem. Ou seja,

O neoliberalismo reduz o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial (GIRON, 2008, p.19).

E como isso tudo reflete na educação? A retórica neoliberal, de acordo com Marrach (1996), atribui um papel estratégico à educação ao:

- Preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;
- Fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;
- Incentivar o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade.

Percebe-se então que o discurso da educação neoliberal é composto por uma reformulação dos métodos econômicos da teoria do capital humano, em que a educação é definida como a disseminação do conhecimento e o estoque de conhecimento qualificado para competir no campo econômico, basicamente no mercado de trabalho (GIRON, 2008).

Nas décadas de 1950 e 1960, a educação era considerada um investimento (individual e social) e, para quem tinha acesso à educação, o mercado tentava gerar oportunidades exponenciais de trabalho e aumento generalizado da riqueza. Portanto, estudar significava conquistar um lugar na expansão permanente e ilimitada do mercado de trabalho. No entanto, com os constrangimentos estruturais do fordismo e o esgotamento das condições políticas e econômicas que garantem a sua reprodução em grande escala, o neoliberalismo coloca outro desafio à educação: a formação que permite aos indivíduos adquirir competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando que "os melhores" e somente eles podem alcançar o sucesso financeiro ou oportunidades de trabalhos decentes (GIRON, 2008).

O papel do Estado no neoliberalismo nada mais é do que a defesa dos direitos de propriedade e dos contratos admitidos no mercado. Outra característica fundamental do neoliberalismo que não pode ser ignorada é a individualização do coletivo como os sindicatos e famílias, que são todos consumidores individuais. Quanto mais consumo, mais empresas privadas entram no mundo para especular e privatizar lucros. A privatização de serviços públicos também faz parte do programa neoliberal, como pensões, hospitais e saúde, educação, correios, transporte público, estradas, parques, prisões, polícia, limpeza pública, etc. (SILVA, 2010).

O lema é criar e aumentar o capital em cem por cento, crescimento ilimitado. É por isso que o neoliberalismo tenta minimizar os sindicatos ou qualquer tipo de organização de trabalhadores para reduzir as ameaças que podem prejudicar e ameaçar o modelo de livre mercado neoliberal. Assim como vemos que a renda está concentrada nas mãos de poucas pessoas e os trabalhadores sem opção de trabalho entram na competição para não perder o emprego, as disputas entre os trabalhadores se intensificam a cada dia.

Desigualdade de condição econômica e social é tal que produz uma distância física, geográfica. Nunca na vida as elites têm a oportunidade de encontrar no seu caminho cidadãos comuns (COMBLIN, 1999, p.25).

De acordo com Comblin (1999), outro ponto forte do neoliberalismo é a distância entre empregadores e empregados. A maioria dos vinte grandes empresários não sabe quem está dirigindo sua empresa, eles não se importam ou querem saber quem são essas pessoas e nem de suas necessidades como seres humanos. Pois o que não é lucrativo logo é desconhecido por eles (SILVA, 2010).

Conforme Chauí (1995), o contexto neoliberal, no Brasil, contribui com a polarização carência-privilegio e a exclusão sócio-política das camadas sociais carentes. De modo que, uma das marcas do neoliberalismo é a diminuição dos movimentos sociais e populares que possuíam grande importância nos anos 70 e 80.

Os neoliberais defendem que a educação deve ser voltada ao mercado deixando de ser parte do campo social e político tornando-se submissa a uma visão de mundo capitalista, desta forma age preparando mão de obra barata visando sustentar os pilares econômicos de um país. A educação neoliberal foi projetada com três princípios: Atrelar a educação a funções exigidas no mercado de trabalho criando mão de obra especializada e barata; Adequar às escolas a ideologia doutrinadora, onde a escola passa a se tornar um meio de transmissão da ideologia da classe dominante; E transformar a escola em um mercado de produtos da indústria cultural e informática (MARRACH, 1996).

Portanto a escola neste modelo passa longe do que uma escola deveria ser, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo lugar: os objetivos de ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento da capacidade mental e ajudar os alunos a terem um pensamento crítico.

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (LIBÂNEO, 2016, p.47).

A formação do ser humano omnilateral, crítico-reflexivo, está completamente fora de cogitação para aqueles que apoiam os ideais neoliberalistas. Eles preferem formar subalternos eficientes para se adaptar ao mercado de trabalho, ou seja, pessoas que consigam acatar e cumprir ordens.

O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove a aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino (LIBÂNEO, 2016, p.47).

Essa divisão entre o saber técnico e científico, entre o conhecimento manual e intelectual reflete na formação educacional gerando um viés de elitismo e exclusão em todos os períodos e níveis da educação brasileira.

Dualismo das escolas brasileiras

De acordo com Saviani (2005) “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, em que os grupos vão se organizando e se institucionalizando, onde: “A escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas e/ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização” (SAVIANI, 2005, p.17).

Levando em conta essa ideia é ressaltado novamente a visão, da qual a escola é meramente uma mercadoria como todas as outras, sendo o discente formado para um interesse específico, no caso já dito antes, para o mercado de trabalho, influenciando diretamente o que se aprende, como, e onde se aprende, eliminando assim a chance da aplicação do conhecimento transmitido na escola e sua participação direta frente a outras áreas, que seria o do mercado de trabalho também de certa forma, que porventura distorce a definição e papel educacional de formação cidadã e para uma formação de consumo para bens e serviços. Segundo Giron, na mesma pegada de pensamento afirma-se: “[...] o neoliberalismo impõe um outro desafio à educação: formar para que os indivíduos tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito” (GIRON, 2008, p.20).

Partindo de realidades, onde a privatização movimenta o mercado, mas fragiliza e prejudica de forma direta a escola pública, os alunos não possuem as mesmas oportunidades de forma igualitária, ou seja, o sucesso de cada um depende de empenho individual, e só vencem os melhores, ou aqueles que apresentam melhores condições, legitimando assim a desigualdade.

Apesar de o modelo neoliberal basear-se na desigualdade social, a escola vende a ideia de que o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores, e que, se o aluno não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola.

E isso nos remete a outro problema muito grave que acomete a sociedade brasileira, o dualismo entre as escolas públicas e privadas, que de acordo com Libâneo (2012), em “*O dualismo perverso da escola pública brasileira*”, existem dois tipos de escola: a escola do conhecimento para os ricos, que se refere às instituições privadas, no qual o ensino é de alta qualidade e visa a formação de cidadãos críticos e a escola

do acolhimento social para os pobres, que são os colégios públicos, no qual o ensino é mínimo e básico, visando a formação de pessoas que possam atuar no chão de fábrica, para assim alimentar o capitalismo. E esse estudo também mostra que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos (LIBÂNEO, 2012), como afirma Giron:

Essa estratégia de desresponsabilização do Estado para com a educação está contribuindo para a redução de ofertas dos serviços educacionais ao povo brasileiro, uma vez que, ao ser transferida para a esfera do mercado, a educação deixa de ser direito universal e passa a ser condição de privilégio (torna-se seletiva e excludente), na medida em que só alguns conseguem ter acesso ao e manter-se no sistema educativo (GIRON, 2008, p.24).

O setor privado fortaleceu sua presença e agora parece desfrutar do privilégio exclusivo de reprodução das elites no ensino fundamental e médio. No entanto, no ensino superior, embora o número de redes privadas tenha aumentado, ainda é voltado especificamente para a classe média. Na maioria dos casos, os filhos das elites ingressam nas universidades públicas, graças à qualidade do ensino recebido nas redes privadas de ensino fundamental e médio, para serem aprovados no processo seletivo de admissão à universidade. Então, normalmente o ensino superior público costuma receber alunos de turmas privilegiadas do ensino básico e médio privado. E os filhos das classes desfavorecidas costumam cursar o ensino fundamental e médio em escolas públicas, portanto, não estão preparados para passar no processo seletivo de universidades públicas. E se quiserem prosseguir com o ensino superior, se veem obrigados a procurar instituições de ensino superior privadas. E seus gastos com essa educação são comparáveis aos que as classes média e alta investem no ensino primário e secundário privado. Em outras palavras, o governo gasta mais com a educação dos grupos beneficiários do que com os filhos dos grupos desfavorecidos (AKKARI *et al.*, 2011).

A prova da incapacidade das políticas públicas de reduzir as desigualdades educacionais das classes desfavorecidos, é ilustrada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no qual, apenas 8% das escolas mais bem avaliadas são públicas e educação fornecida por escolas particulares pode permitir que os alunos obtenham melhores resultados no Enem (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

De acordo com Akkari *et al.*, (2011) a transição dos alunos entre as redes pública e privada ilustra bem as características estruturais da desigualdade educacional. Por exemplo, a trajetória de alunos de diferentes classes sociais (favoráveis ou não) que transitaram do ensino fundamental à universidade. Normalmente, as famílias desses alunos desenvolveram uma estratégia para capacitá-los a receber educação escolar, tanto quanto possível e irem o mais longe possível em sua escolaridade.

Estudantes de uma classe social mais favorecida frequentam, preferencialmente, colégios particulares no ensino fundamental e médio. Contraditoriamente, no ensino superior, eles têm grandes probabilidades de passar no vestibular de uma universidade pública. Já os alunos de uma classe social menos favorecida, frequentam durante o ensino fundamental e médio um colégio público. Tendo em vista a menor chance de ingressar em uma universidade pública, optam por seguir um curso superior no setor privado.

Akkari *et al.* (2011), em sua tese, deixou evidente que a dualidade do sistema educacional é um dado histórico, ou seja, esse problema não é recente. Tanto os Jesuítas quanto outras instituições religiosas já colocavam em prática trajetórias de ensino distintas conforme a classe social do indivíduo (AKKARI *et al.*, 2011).

Porém, é preciso considerar que a formação cultural e científica seja a função primordial da escola e que deve ser aplicada a todos de maneira igualitária, e não ser destinada a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade do ser humano, mas sim uma condição concreta da pessoa e das situações educativas. É claro que a escola pode cumprir algumas missões sociais e assistenciais, pois ela lida com essas situações (pobreza, maus tratos, drogas, violência). Mas, isso não pode ser visto como sua função primordial, até porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e de assistências (LIBÂNEO, 2012).

O capitalismo transforma tudo em mercadoria, como já dizia o "Manifesto Comunista" (Marx; Engels, 1968, p. 25): a burguesia "afogou os fervores sagrados do êxtase religioso [...] nas águas geladas do cálculo egoísta" e "fez da dignidade pessoal um simples valor de troca". No entanto, este é um processo contraditório. Marx (MARX, 1968, p. 575) apontou que sob o capitalismo, todas as formas antigas e

temporárias foram destruídas e substituídas pelo "domínio direto e franco do capital". Com isso, sintetiza também a luta direta contra esse domínio as condições materiais propícias ao processo produtivo intensificam as contradições e confrontos da forma de produção capitalista e, ao mesmo tempo, amadurecem os elementos formadores da nova sociedade. Portanto, se nesta fase da crise estrutural do capitalismo, a pressão para transformar a educação em mercadoria, na educação básica e no ensino superior, torna-se aguda, então a resistência a essa pressão também deve ser reforçada pois, ainda citando Marx (1968, p. 559): “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma”.

CONCLUSÃO

Após quase 25 anos de LDB em vigor, apesar de seus avanços e retrocessos, ainda há muito que ser discutido e aprimorado, em prol da sociedade. De acordo com a visão neoliberal, a política atual do Brasil coloca a população como refém do capitalismo e da política de poderes e interesses, limitando o desenvolvimento da educação nacional e se tornando-a um sistema reprodutivo de poder centralizado, onde os detentores do capital tem acesso a educação de qualidade enquanto o trabalhador tem que aderir a educação pública voltada à formação de obra barata em função do capitalismo, logo as possibilidades de desenvolvimento intelectual da classe social baixa é refém dos interesses de uma minoria que utiliza a política como doutrinação em benefício próprio. Com isso, torna-se necessário repensar uma educação que seja de fato igualitária para ambas as classes, ou seja, uma educação popular de qualidade.

De acordo com o neoliberalismo as práticas sociais são reduzidas a relações econômicas, dessa forma se torna responsabilidade dos cidadãos lutarem por um modelo de educação que tenha um compromisso em formar pessoas críticas, pensantes e com poder de decisão, difundindo um modelo de educação humanizada, que se baseia em uma aprendizagem significativa que possa contribuir para que o sujeito consiga perceber e interpretar sua realidade, a fim de colaborar com a sua emancipação, como afirma Saviani (2018, p.788): “O horizonte que deve nortear a organização da educação deve: “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas produtivas e não o mero adestramento técnico”. A dualidade estabelecida na divisão do trabalho, presente na LDB na diferenciação entre educação acadêmica e educação para o trabalho visando diferentes origens e destinação social, acaba por promover uma educação unilateral para classes populares.

Na LDB, ao separar ensino e educação profissional, a lei permite a oferta de cursos paliativos e aligeirados de formação específica voltados à demanda da organização do trabalho que exige cada vez mais trabalhadores adaptados ao trabalho temporário, flexível, precário e instável permite uma formação técnica em que sobressai a unilateralidade, fragmentada e que fortalece o dualismo educacional.

Atualmente as escolas públicas brasileiras se caracterizam, pelo dualismo descrito por Libâneo (2016), em que de um lado se tem a escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres e de outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias destinada a formar os filhos dos ricos. Libâneo (2012) reitera essa situação, identificando-a como “o dualismo perverso da escola pública brasileira”. Esse dualismo traz fortes repercussões tanto na acentuação da desigualdade educativa quanto na social.

A escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais, uma vez que a escola se encontra em contato direto com os alunos e seus possíveis problemas, como: pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas e violência, dentre outros, mas, isso não pode se tornar sua tarefa e função primordial, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. E a função principal da escola deveria ser o desenvolvimento científico e cultural do indivíduo primando por uma formação omnilateral.

Uma formação que em sua gênese seja democrática e tente garantir oportunidades iguais para os alunos, independente de classes sociais. Uma formação omnilateral em contraposição a formação unilateral. A omnilateralidade educacional deve pretender uma formação mais ampla e autônoma, fundamentada na formação filosófica, social e política que preza por oferecer uma educação de qualidade a todos, e que pode se tornar o pivô central de uma possível revolução (GIRON, 2008; LIBÂNEO, 2016).

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; POMPEU DA SILVA, C.; FERNANDES COSTA, A. S.; MESQUIDA, P. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Revista dialogo educacional**, v. 11, n. 33, p. 471-496, 2011. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: acesso em: 07 de abr. de 2021. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i33.4411>

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: . Acesso em: 8 jun. 2021.

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: . Acesso em: 15 jun. 2021.

CÊA, G. S. D. S. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**, Anais Caxambu, MG: ANPEd, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ática, 1995.

COMBLIN, J. O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século. 2ª ed. **Petrópolis RJ: editora Vozes**, 1999.

CURY, C. R. J. Vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**. v.10, n.20, julho-dezembro de 2016. p. 03-17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/49964/32545>. Acesso em: 14 jul. 2021. <https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papyrus Editora, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. Só 8% das escolas “tops” no Enem são públicas. **Folha de São Paulo**, 29 de abril de 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2904200922.htm>> Acesso em: 13 abr. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n. 3, 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial),p. 1129-1152, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

GADOTTI, M. A educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho de 2008.

KUENZER, A. Z. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**, 2ª ed. São Paulo: Escrava, 1968. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9595>

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

OZGA, J. O contexto da investigação em política. **Investigação sobre políticas educacionais—terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, p. 109-127, 2000.

RESENDE, S. SILVA, R. G. D. A. **Políticas Públicas para o uso das novas tecnologias na educação**: entre o Real e o ideal de qualidade. *Colloquium Humanarum*, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018. <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001143>

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018190268>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da LDB**: um início de conversa. *ANDE*, n. 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 1997.

SILVA, S. D. A influência neoliberal na educação. **Monografia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR REFLEXIVO

Aline Bezerra da Silva, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

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

RESUMO

Este texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, portanto seus resultados e conclusões são parciais. Objetiva-se analisar no professor do ensino técnico a reflexão sobre a própria prática diante de estudantes desinteressados em sua aula corroborando com políticas públicas educacionais no contexto de duas classes Descentralizadas do Centro Paula Souza no Oeste Paulista. O tema central é o professor reflexivo no ensino técnico e suas contribuições. A metodologia utilizada na pesquisa foi do tipo qualitativa de natureza descritiva, iniciando com uma revisão bibliográfica baseada no autor clássico Donald Schön trazendo todo embasamento teórico do professor reflexivo juntamente com análise de produções científicas clássicas e recentes que abordam sobre o mesmo tema. Após a revisão bibliográfica foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores. Os resultados preliminares da pesquisa possibilitam compreender que os participantes da pesquisa refletem sobre a própria prática levando em consideração o contexto no qual estão inseridos. Foi possível concluir até o presente momento que ao refletir sobre a própria prática os participantes possibilitam aos estudantes aulas de melhor qualidade que podem contribuir para redução da evasão escolar.

Palavras-chave: Professor Reflexivo. Ensino Técnico. Classes Descentralizadas. Políticas Educacionais.

PUBLIC POLICIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF THE REFLECTIVE TEACHER

ABSTRACT

This text presents part of an ongoing master's research, so its results and conclusions are partial. The objective is to analyze in the technical education teacher the reflection on his own practice in front of disinterested students in his class, corroborating with educational public policies in the context of two Decentralized classes of the Centro Paula Souza in the West of São Paulo. The central theme is the reflective teacher in technical education and its contributions. The methodology used in the research was qualitative, descriptive in nature, starting with a literature review based on the classic author Donald Schön, bringing all the theoretical basis of the reflective teacher together with analysis of classic and recent scientific productions that address the same topic. After the literature review, semi-structured interviews were conducted with four teachers. The preliminary results of the research make it possible to understand that the research participants reflect on their own practice, taking into account the context in which they are inserted. It was possible to conclude so far that by reflecting on their own practice, the participants provide students with better quality classes that can contribute to reducing school dropout rates.

Keywords:

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN PROFESIONAL: CONTRIBUCIONES DEL PROFESOR REFLEXIVO

RESUMEN

Este texto presenta parte de una investigación de maestría en curso, por lo que sus resultados y conclusiones son parciales. El objetivo es analizar en el docente de educación técnica la reflexión sobre su propia práctica frente a estudiantes desinteresados de su clase, corroborando con políticas públicas educativas en el contexto de dos clases Descentralizadas del Centro Paula Souza en el Oeste de São Paulo. El tema central es el docente reflexivo en la educación técnica y sus aportes. La metodología empleada en la investigación fue cualitativa, de carácter descriptivo, partiendo de una revisión de la literatura basada en el autor clásico Donald Schön, reuniendo todas las bases teóricas del profesor reflexivo junto con el análisis de producciones científicas clásicas y recientes que abordan un mismo tema. Después de la revisión de la literatura, se realizaron entrevistas semiestruturadas con cuatro profesores. Los resultados preliminares de la investigación permiten comprender que los participantes de la investigación reflexionan sobre su

propria prática, teniendo en cuenta el contexto en el que se insertan. Hasta el momento se pudo concluir que al reflexionar sobre su propia práctica, los participantes brindan a los estudiantes clases de mejor calidad que pueden contribuir a reducir las tasas de deserción escolar.

Palabras clave:

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, ainda em andamento, sobre as contribuições do professor reflexivo no ensino técnico e de que forma isso pode impactar nas políticas públicas das cidades que possuem Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza. Diante desse cenário, surgiu a seguinte hipótese; a atuação do professor reflexivo no ensino técnico especificamente em duas Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza no Oeste Paulista corrobora com o interesse do estudante pela aula diminuindo a evasão escolar. A fim de buscar respostas para a possível hipótese perpassa pelo texto os questionamentos: A atuação como professor reflexivo desperta no estudante o interesse pela aula? O professor reflexivo contribui para não evasão dos estudantes do ensino técnico de duas Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza no Oeste Paulista?

A metodologia utilizada nesta pesquisa leva em consideração o contexto no qual os participantes estão inseridos e de que forma o ambiente auxilia na reflexão docente. Por esse motivo optou-se por abordagem no materialismo dialético, sendo também uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza descritiva.

Nesta perspectiva, o estudo buscou analisar no professor do ensino técnico a reflexão sobre a própria prática diante de estudantes desinteressados em sua aula corroborando com políticas públicas educacionais no contexto de duas classes Descentralizadas do Centro Paula Souza no Oeste Paulista.

A escolha do tema proposto mostra-se pertinente devido à escassez de obras que tratam diretamente sobre o assunto após pesquisa recente na base de dados *Scielo*. Destacamos também uma relevância social diante da contribuição para melhor direcionamento das políticas públicas educacionais.

Para dar embasamento ao referencial teórico, os principais autores e pesquisadores abordados no presente artigo foram Schön (1983); Freire (1987, 1996); Almeida (1999); Contreras (2002); Afonso e Gonzalez (2016); Pereira (2020); Morán (2015) e Terribili Filho; Quaglio (2020).

Após essa breve introdução, o texto irá se subdividir em três assuntos pertinentes, sendo eles: Políticas Públicas na Educação Profissional; Classe Descentralizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Professor Reflexivo que irão dar respaldo científico ao assunto de acordo com autores e pesquisadores abordados acima.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLEMENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES

As políticas públicas voltadas para educação buscam de forma geral colocar em prática por meio de ações e programas a garantia do acesso à escola para todos os cidadãos. As decisões governamentais são reguladas por normas e regimentos que visam assegurar direitos, deveres e responsabilidades de todos aqueles envolvidos nesse processo (PEREIRA, 2020).

A educação no país está pautada fortemente na dualidade entre educação e educação profissional, onde a primeira se refere a emancipação do ser humano e sua participação na sociedade como ser social, diferente da EP (Educação Profissional) com foco em produtividade e desenvolvimento econômico voltado para o mundo do trabalho. É fundamental acabar com a dualidade existente, ela exprime a divisão da escola e do ensino entre as diferentes classes sociais, privilegiando a elite (PEREIRA, 2020).

As instituições de ensino que ofertam a EP estão pautadas em políticas públicas que regulamentam essa modalidade de ensino. Porém existem diversos instrumentos que regulam a EP, sendo uma delas a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa versão inicial da LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do Ensino Médio e previa a possibilidade de “preparação para o trabalho”. Destinou ainda um capítulo específico para a EPT: Capítulo III – Da Educação Profissional, quando definiu de forma simples e pouco direta os princípios para a educação profissional no Brasil, nos artigos 39 a 42. Apesar de

possuir um capítulo específico na LDB, a EPT carecia ainda de muitas definições que não estavam presentes na lei. Tais definições para a EPT e outras mais necessárias à educação brasileira nos diferentes níveis de ensino, e que se apresentavam de forma imprecisa na LDB, foram determinadas de forma definitiva por meio de outras leis complementares ou de forma temporária/transitória através de decretos, portarias ministeriais ou resoluções desde o ano de publicação (1996) até os dias atuais (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 721).

Por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, importantes mudanças no cenário da educação profissional foram propostas, como a articulação com o ensino médio (BRASIL, 2004). A retomada da formação técnica integrada ao Ensino Médio na busca por uma educação profissional mais humanizada merece destaque, porém ainda existe a possibilidade da oferta de formação técnica voltada ao mundo do trabalho. Essas e algumas outras intervenções governamentais, após a LDB, redefiniram os rumos da EPT no Brasil, no entanto ainda carece de políticas de governo que merecem ser discutidos amplamente (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Portanto, apesar da retomada para uma educação integrada com a possibilidade de tomar o ensino com uma formação mais humana, a oferta de cursos concomitante incentiva uma formação mais técnica insistindo na dualidade da educação.

CLASSE DESCENTRALIZADA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA: EXPLANAÇÃO E DESCRIÇÃO

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo e está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, cujo objetivo é intensificar o desenvolvimento sustentável e a inovação, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Presente em 368 municípios, a instituição administra Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais. Nas Etecs, os mais de 220 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico Integrado ao Médio e no Ensino Técnico. Atualmente as Classes Descentralizadas estão presente em mais de 300 municípios.

O Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação CEE nº 06/99 e da Indicação nº 08/99 (ambas aprovadas em 29 de setembro de 1999) fixa normas para autorização e instalação de Classes Descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Com o objetivo de facilitar o entendimento sobre Classe Descentralizada, a normatização definiu como termo utilizado em projetos aprovados pelo CEE, autorizando algumas instituições a instalarem cursos em classes vinculadas a uma escola (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Classes descentralizadas são turmas de ensino técnico oferecidas fora dos prédios das escolas sede, por meio de convênios realizados entre o Centro Paula Souza e municípios, empresas, movimentos sociais ou escolas da Secretaria da Educação de São Paulo, como parte de uma expansão da educação profissional no Estado (CONSTANTINO; POLETINE, 2018, p. 140).

Segundo o Portal on-line do Centro Paula Souza, sua atuação é expandida para municípios que não contam com unidades de ensino da instituição, instalando cursos profissionalizantes que atendam à demanda do mundo do trabalho local, sob a gestão de uma Etec próxima ao município (Etec Sede), ampliando o acesso à educação pública de qualidade. As classes descentralizadas estão amparadas pela Deliberação CEE nº 06/99 que autoriza sua instalação, por prazo determinado, para atender a um projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória, visando à oferta de educação profissional de nível técnico (CENTRO PAULA SOUZA).

As Classe Descentralizada (CD) podem ser instaladas mesma área de jurisdição do estabelecimento de ensino vinculador ou não e cada uma das opções seguem regras específicas. Para que uma CD seja implantada é necessário aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação (não pertencentes a mesma área de jurisdição, foco da pesquisa realizada) por meio de apresentação de um projeto educacional com justificativa social explicitando os cursos que pretende instalar, além da provação de sua capacidade financeira, física, técnico administrativa e pedagógica. A instalação tem prazo determinado (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Em seu Artigo 4º da CEE nº 06/99 (1999) estão dispostas as diretrizes para instalação da CD:

Em qualquer das situações previstas na presente deliberação, para a instalação de classes descentralizadas, sob a forma de extensão, observar-se-á:

I- toda e qualquer classe descentralizada deverá constar dos registros do estabelecimento vinculador;

II- o estabelecimento vinculador é responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, de frequência, de estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido;

III- as classes descentralizadas deverão ser consideradas unidades autônomas, para efeitos de cadastramento do censo escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 17).

O Ensino Técnico tem-se caracterizado por uma triste realidade, a evasão escolar. Diante deste problema, que afeta não só a comunidade escolar, mas também norteiam as políticas públicas educacionais, a delimitação do estudo será com foco em duas Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza localizadas no Oeste Paulista do Estado de São Paulo visando corroborar com as políticas públicas educacionais de municípios menores onde se localizam essas classes.

PROFESSOR REFLEXIVO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O profissional reflexivo surgiu devido a incapacidade que um profissional baseado em um modelo de racionalidade técnica não é capaz de dar conta (CONTRERAS, 2002).

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível que procede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Quando o profissional busca em seu repertório profissional respostas para solução de determinados problemas e verifica que seu conhecimento se mostra insuficiente, neste caso, esse profissional deverá refletir sobre sua vivência e confrontar com seu conhecimento acumulado para tomar decisões que não necessitam de um domínio técnico (CONTRERAS, 2002).

Desta forma, ao levar em conta que o professor pensa e age de acordo com a prática vivenciada por ele, mas que, podem existir situações que ocorrem no meio escolar consideradas incertas e instáveis onde seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta de resolver determinado problema, torná-lo um profissional reflexivo é a concepção mais acertada tendo em vista que seu pensamento é que irá orientar a sua ação (ALMEIDA, 1999; CONTRERAS, 2002).

Quando o fenômeno que enfrenta elude as categorias ordinárias do conhecimento-na-prática, apresentando-se como único ou instável, o profissional pode fazer emergir e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre o seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pressentimento que tinha sobre ele (SCHÖN, 1983, p.62-63).

Neste contexto, há de se perceber que o problema é outro e, portanto, deverá ser visto de uma nova maneira, o que não significa que a solução seja diferente, mas que deverá levar em consideração outros aspectos não considerados ou interpretá-los de uma maneira diferente. Os problemas que demandam ações reflexivas, em geral, são aqueles na qual as soluções acumuladas em seu repertório de casos, ou seja, os casos considerados repetitivos não servem (CONTRERAS, 2002).

Desta forma, o profissional adquire conhecimento no contato com a prática, portanto, elabora o conhecimento durante sua própria intervenção (ALMEIDA, 1999).

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição (CONTRERAS, 2002, p. 124).

Sob o ponto de vista da perspectiva reflexiva, a prática docente não acontece abdicando do contexto social em que ocorre (SCHÖN, 1983; TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). Essa prática envolve a formação de diferentes sujeitos de variadas diversidades sociais que precisam ser consideradas e respeitadas (FAGUNDES, 2016). “Além disso, o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diverso e plural, assim como os sujeitos para os quais se destina” (FAGUNDES, 2016, p. 294).

Nessa ótica, a aprendizagem passa a ser um fenômeno perspectival, ou seja, é passível de uma abordagem por diversas lentes, pois envolve um estado de peculiaridade do ser humano, de acordo com a cultura, a sociedade e, conseqüentemente, com as situações de aprendizagem vivenciadas por cada indivíduo no decorrer de sua história de vida (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 194).

Ao refletir na relação da escola com o contexto social na qual está inserido possibilitará transformações nas atitudes e práticas dos professores melhorando o funcionamento das escolas com conseqüências positivas para aprendizagem significativa dos estudantes (ALMEIDA, 1999).

Sentir-se em um âmbito de compreensão do trabalho, compartilhar perspectivas a partir das quais se dirige o processo de desenvolvimento profissional, apreciar as diferenças em relação a outras formas de entender e realizar a prática profissional, são fonte de incertezas profissionais e origem de conflitos de valores que requerem igualmente reflexão (CONTRERAS, 2002, p.141-142).

Em um contexto social existem diferentes interesses e valores (SCHÖN, 1983). Problemas relacionados com o ensino muitas vezes têm sua origem nos conflitos de valores sociais (CONTRERAS, 2002).

Deste modo, ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo (SCHÖN, 1983, p. 346-347).

Ao pensar na temática do professor reflexivo dentro do contexto Ensino Técnico buscou considerar seus desafios e dificuldades enfrentadas no dia a dia da prática docente.

Por isso é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, como o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (CONTRERAS, 2002, p.118).

Em sala de aula, o professor reflexivo é aquele que estimula e incentiva o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem, ajudando a aprender, pois deve atuar como um mediador de conhecimentos. Em vez de fornecer respostas às perguntas feitas pelos alunos, cabe a ele efetuar questões pertinentes que levem os alunos a refletir e decidir sobre os problemas propostos (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 66). Morán (2015) propõe o uso de metodologias ativas para que estudantes consigam avançar para processos mais avançados de reflexão.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORÁN 2015, p. 18).

Nesse sentido, indo ao encontro a crítica feita por Paulo Freire sobre a educação como concepção bancária, onde o educador “enche” os educandos de conteúdo por meio de depósitos.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos

opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1987, p. 39).

Ao pensar criticamente sobre a prática é que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996). Desta forma, faz-se necessário uma mudança educacional na maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar etc. que possibilite emergir a presença de profissionais reflexivos, pois a mudança realmente só se concretiza nas escolas quando colocada em prática pelo professor (ALMEIDA, 1999). Os valores educacionais só serão desenvolvidos se houver professores dispostos a colocar em prática essa ideia, pois não se pode realizar fora da própria práxis (CONTRERAS, 2002). O docente “é o agente ativo do seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola” (ALMEIDA, 1999, p. 14).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A fim de justificar a relevância acadêmica sobre o tema foi realizado um levantamento de artigos científicos na base de dados Scielo comprovando escassez de obras que tratam diretamente sobre o assunto. O primeiro descritor utilizado na pesquisa foi “professor reflexivo”, o que resultou em 15 artigos em sua totalidade. Ao considerar os últimos cinco anos esse número cai para 2. Ao utilizar o cruzamento dos descritores por meio de operadores booleanos “OU” ou “OR” com o intuito de obter maior quantidade de produção sobre o referido tema, tais como “professor reflexivo” “OU” ou “OR” “ensino técnico” com filtro para artigos publicados nos últimos 5 anos esse número sobe consideravelmente para 42 artigos, portanto ao utilizar os operadores booleanos “e” ou “AND” nenhum artigo é encontrado. Sabe-se que ao utilizar operadores booleanos “OU” ou “OR” os artigos encontrados não discorrem sobre os dois temas juntos. Faz-se necessário portanto, uma pesquisa mais aprofundada em outras bases de dados para maior busca sobre assuntos que tratam do referido tema.

Este projeto de pesquisa leva em consideração o contexto no qual os participantes estão inseridos e de que forma o ambiente interfere na reflexão docente. Por esse motivo optou-se por abordagem no materialismo dialético, sendo também uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza descritiva. Nas pesquisas de cunho social, no qual se enquadra essa pesquisa educacional, as crenças e valores moldam a forma das pessoas agirem, sendo, portanto, parte integrante de todo processo desse projeto (SANTOS FILHO, 2013).

O materialismo dialético é a base filosofia do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVINOS, 1992, p. 51).

Definiu-se por uma pesquisa de cunho colaborativo, pois o foco é levar o conhecimento teórico para melhoria da prática docente por meio de discussões que serão realizadas posteriormente ao desenvolvimento desse projeto junto a todos os professores que lecionam nas duas classes descentralizadas. Uma pesquisa colaborativa tem sucesso quando a relação entre pesquisadora, participantes e instituições estão bem articuladas aproximando de forma significativa as preocupações dos docentes participantes com o objetivo da pesquisa buscando a construção de conhecimento conjunto por meio, sobretudo, da reflexão (CABRAL, 2013).

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática; o pensar, o agir e o refletir, o processo de pesquisa e de formação (CABRAL, 2013, p.60).

Os participantes dessa pesquisa são quatro professores que lecionam em Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza. Por se tratar de uma pesquisa em Duas Classes descentralizadas do Oeste Paulista, serão entrevistados dois professores de cada uma. O instrumento utilizado para obtenção de dados foi uma

entrevista semiestruturada aplicada junto aos professores de forma individual por meio remoto (a pedido dos participantes em virtude da pandemia do Corona Vírus). Os dados foram registrados por meio de recursos de vídeo gravação autorizada pelos participantes, as entrevistas duraram em média 25 minutos. Posteriormente as entrevistas foram transcritas e sua análise será baseada no método de análise textual discursiva.

A análise textual discursiva (ATD) configura-se em um processo que exige muito rigor e criatividade do pesquisador. Trata-se de um processo realizado em etapas que se inicia com a unitarização, ou seja, separação dos textos em unidades de significados seguido do processo de categorização na qual os significados são agrupados de forma semelhante que podem gerar várias categorias de análise. A última etapa do processo constitui na geração de meta-textos por meio de interpretação e produção de argumento a luz da teoria estudada (MORAES, GALIAZZI, 2006).

Os participantes terão suas identidades preservadas, sendo chamados no decorrer da pesquisa de A¹, A², B¹ e B². Importante ressaltar que todos os professores entrevistados são concursados, portanto possuem contrato por prazo indeterminado com o Centro Paula Souza e têm mais de 10 anos de atuação. Pensou-se em um maior tempo de atuação possibilitando um repertório profissional considerável, pois “sua atividade profissional é fruto do conhecimento gerado no contato com a prática” (ALMEIDA, 1999, p. 13) que se aprimora com o passar do tempo. Quanto maior o tempo de atuação profissional, mais possibilidades de repetições ou semelhanças de situações ou casos, no entanto, à medida que os casos reflitam diferenças, o profissional com conhecimento tácito acumulado mostra insuficiente para dar conta de possíveis soluções necessitando refletir e confrontar o seu conhecimento prático com a situação na qual o seu repertório disponível de casos não for suficiente para lhe proporcionar uma resposta satisfatória (CONTRERAS, 2002).

Os resultados e discussão sobre a pesquisa aplicada serão apresentados em seguida confrontando as respostas dos participantes com a teoria abordada no referencial apresentado no início do texto. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP seguindo as orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) baseadas na Declaração de Helsinque, tendo como número de protocolo CAAE 43622721.9.0000.5515.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados estão de acordo com o que foi coletado até o presente momento, tendo em vista que foi feito um recorte da dissertação que ainda está em andamento. Portanto, se trata de resultados preliminares da pesquisa como um todo.

A primeira análise feita será com base na questão sobre a prática de ensinar. Na categorização das respostas, ao serem questionados sobre o que significa para cada um dos participantes a prática de ensinar foi comum aos professores A¹ e B² a palavra “compartilhar” no sentido de conhecimento:

Em relação à prática de ensinar, eu acredito ser uma oportunidade né, pra você compartilhar o processo do conhecimento (trecho da entrevista de A¹).

É, eu acho que que ser professor né, você ensinar outra pessoa é algo muito mágico né, porque a partir do momento que você compartilha um pouco de conhecimento que você tem isso enriquece bastante (trecho da entrevista de B²).

Quanto a percepção na fala dos professores cabe destacar que ao compartilhar o conhecimento está incumbido a ideia de educador proposto por Freire (1987) onde não existe autoridade no sentido de que o educador não é aquele que apenas educa, mas que também é educado possibilitando o diálogo entre professor-aluno. É preciso superar a educação bancária e focar na aprendizagem do aluno fazendo com que se sinta motivado dialogando com ele.

A possibilidade de ouvir o estudante e aprender com ele compartilhando o conhecimento demonstram na fala dos participantes acima que tanto professor como estudante “tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem” (FREIRE, 1987, p. 44).

Na questão direcionada aos professores sobre planejamento e elaboração de suas aulas, todos eles disseram seguir o currículo proposto pelo Centro Paula Souza demonstrando uma prática ainda

engessada, pouco flexível fazendo com que o docente tenha que se adaptar a um conteúdo previamente proposto. Neste sentido a autonomia do professor é ilusória indo ao encontro a perspectiva positivista, ao contrário do que propõe uma prática reflexiva (CONTRERAS, 2002). De acordo com Morán (2015) apesar de muitas escolas e professores manterem estilos de aulas prontas com roteiros já definidos, é possível implementar de acordo com a realidade local e participação dos alunos.

Ainda sobre o questionamento planejamento e elaboração das aulas, todos os participantes relataram a importância de aulas práticas para a aprendizagem do estudante. Conforme falas de dois professores abaixo:

[...] cada conteúdo que eu tenho que apresentar para os alunos eu sempre vou pensando no que trazer, alguma coisa prática, alguma atividade prática, alguma coisa que possa trazer isso a realidade daqueles alunos. [...] eu penso na verdade como colocar aquele conteúdo para que o aluno possa entender aquilo na prática né, tanto em atividades com estudo de caso tudo, mas principalmente trazendo para a realidade deles, que depende da cidade que ele está né, depende de como a escola, depende do nível dos alunos e é lógico que isso a gente vai conseguindo com o dia a dia da aula, que você vai sentindo, perguntando, conversando com os alunos, você vai vendo onde que eles trabalham, quais as atividades que eles exercem e você também utiliza essas informações até pra preparar a sua aula, as vezes tem alguém com mais informação em uma área, as vezes tem mais informação em outra, e aí você traz isso pra aula (trecho da entrevista de B¹).

[...] eu procuro me planejar dessa forma, eu preparo um conteúdo teórico, porque a teoria ela precisa ser passada, mas a parte prática, a forma como as atividades serão aplicadas, eu vejo muito pelos alunos né, pela realidade, pela forma, porque tem aluno que são mais visuais, tem alunos que são mais práticos né, então eu procuro desenvolver algumas atividades práticas, em questão de planejamento eu prefiro identificar a sala primeiro (trecho da entrevista de B²).

Ao relacionar a fala desses participantes com os autores estudados é possível perceber que eles entendem a importância que a teoria tem, sem deixar de lado a prática para possibilitar no estudante o aprender fazendo. “O professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 60). Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) cita como exemplos que o ato de cozinhar e a prática de velejar necessitam de saberes que vem da teoria.

Percebe-se também no relato dos participantes a reflexão sobre a realidade dos estudantes na categorização contida nas falas abaixo:

[...] então no meu caso, a prática, é, de ensinar é você entender para quem e o que você está ensinando [...] eu sempre tento diagnosticar esse público, eu sempre tento interpretar ele, que nível que ele está em relação àquele conteúdo que eu tenho uma proposta de transferência (trecho da entrevista de A¹).

Então eu sempre procuro trazer para a realidade da classe né, a prática, para ele assimilar aquele conteúdo (trecho da entrevista de A²).

Porque nem todos, principalmente em questão de sala de aula né, porque quando você fala de uma pessoa só você lida como, por exemplo, um nível de conhecimento, mas quando você fala em diversos alunos dentro de uma sala você têm realidades diferentes. Então você se envolve com aquelas pessoas, você precisa identificar formas diferentes de você levar o conhecimento [...] (trecho da entrevista de B²).

O professor precisa ter consciência e buscar compreender a realidade que o cerca. Nesse sentido, Freire (1996, p. 35) “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Em discordância da fala do participante A¹, Freire (1996) rebate dizendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.

25). Porém, pode-se considerar que talvez tenha havido uma inconsistência ao usar a palavra “transferir” pelo participante, pois ele complementa a sua fala referindo sobre a transformação que o conhecimento pode trazer para a vida do estudante:

Só que também ao mesmo tempo eu tento mostrar para eles aonde eles podem chegar, não é apenas aonde eles pretendem chegar, porque muitas vezes eles não enxergam alguns locais que eles podem chegar com esse conhecimento. Aí, a partir daí, eu começo a compreender junto àquele time de alunos que eu tenho lá, qual a melhor metodologia de ensino, qual que é a melhor metodologia para dar uma entrega daquele conhecimento, daquele conteúdo para eles (trecho da entrevista de A¹).

Na categorização “motivação” e sua relação com a transformação convém destacar a fala do participante:

[...] o aluno entrou de um jeito na escola e saiu completamente transformado [...] então apesar da nossa função ser essa transformação, ser um motivador dessa transformação, ela é muito mais fácil quando você enxerga a motivação do aluno realmente em aprender (trecho da entrevista de B²).

Freire (1996, p. 15) afirma que “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”. Corroborando nesse sentido cabe destacar também a fala dos participantes abaixo sobre o que facilita o processo de aprendizagem:

Eu acredito que com os alunos, o que facilita é o processo, a tarefa de ensinar é a interação em primeiro ponto junto com eles. Você tem que mostrar que eles são protagonistas do processo, o professor é um facilitador, ele é o protagonista (trecho da entrevista de A¹).

[...] eu acho que, a aceitação do aluno né, a disponibilização do aluno, a vontade do aluno em aprender, eu acho que isso influencia [...] a aprendizagem ela é facilitada pela aceitação do aluno, porque hoje nós temos uma realidade que infelizmente nem todo aluno tem a mesma vontade de aprender. Então essa aceitação do aluno né, essa vamos dizer essa motivação do aluno, aquele aluno que pergunta, que participa, e não fica alienado dentro da sala mexendo no celular, eu acredito que seja um facilitador da aprendizagem (trecho da entrevista de B²).

O professor reflexivo deve orientar seus alunos nas mais diversas formas de tomadas de decisão incluindo situações de incerteza atuando como um facilitador do processo de aprendizagem (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). Desta forma, quando o professor reflexivo possibilita aos educandos a construção do seu próprio conhecimento dá-se início a formação de um sujeito crítico que fomenta transformação.

Na fala do participante abaixo ainda na questão sobre o que facilita o processo de aprendizagem percebe-se novamente a preocupação em trazer para a realidade do aluno:

Então o que acontece para você tentar prender a atenção do aluno com que ele entenda é trazer a realidade do que você está explicando para a realidade do aluno, principalmente mostrar exemplo, às vezes tem alguma coisa que não tem como que você mostrar na realidade, mas você traz casos que aconteceram de verdade, você traz imagens né, ai vamos imaginar assim, sei lá, equipamento de segurança numa matéria de segurança do trabalho, você não tem como levar todos os equipamentos para os alunos conhecerem, então você mostra imagens, formas de utilização né, uma pessoa utilizando esse equipamento, então eu acho que isso facilita muito o que é mostrar a prática daquilo que tá sendo explicado né, daquilo que você tá colocando como teoria como conceito primeiro pro aluno, isso trazer para a realidade do aluno, porque, como eu disse já dependendo do que tá, da realidade de cada aluno, de onde que eles trabalham, da classe social, e assim por diante, você precisa entender e trazer para a realidade dele (trecho da entrevista de B¹).

De acordo com Freire (1987) ensinar exige respeito aos saberes do educando, os saberes construídos em sua comunidade e sua relação com o conteúdo que está sendo passado em sala de aula.

Deve-se considerar que a aprendizagem se concretiza a partir de experiências anteriores e as vivências pessoais de cada estudante (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010).

Ao serem questionados sobre a relação professor-estudante nas Classes Descentralizadas todos os participantes relataram ter bom relacionamento com os estudantes, principalmente por essas classes possuírem poucas turmas. Ao categorizar as respostas sobre esse questionamento obtivemos: “relação aberta”, “relação mais íntima”, “relação mais próxima”, “relação mais afetiva”, conforme destacado nas falas abaixo:

[...] eu acho que primeiro tem que ser uma relação aberta né, eu acho que, aberta em que sentido, o professor ele não pode ser aquela pessoa autoritária, aquela pessoa que olha, que eu mando e vocês obedecem, não é dessa forma né, o ensino ele tem que ser compartilhado né, então essa relação assim entre o professor e o aluno, eu acho que ela tem que ser aberta nesse sentido né [...] (trecho da entrevista de A²).

[...] acho que a sala descentralizada acaba ficando um pouco mais íntimo até a relação com o aluno, pelo fato de normalmente porque só tem eles na escola normalmente né [...] (trecho da entrevista de B¹).

É, geralmente classe descentralizada, por ela ter apenas uma ou duas salas, ela não tem a mesma quantidade de alunos né, eu acho que a relação com o professor acaba sendo mais próxima, você acaba se aproximando mais de alguns alunos, conhecendo muito mais a história deles. (trecho da entrevista de B²).

A interação mútua entre os pares possibilita relações afetivas e sociais que contribuem no processo de aprendizagem. “Desta forma, o aprendiz pode ser considerado dentro da sua complexidade, com suas características individuais sendo influenciado pelo meio, estando sensível a uma infinidade de manifestações, as quais resultam dessa interação dinâmica” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 194-195).

Dois participantes da pesquisa que lecionam na mesma Classe Descentralizada relataram como dificuldade na aprendizagem do estudante a questão dos recursos disponíveis:

Então, o que dificulta a tarefa de ensinar, eu acho que nas classes descentralizadas é muitas vezes a falta de recursos disponíveis para gente utilizar e trazer em prática de aula, muitas vezes nas salas descentralizadas não tem todos os recursos que a Sede tem, que seja de uma boa internet, por exemplo [...] (trecho da entrevista de B¹).

Olha, eu acho que o ato de ensinar, a forma como você né, ensina, vamos dizer assim, o conteúdo ele acaba sendo mesmo, o conteúdo disponibilizado, porém devido as dificuldades, que eu já falei, exemplo de equipamentos essas coisas, eu acho que se torna muito diferente sim, os professores, na classe descentralizada, eles acabam se desdobrando muito mais para proporcionar o mesmo nível de ensino. Só que na classe descentralizada, além da questão dos equipamentos, você não tem a biblioteca, você não tem a Secretaria ali para você já ter um contato, resolver as coisas. Então, eu acredito que é, é diferente, porque a estrutura é diferente, porém os professores, eles acabam se desdobrando para proporcionar o mesmo ensino (trecho da entrevista de B²).

Para resolver esse tipo de questão, Morán (2015) propõe em escolas com menos recursos desenvolver atividades relacionadas à comunidade e utilizar tecnologia simples como o celular.

Porém um dos participantes diz não ver diferença ao ser questionado entre ensinar na Etec Sede e na Classe Descentralizada:

Eu não enxergo diferença, eu enxergo ambientes, ambientes diferentes, por exemplo [...] na descentralizada nós temos uma turma, então o ambiente é diferente, o ambiente é diferente porque você pode se concentrar mais naquelas pessoas, se dedicar mais a eles, você tem mais recursos para usar, porque os recursos você não compartilha com ninguém, os recursos você só compartilha com eles, então assim, o ambiente é diferente, o ambiente, de compartilhar, de estar, agora em relação a diferenças, se fosse para eu entender uma diferença era do ambiente, agora do conteúdo não tem diferença nenhuma, é o mesmo, a dedicação dos professores é a mesma né (trecho da entrevista de A¹).

Na análise das respostas sobre os recursos disponíveis nas Classes Descentralizadas é possível perceber que o participante A¹ discorda totalmente da fala dos participantes B¹ e B². O participante A¹ destaca como vantagem a não necessidade de compartilhar recursos pelo fato de possuir somente uma turma, já os participantes B¹ e B² relatam a falta de recursos disponíveis. Corroborando com a fala do participante A¹ Moran (2015, p. 23) afirma “conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos”.

No entanto, os participantes concordam que o conteúdo a ser passado é o mesmo, mas discordam com relação a dedicação, o participante A¹ afirma que a dedicação é a mesma e o participante B² que a dedicação tem que ser maior por falta de estrutura.

A próxima análise feita será com base na questão sobre o desinteresse do estudante. Nas respostas separadas abaixo, optamos pela categorização “tecnologia” como metodologia de ensino relacionada a melhorar o interesse do estudante:

Por isso que eu falo que tem ser feito antes todo um trabalho para compreensão do que a pessoa está fazendo ali, e se fosse responder o que é possível fazer para melhorar, é claro que eu partiria desse princípio da pessoa se conectar e entender, mas eu poderia fazer mais uma análise aí que eu acho que é justa defendendo também a geração que você está trabalhando, o público que você está trabalhando, você sabe que muda, culturalmente eles pensam e agem diferente, então um exemplo, você vai pegar um jovem hoje que fica 24 horas com o celular todo atrativo com um monte de vídeo, um monte de informação e você vai lá preencher uma lousa para ele copiar. Aí, de repente, você dá um caderno em branco para ele, você dá uma caneta e fala para ele ficar olhando para um quadro e copiando o que um professor está escrevendo. Pô, é claro que aquela aula vai se tornar talvez desinteressante para aquele público. Então, você tem que se conectar a essa nova realidade e usar né, às novas tecnologias, as novas metodologias, aí sim eu concordo que você faz do momento, um momento mais agradável também, mas eu acho que inicia lá atrás onde eu comentei (trecho da entrevista de A¹).

[...] você tem níveis de professores, que você sabe que preparam uma boa aula, faz um material diferente né, leva uma atividade diferente, isso acaba prendendo a atenção do aluno, e você tem aquele professor que não pensa em nada prático e que leva só a teoria. Então, eu acho que isso pode ser um ponto de desinteresse do aluno. A forma como a aula é ministrada, porém nós estamos, é, lidando com uma geração muito difícil né, que é o que, essa geração que está vindo agora, eles querem tecnologia, eles querem algo novo né, eles querem essa praticidade, e se eles não têm isso muitas vezes eles se frustram, e isso não vai, além de não motivá-los, de causar o desinteresse, vai gerar a frustração (trecho da entrevista de B²).

A tecnologia possibilita integração entre espaço e tempo, aonde o mundo físico e o digital se interligam para além da sala de aula. “O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORÁN, 2015, p. 16).

A última análise a ser feita será sobre a questão: Qual a maior contribuição do professor para reduzir a evasão escolar? Essa questão foi elaborada com o objetivo de disparar respostas que pudessem fazer uma relação entre professor reflexivo e de que forma isso pode contribuir para políticas públicas educacionais a nível municipal, tendo em vista que o município deve comprovar capacidade financeira para instalação de uma Classe Descentralizada conforme Deliberação CEE nº 06/99 (1999) em seu Artigo 4º explanado no referencial teórico.

Mostra-se pertinente colocar trechos da fala de todos os participantes para esse importante questionamento. Primeiro agrupamos duas respostas levando em consideração a categorização “qualidade” e logo em seguida os outros dois participantes mencionam a relevância sobre a compreensão da realidade do aluno e sobre a relação professor-estudante que inclusive é citado pelo participante A¹, categorias que já foram mencionadas em questões anteriores e são reforçadas novamente pelos participantes ao responderem à questão.

Eu acho que a maior contribuição do professor é, vamos dizer assim, é proporcionar um ensino de qualidade né, e esse ensino de qualidade envolve você preparar um bom material, você pensar em atividades pra desenvolver a prática né, pra eles se verem envolto, se verem fazendo aquilo né, enxergar a aplicabilidade daquilo na vida dele. Então, eu acho que a contribuição do professor pra diminuir a evasão é preparar uma boa aula e diversificar os métodos, porque aí ele consegue ir mostrando para o aluno, para aquele aluno que está disposto a aprender (trecho da entrevista de B²).

Então eu acho que a maior, a maior é, contribuição do professor para reduzir a evasão é ele dar uma entrega verdadeira de conhecimento, e ele realmente aplicar uma qualidade ao qual seu público está esperando. Então, muitas vezes, você tem uma evasão por falta de conexão professor-aluno. Então, se você quer dar uma grande contribuição se conecte com a turma, com os alunos, isso vai gerar o que eles estão esperando (trecho da entrevista de A¹).

Sob esse ponto de vista, ao buscar a construção do conhecimento do estudante, os professores podem conduzir ações pedagógicas que valorizem a individualidade e o contexto social de acordo com a necessidade de seus alunos diversificando os métodos e assegurando um ensino de qualidade para todos (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010).

Então, eu vejo que essa, é claro que a gente não pode comparar né, a evasão de uma classe descentralizada com evasão, por exemplo, da escola Sede né, tem algumas coisas parecidas, mas a realidade é outra. Eu, eu vejo que essa questão não de amizade, mas essa boa relação que o professor cria com os alunos né, chegando ali no final do intervalo, batendo aquele papo, ou até mesmo antes das aulas, ou durante, no percorrer das aulas né, tendo essa integração né, é, trazer aulas práticas, quando a gente fala aula prática é o que significa essa prática, é pegar aquele contexto aquilo que ele está aprendendo e mostrar para ele como ele vai fazer, como que ele vai aplicar aquilo no dia a dia (trecho da entrevista de A²).

A maior contribuição, acho que não tem, bom não sei falar a maior, eu acho que principalmente é o professor para ele contribuir pra que esse aluno não saia da escola, vamos dizer assim, é que esse aluno se interesse pelas aulas, e uma forma dele ,se interessar até como eu já falei anteriormente, é trazer aquilo que ele está vendo pra realidade dele, para realidade que ele está inserido, então pra que ele consiga enxergar aquilo que ele está aprendendo, aquilo que ele está vendo pra realidade dele, então que o professor tem que trazer o conteúdo que está sendo explicado, a matéria para a realidade dos alunos (trecho da entrevista de B¹).

Desta forma, o estudante passa a ser visto dentro de sua complexidade, com suas características individuais que são influenciadas pelo meio sendo sensíveis a essa interação dinâmica (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010). Corroborando nesse sentido, Morán (2015, p. 18) afirma que “quanto mais aprendamos próxima da vida, melhor.” Assim, o grande desafio da escola pode se constituir em representar as individualidades, considerando a diversidade existente no seu contexto” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 207).

CONCLUSÕES

Convém destacar novamente que as conclusões apresentadas no presente artigo são parciais devido a pesquisa ainda estar em andamento. As conclusões parciais estão de acordo com os dados coletado até o momento e sua relação com a teoria abordada e estudada.

Apesar do ensino técnico ser muitas vezes relacionado a prática tecnicista até mesmo por conta da legislação que persiste na educação dual, buscamos por meio dessa pesquisa demonstrar que o professor do nível médio profissional pode pensar de maneira reflexiva e mudar os rumos da educação rompendo a fronteira da dualidade do ensino. No entanto, percebe-se que mesmo tendo foco no mundo do trabalho é perceptível nas respostas dos professores que por meio da educação ocorre a transformação. Transformação essa que deve estar voltada para aprendizagem significativa e construção do sujeito crítico.

Somente a educação proporciona a emancipação do ser humano e sua participação na sociedade como ser social.

Percebe-se que os participantes retratados na pesquisa se preocupam sempre em trazer aquilo que se ensina para a realidade do estudante demonstrando que o contexto no qual estão inseridos influencia diretamente o processo de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa acreditam que uma aula de qualidade e uma boa relação professor-estudante podem contribuir para que o aluno não se evada, desde que realmente aquela aprendizagem tenha um significado para sua vida e que ele compreenda a sua aplicabilidade.

Portanto, nós acreditamos que a prática é transformadora quando é reflexiva. Ao refletir sobre o contexto no qual os estudantes estão inseridos, o professor possibilita uma aprendizagem que valoriza a individualidade favorecendo a construção do conhecimento.

Finalmente cabe mencionar que os resultados dessa pesquisa devem ser considerados com cautela devido as limitações do estudo realizado, sobretudo com a reduzida amostra de participantes envolvidos, sendo assim necessários estudos futuros sobre o tema com amostras mais amplas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), pela concessão de bolsa de estudo durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

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

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C.. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300009>

ALMEIDA, M. I. de. **O Sindicato como Instância Formadora dos Professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

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, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. **Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/secretaria-de-desenvolvimento/#:~:text=O%20Centro%20Paula%20Souza%20est%C3%A1,paulistas%2C%20incorporar%20tecnologia%20aos%20produtos>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CABRAL, M. B. L.. Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: Orientações teóricas e reflexões práticas. In: PONTES, V. M. A.; SILVA, L. G. S.; BATISTA, M. C. S. (Org.). **Trilhas Pedagógicas**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 59-68.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação nº 06/99 e da Indicação nº 08/99, de 29 de setembro de 1999. Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: em 09/10/99, Seção I, página 17/18. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0699.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CONSTANTINO, P. R. P.; POLETINE, M. R. O. **Envolvimento Discente nas Classes Descentralizadas de Escolas Técnicas Estaduais: Um Relato de Projeto de Supervisão Educacional.** Cadernos da Fucamp, v. 18, n.30, p. 138-145. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200281&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo de reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação:** Bauru, SP, v. 12, n 1, p. 117-128. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, D. C. **Expansão da educação profissional de nível médio no Estado de São Paulo: classes descentralizadas do Centro Paula Souza.** 2020. Dissertação (Mestre em Gestão e Desenvolvimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020).

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-58.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, V. L. T.; NISTA-PICCOLO, V. L. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Rev. Port. de Educação,** Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2021. <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>

TERRIBILI FILHO, A.; QUAGLIO, P. Professor Reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação,** ano VI, n. 9, p. 55-71, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3593/2881>. Acesso em: 17 set. 2020.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: AULAS REMOTAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVO NORMAL

Jéssica Angélica de Melo Borges

Emei Professora Magda Tonello Pedro Lemos, Dracena , SP. E-mail: jessyjung123@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil diante do contexto pandêmico por meio de aulas remotas e uso de tecnologias digitais. É preciso que o trabalho docente ocorra para além de aulas expositivas, por meio de atividades em que as crianças sejam colocadas como centro do processo de ensino e aprendizagem, visando o protagonismo infantil, visto que nesta faixa etária a criança forma hábitos, valores e atitudes que darão base para sua construção humana, tendo grande relevância a presença do educador e a flexibilização de sua prática. Optou-se pelo procedimento metodológico a partir da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Para o levantamento bibliográfico foi feita uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), visando localizar produções acadêmicas para compor o *corpus* do estudo. O resultado demonstra a necessidade de repensar de forma crítica o olhar do professor sobre a primeira infância e seu papel como docente, respeitando a criança pequena, salientando a importância de atividades realizadas que tenham intencionalidade e que dão significados para a mesma favorecendo o desenvolvimento do protagonismo e preservando a relação afetiva entre educador e criança, mesmo diante das barreiras geradas pelo contexto atual.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pandemia. Novo Normal. Tecnologias Digitais.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMICS: REMOTE CLASSES, DIGITAL TECHNOLOGIES AND NEW NORMAL

ABSTRACT

This work aims to reflect on the teaching and learning process of children in Early Childhood Education in the face of the pandemic context through remote classes and the use of digital technologies. It is necessary that the teaching work takes place beyond lectures, through activities in which children are placed at the center of the teaching and learning process, aiming at child protagonism, since in this age group the child forms habits, values and attitudes which will provide the basis for its human construction, with the presence of the educator and the flexibility of his practice having great relevance. For the bibliographical survey, a Systematic Literature Review (RSL) was carried out in order to locate academic productions to compose the corpus of the study. The result demonstrates the need to critically rethink the teacher's view of early childhood and its role as a teacher, respecting the young child, emphasizing the importance of activities carried out that have intentionality and that give meaning to them, favoring the development of protagonism and preserving the affective relationship between educator and child, despite the barriers generated by the current context.

Keywords: Child education. Pedagogical Practice. Pandemic. New Normal. Digital Technologies.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CLASES REMOTAS, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y NUEVA NORMAL

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en Educación Infantil ante el contexto pandémico a través de clases a distancia y el uso de tecnologías digitales. Es necesario que la labor docente se desarrolle más allá de las clases magistrales, a través de actividades en las que los niños se sitúen en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando el protagonismo infantil, ya que en este grupo de edad el niño forma hábitos, valores y actitudes que sentará las bases para su construcción humana, teniendo gran relevancia la presencia del educador y la flexibilidad

de su práctica. Se optó por el procedimiento metodológico basado en la investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo. Para el levantamiento bibliográfico se realizó una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) con el fin de ubicar las producciones académicas para componer el corpus del estudio. El resultado demuestra la necesidad de repensar críticamente la mirada del docente sobre la primera infancia y su rol como docente, respetando al niño pequeño, enfatizando la importancia de las actividades realizadas que tengan intencionalidad y que le den sentido, favoreciendo el desarrollo del protagonismo y preservando la relación afectiva entre educador y niño, a pesar de las barreras que genera el contexto actual.

Palabras clave: Educación Infantil. Práctica pedagógica. Pandemia. Nueva normal. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO

Nos últimos meses, o mundo vem sofrendo com uma série de implicações relacionadas à disseminação do vírus Covid-19 em que vários setores têm sido afetados, dentre eles, a Educação. Com o cenário pandêmico, as unidades escolares precisaram suspender as aulas presenciais, a fim de manter o distanciamento social e evitar a propagação do vírus. Neste contexto, a educação pública ficou mais vulnerável deixando evidente a pobreza e desigualdade social, em diversos aspectos, inclusive de acesso às tecnologias digitais. Para tanto, os profissionais da educação nas escolas tiveram que se reinventar, criando e inovando em novas formas e estratégias de ensino para se adaptarem ao "novo normal", assim como os estudantes.

Diante do novo momento, crianças pequenas e bebês deixaram de frequentar as escolas, provocando bastante preocupação por se tratar da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constituída como direito e de extrema importância para o desenvolvimento da criança pequena em sua formação humana.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tem como finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, entendendo-a como completa em todos seus aspectos, sendo físico, psicológico, intelectual e social, dentro de suas especificidades. Para desenvolvimento infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) aborda seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, com o objetivo de que a criança tenha condições de vivenciar desafios, de interagir, de brincar, de expressar emoções e necessidades.

De acordo com Bezerra (2006) a escola tem que oferecer formação integral, tanto intelectual, quanto afetiva e social, considerando não apenas os aspectos motores, mas também suas emoções, sentimentos e sensações, relacionando os elementos de afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade, como indissociáveis e relacionados entre si, destacando a afetividade como uma das mais importantes. Através da emoção se tem a comunicação e a relação entre os indivíduos.

No que tange à Educação Infantil na pandemia, essa mudança gerou a forma remota de educação, envolvendo a utilização de tecnologias digitais como possibilidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, porém essa situação trouxe também dificuldades provocadas pelo elevado índice de desemprego, falta de condições para suprir as necessidades básicas, entre outras situações de dificuldades financeiras, que são diariamente enfrentadas por muitas famílias brasileiras. Conforme destaca Senhoras (2020), as famílias que pertencem aos contextos sociais menos desfavorecidas encontram dificuldades estruturais de acesso à educação na modalidade remota, não conseguindo dar continuidade ao ensino de seus filhos, em suas casas. Assim, surgem algumas indagações que motivam a problemática desta pesquisa ao se pensar na Educação Infantil em tempos de pandemia, como por exemplo, as questões: Como se dá a etapa da Educação Infantil no contexto da pandemia? Considerando a importância do desenvolvimento da criança nos diversos aspectos, as aulas remotas atendem essa etapa da educação? No contexto da pandemia, a etapa da Educação Infantil tem sido ofertada de forma igualitária para as crianças? A prática docente, no cenário pandêmico, está ao encontro do desenvolvimento integral da criança pequena?

A prática docente traz reflexos ao contexto educacional e o trabalho pautado no desenvolvendo de aspectos cognitivos, afetivos e sociais é necessário, mesmo diante das dificuldades ocasionadas pela pandemia. Partindo dessa premissa, a justificativa de pesquisa se fundamenta na importância da prática pedagógica que considere a criança como sujeito ativo e que oportunize o desenvolvimento integral

infantil. É preciso, nesse sentido, que as crianças sejam colocadas como centro do processo de ensino e aprendizagem visando o protagonismo infantil, visto que nesta faixa etária a criança forma hábitos, valores e atitudes que darão base para a construção de sua personalidade, tendo grande relevância a presença do educador e da flexibilização de sua prática, com apoio familiar e uso de recursos tecnológicos digitais, ou por meio de outras formas de recursos, que contemple as exigências educacionais do "novo normal".

Esta é uma situação real e tem sido necessário "[...] um reinventar de práticas alinhado às possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, às necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias" (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3).

Segundo Agostinho (2018), o docente deve considerar a criança como sujeito de direitos que têm uma infância determinada com pertencimentos sociais, como as culturais, étnicas, geracionais, sendo de gênero distinto, e que todas essas pertencimentos têm seu lugar na relação educativo-pedagógicas, rompem-se com a pedagogia tradicional e conservadora. Partindo da importância do desenvolvimento da criança e o momento pandêmico, o objetivo geral da pesquisa será entender como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil diante do contexto pandêmico por meio de aulas remotas.

Nos tópicos a seguir, serão apresentados o delineamento metodológico para o desenvolvimento da investigação, bem como, os resultados e discussão, finalizando com as considerações finais. Espera-se que o estudo alcance resultados que contribuam para o avanço de pesquisas a respeito das práticas educacionais a frente ao contexto pandemia na Educação Infantil, onde o trabalho com criança pequena deve ser diferenciado, necessitando de ações importantes para o desenvolvimento e o cuidado indissociáveis ao cuidar e educar. Por isso, é preciso discutir sobre impasses e barreiras educacionais gerados pelo vírus Covid-19 nessa etapa educacional, refletindo e pensando a prática docente na concepção que se tem de criança pequena, e promovendo ações significativas em aulas remotas, mesmo com desafios a serem enfrentados.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Como mencionado anteriormente, com a pandemia vários desafios foram gerados, principalmente na Educação. Nesse sentido, a escola através das aulas *online* teve que emergir à casa da criança contando com o apoio da família para manter a educação como é de direito. Docentes, gestores, demais profissionais da educação, crianças e famílias, tiveram que se adaptar de forma repentina ao "novo normal".

Esse estudo aborda essa situação especificamente na Educação Infantil, em que muitas questões foram levantadas, pois na escola, para essa faixa etária (creche), a forma de trabalho docente é diferenciada, uma vez que as crianças são pequenas. Dessa forma, deve-se levar em conta como trabalhar com esse público onde o cuidar e educar são essenciais para a formação humana.

Pensando na concepção de criança e na prática docente perante a o desenvolvimento integral da criança, em tempos de pandemia, as indagações provocativas do estudo delinearão a organização da pesquisa que possui procedimento metodológico a partir da pesquisa bibliográfica que "[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Para o levantamento bibliográfico foi feita uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) visando localizar produções acadêmicas para compor o *corpus* do estudo. De acordo Prodanov e Freitas (2013, p. 80) "O levantamento bibliográfico é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados para a pesquisa". Essa bibliografia deve ser capaz de conter informações a fim de contribuir ao estudo proposto, e a partir deste levantamento, selecionar conteúdos relevantes que darão suporte de conhecimento para o desenvolvimento da discussão. Conforme Gil (2010, p. 45) a principal vantagem desta pesquisa:

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas.

Para dar início ao levantamento foi realizada uma busca com as palavras “pandemia”, “educação infantil” e “práticas pedagógicas”, como descritores do estudo. Foram separados 15 (quinze) pesquisas entre artigos e teses relacionadas aos temas, tendo relevância para a investigação 7 (sete) estudos. As ferramentas de busca utilizadas foram: *Scientific Electronic Library* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento realizado, os estudos selecionados foram analisados para compreender o que vem sendo discutido diante da temática relacionada à prática pedagógica na Educação Infantil em tempos de pandemia, a partir do “novo normal” e aulas remotas, conforme descrição no quadro abaixo.

Quadro. Levantamento de estudos

N.	Título	Autor(es)	Ano de divulgação	Tipo de Pesquisa	Plataforma de Base de Dados
1.	Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos?	Marina Di Napoli Pastore	2020	Artigo	<i>Scientific Electronic Library</i> (SciELO)
2.	Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/R.J.	Maria Tereza Gourdad Tavares, Fabiana Nery de Lima Pessanha e Nayara Alves Macedo	2020	Artigo	Google Acadêmico
3.	Educação Infantil e pobreza Infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?	Ivone Garcia Barbosa e Marcos Antônio Soares	2021	Artigo	Google Acadêmico
4.	Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica no contexto de pandemia	Miriam Fernanda Costa	2021	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
5.	Aulas remotas e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil no contexto pandêmico	Benedita Araújo de Souza e Sônia Azevedo de Medeiros	2021	Artigo	Google Acadêmico
6.	Educação Infantil e Tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia.	Cleriston Izidro dos Anjos e Deise Juliana Francisco	2021	Artigo	Google Acadêmico
7.	Desafios pedagógicos em tempos de pandemia: a necessidade da troca de experiências acadêmicas extramuros.	Manuela Hentzy de Azeredo Siqueira	2021	Artigo	Google Acadêmico

Fonte: Autoria própria.

A primeira pesquisa teve como objetivo discutir “[...] o lugar das crianças no cenário da pandemia, a partir de reflexões teóricas que trazem para o cerne do debate questões relacionadas à invisibilidade das crianças e seus contextos que, com a situação atual, tornou-se mais evidente” (PASTORE, 2020, p.1), destacando a necessidade de um olhar atento à pluralidade das infâncias e das crianças, onde se tornaram vulneráveis a questão do isolamento social e covid-19. A metodologia se fundamentou em discussões sobre ações de terapeutas ocupacionais à vista da infância e da criança, no contexto de pandemia, refletido sobre a construção de práticas e ações educacionais mobilizadoras e transformadoras no modo de agir à frente à Covid-19 (PASTORE, 2020).

O segundo estudo teve como objetivo “[...] ponderar sobre a educação infantil de maneira remota através da observação e das narrativas infantis, conjecturando que o novo fazer pedagógico buscou garantir os direitos das crianças e a proteção da infância” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 1). A metodologia partiu de narrativas de crianças em grupos de interações via ferramentas tecnológicas, e como resultado, evidenciou a importância do acolhimento, sendo esse um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, considerado importante, para as ações entre adultos e crianças no processo de ensino e aprendizagem (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 1). As aulas remotas dificultaram o direito de interações e brincadeiras na educação infantil, tornando as aulas ainda mais desafiadoras, assim, sendo necessário o uso de diferentes estratégias pedagógicas à vista do contexto atual para promover a aprendizagem de forma lúdica e acolhedora.

O artigo três teve como objetivo, conforme Babosa e Soares (2021), reflexões sobre questões sociais relacionadas à pobreza infantil, viabilizando o olhar sobre a criança, sua família e sobre a condição de vida em um país capitalista, de política neoliberal, que estreita os direitos e aumenta os níveis de pobreza e miserabilidade, aumentando a desigualdade social. Traz um apelo por meio da mídia para que a população brasileira invista esforços na construção de um “novo normal” para delimitar atividades cotidianas em tempos de pandemia. A metodologia esta embasada na investigação documental e bibliográfica. O artigo apresenta “[...] análises e reflexões sobre essa questão, considerando seus contornos e consequências para a educação de crianças de até seis anos de idade, assinalando expectativas sobre a ação de famílias e professores no processo de “isolamento social” (BARBOSA; SOARES, 2021, p.1). Em uma sociedade capitalista, a pobreza já era um desafio, com o isolamento social, se investiu em adaptações para o “novo normal”, ou melhor, a uma nova realidade, e permanece crescente a margem dos oprimidos. Destaca que, as famílias e suas crianças não tem o mínimo de recurso para manter sua sobrevivência, sendo um novo normal excludente e desigual (BARBOSA; SOARES, 2021).

A quarta pesquisa teve como objetivo “[...] investigar quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social” (COSTA, 2021, p. 1). Tem como metodologia uma coleta de dados gerados por entrevistas realizadas com três professoras de rede municipal, onde elas puderam dialogar sobre experiências em torno de atividades docentes no período de pandemia, visando mapear conflitos vividos por esses profissionais no momento de pandêmico com o distanciamento social. O resultado revela que os docentes, no contexto de pandemia, apresentam diferentes tipos de conflitos gerados por vários desafios nunca vivenciados anteriormente na profissão (COSTA, 2021). O docente em sua rotina de trabalho se depara diariamente com várias problemáticas, porém, em aulas remotas as dificuldades foram maiores e com maior demanda de trabalho, de medo, de estresse e de insegurança que são sentimentos que se tornaram parte da vida desses profissionais. Com isso, o docente é uns dos atores essenciais para o ensino e aprendizagem do alunado, principalmente no contexto “novo normal”, ações que visem o bem estar físico e emocional são importantes, pois como promover educação de qualidade, sem pensar nesse profissional?

O quinto artigo teve como objetivo entender, à vista da pandemia provocada pela Covid-19, como ocorre as “[...] aulas remotas no segmento, identificar as estratégias utilizadas pelos professores para levar informação às crianças de forma online e verificar se os resultados almejados pelos professores estão de fato sendo alcançados através do ensino remoto” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 1). A metodologia utilizada se baseia em uma pesquisa bibliográfica utilizando aplicação de questionários replicados por professoras de escola da rede pública de ensino, sendo de abordagem quali-quantitativa. O resultado evidenciou a desigualdade no acesso às aulas remotas, visto que apenas 57% (cinquenta e sete por cento) do total de alunos permaneceram participando das aulas remotamente (SOUZA; MEDEIROS, 2021).

O sexto artigo teve como objetivo “[...] é problematizar a recomendação para o uso das tecnologias digitais nesta etapa educativa, considerando o contexto de pandemia” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 125). Sendo a Educação Infantil lugar que deve possibilitar o desenvolvimento integral da criança, atendendo as necessidades motoras, emocionais e cognitivas, o uso de tecnologia de forma moderada contribui para a aprendizagem, porém nas aulas remotas, não atende todas essas questões, como por exemplo a brincadeira, a interação, a construção do ser social e experiências vividas pela criança no cotidiano escolar como em aulas presenciais. Ao olhar para uso da tecnologia com crianças é necessário entender a mesma como protagonista e considerá-la como centro da aprendizagem, e não pensar na tecnologia o centro nesse processo. A criança deve ser ouvida e ter uma posição perante o uso da tecnologia, por ser sujeito participativo e com contribuições no meio social em que vive. A metodologia utilizada foi uma pesquisa instrumental, de natureza exploratória embasada nos documentos educacionais, sendo selecionados de acordo com pesquisas disponibilizadas na *internet*, que discutem a presença da tecnologia pensando nas brincadeiras, interações, princípios éticos e estéticos, família e a relação com a escola, trazendo o que aborda a legislação (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

O sétimo artigo teve como objetivo, fazer uma análise das diferentes abordagens pedagógicas, e as necessidades de adaptações das atividades presenciais no ensino de Educação a Distância (EaD) no âmbito do Centro Universitário Fluminense, destacando as práticas de ensino remoto emergencial que mobilizou as instituições e professores a adotarem práticas de ensino nesta modalidade (SIQUEIRA, 2021). A interação entre professor e aluno, no ensino remoto, precisa de estratégias educacionais para que ocorra de forma que favoreça a aprendizagem, pois a falta de contato direto com o aluno gera limitações dificultando a aprendizagem. É preciso ter olhar atento ao aluno, valorizando seus dizeres e estabelecer ações que favoreçam a afetividade no espaço escolar é importante para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em aulas EaD.

Observando os estudos é possível enfatizar esse momento atípico provocado pela pandemia no contexto escolar, em que os docentes, a família e principalmente as crianças tiveram que se adaptar de forma repentina ao “novo normal”. Porém, essa adaptação não ocorreu de forma agradável e igualitária para todos. A educação, com as aulas remotas nas escolas públicas não alcançou todos os alunos, e um dos motivos, trata-se da falta de recursos tecnológicos digitais e a dificuldade de manter o direito da criança e sua proteção com as escolas fechadas, destacando ainda mais a desigualdade social. Por outro lado, os docentes tiveram que aprender a gerenciar diferentes tipos de conflitos, tanto internos, quanto referente à posição de educador, pois a dificuldade em fornecer uma educação de qualidade, visto que é de direito da criança, em tempos de aulas presenciais, já era um desafio a ser enfrentado, com as aulas remotas se tornou ainda mais difícil. Os educadores, frente às barreiras do contexto, necessitam refletir sobre o novo fazer pedagógico e sobre a concepção de criança, entendendo-a como centro do processo educacional.

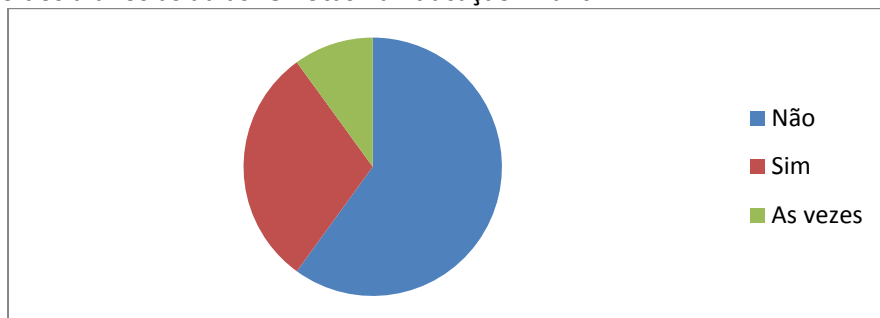
A creche é um lugar que visa promover a interação, a socialização e os espaços de aprendizagem, sendo uma abordagem diferente de educação, e nesse contexto, utiliza menos ferramentas tecnológicas digitais, pois até o momento, pouco se fazia parte desse espaço pedagógico. Nesse sentido, com relação ao retorno das crianças pequenas às escolas, muito tem se pensado e discutido, o que de fato é preciso. Contudo, nem sempre há uma preocupação com essa faixa etária pensando-se no desenvolvimento da criança, o que é preocupante. Muitas vezes, a criança enquanto sujeito ativo, pouco é considerada no contexto político, social e real, e às vezes, permeia a um projeto almejado somente para o futuro (PASTORE, 2020).

Pastore (2020), complementa que o Brasil está entre os países que mais tem crianças, sendo as creches e escolas consideradas um dos principais programas políticos realizados para a infância no país. Atualmente, 60 (sessenta) milhões de crianças estão sem aulas por conta da Covid-19 e por conta das medidas restritivas. Ressalta-se que, essa questão já ocorrera antes do contexto pandêmico ocasionado pelo elevado índice de abandono escolar e falta de acesso às escolas e creches. Com a pandemia, houve um distanciamento entre a vida da criança, a vida escolar e seus direitos sociais, decaindo a qualidade de desenvolvimento humano e educacional e o acesso aos direitos perante o cenário da Covid-19.

A figura abaixo apresenta o resultado da pesquisa realizada em 2020 (dois mil e vinte) em uma creche pública no município de Currais/RN, que atende 200 (duzentas) crianças na faixa etária de 02 (dois) a 03 (três) anos, onde 2 (duas) coordenadoras e 8 (oito) professores foram entrevistados, revelando como as aulas vêm sendo realizada na Educação Infantil em tempos de pandemia. Como resultado, verificou-se

que 60% (sessenta por cento) dos alunos não possuíam acesso às aulas *online*, 30% (trinta por cento) possuíam e 10% (dez por cento) às vezes possuíam. Essas barreiras acabam interferindo na aprendizagem e no direito da criança à educação. O estudo representa a dificuldade provocada pela pandemia na Educação Infantil.

Gráfico 1. Acesso dos alunos às aulas remotas na Educação Infantil.



Fonte: Adaptado a partir do estudo de Souza e Medeiros (2020).

De acordo com Siqueira (2021), a mudança do modelo presencial de educação formal para um modelo remoto necessitou de estratégias de Educação a Distância (EaD) e uso de recursos tecnológicos digitais, ocorrendo de forma repentina. Destacou a dificuldade de muitos docentes e a necessidade de formação quanto à apropriação da tecnologia. Por outro lado, transpareceram questões sociais que sempre existiram, como o elevado índice de desemprego, condições precárias de moradia e falta de alimentos.

O professor foi pego de surpresa, se esforçando para se adaptar ao ensino totalmente atípico, vendo-se dividido entre sua casa e o trabalho. O mesmo aconteceu com os estudantes e os familiares, todos na mesma situação diante da rotina do “novo normal”. Para os professores, o celular se tornou um dos instrumentos de trabalho mais usados, logo, antes seu uso era mal visto em sala de aula e em tempos de pandemia, passou a ser um dos recursos essenciais.

Conforme Costa (2021), os docentes neste período de pandemia foram obrigados a se adaptarem às novas formas de ações, pois esses momentos impossibilitaram o agir pedagógico, por entraves ocorridos no processo de tentativas e confrontos de movimento de situações entre o período vivenciado anteriormente à pandemia e os conflitos vividos na pandemia (COSTA, 2021).

Além das adaptações dos docentes, a parceria com a família é essencial, principalmente no contexto pandêmico. A visão assistencialista ainda permeia essa etapa educacional, sendo o educar tão importante quanto o cuidar, e é inviável promover o direito à educação sem o apoio da família em aulas remotas. As famílias são responsáveis por grande parcela do desenvolvimento social e emocional das crianças, e a escola complementa a formação familiar. O professor é responsável por unir a parceria entre escola e família, por ser um dos elementos mais importantes no processo de aprendizagem, por conta das relações afetivas estabelecidas. O diálogo entre ambas as partes deve partir da escola, e não transferir funções educacionais à família, pois gera uma intimidação e pode desmotivar os pais devido a vergonha ou incapacidade de realizar funções que não lhe são atribuídas, por falta de formação profissional específica para assumir essas funções (CAETANO, 2003).

O fazer pedagógico necessita de um olhar diferenciado sobre a criança pequena, entendendo-a como sujeito completo e capaz, considerando a importância de espaços para a interação entre pares, e entre o meio social, como primordial para a construção da autonomia e personalidade. O bebê e a criança pequena, através da interação, participam ativamente no seu meio, estabelecendo manifestações emocionais, produzindo cultura e se desenvolvendo em todos os aspectos.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) aborda a importância da organização de situações de aprendizagens orientadas e com intervenções diretas do professor, a fim de que sejam trabalhados campos de conhecimentos com aprendizagens não apenas baseadas nas propostas dos docentes, mas principalmente pela escuta das crianças e compreensão do papel que desempenham a experimentação e o valor do erro na construção do conhecimento. Por isso é importante que as atividades propostas sejam significativas, respeitando suas múltiplas linguagens, desejos, interesses e necessidades. Segundo Galvão (1995, p. 71) “[...] o planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente

à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio". Além do conteúdo, é preciso olhar também para a afetividade.

Galvão (1995) destaca que as emoções e os desejos da criança são sinônimos de afetividade, no qual se inserem várias manifestações. A prática pedagógica resulta na valorização das expressões do sujeito, contribui para a construção da personalidade da criança, dá abertura para que se expresse, atende as necessidades da criança e promove seu desenvolvimento integral. Para Almeida (1993, p. 31):

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada.

Nesse sentido, com o isolamento social e a interação entre diferentes pares fora do contexto familiar ficou mais restrita, porém não se pode desconsiderar a importância do reconhecimento da criança e seus direitos de aprendizagem. Destaca-se “a participação da criança de uma maneira ampla”, necessitando de ações que vão ao encontro desta perspectiva em aulas remotas (MAMEDE; ZIMMERMAN, 2005, p. 2).

Muitas ferramentas tecnológicas vêm sendo usadas para manter a relação professor e aluno, possibilitando o vínculo da criança com a escola e a aprendizagem. Os computadores e *internet* não estão disponíveis para muitas famílias brasileiras, visto que “[...] quanto menor a renda familiar, menor o acesso aos computadores e à *internet*. Essa situação também se agrava em regiões mais distantes das áreas urbanas, como no caso das famílias que residem no campo e as famílias em luta por moradia” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 139). O uso da tecnologia com a mediação de um adulto, com conteúdos apropriados para a idade da criança, pode interferir de forma positiva no desenvolvimento infantil, porém não substitui a importância de brincadeiras e interações estabelecidas no âmbito educacional (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Conforme Souza e Medeiros (2020), o contexto das aulas remotas ocasionou vários problemas na Educação Infantil. Primeiro provocou um afastamento entre aluno e docente por causa do distanciamento social, desafio nessa etapa de ensino pela restrição do contato com material concreto, dos espaços e recursos que facilitam as ações docentes à vista da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Outro problema é a questão de dificuldades geradas durante o percurso, pois o docente não teve formação prévia para trabalhar com os recursos digitais.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) a criança e a infância devem ser descobertas e entendidas, considerando que existem diferentes infâncias onde são construídas pela forma em que os adultos entendem a infância, e do que acham que a criança é e deve ser. No contexto atual, é preciso considerar a existência de uma pluralidade de realidades e infâncias vividas de formas distintas e únicas por cada criança, onde produzem tramas cotidianas em diferentes espaços, tempos de suas geografias existenciais, sendo marcadas diretamente por aspecto social, culturais, gênero, classe social, por fatores políticos, econômico e social (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021).

O fazer pedagógico tem que ser direcionado ao desenvolvimento integral da criança, respeitando sua infância e entendendo como única e diferente, conforme cada contexto vivido na infância. Deve promover ações que favoreçam as relações afetivas diante do ambiente de aprendizagem, onde o educador deve ter clareza do processo. Almeida (1993, p. 41) pontua que:

[...] o que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

Segundo Galvão (1995), as emoções e os desejos das crianças são sinônimos de afetividade no qual se inserem várias manifestações. A prática pedagógica deve se basear na valorização das expressões do

sujeito, pois para construir a personalidade é necessário que a criança se expresse, sendo uma prática atenta às necessidades da criança, promovendo o desenvolvimento integral.

É essencial repensar de forma crítica o olhar do professor sobre a primeira infância e o papel como docente, respeitando a criança pequena, revendo o fazer pedagógico, salientando a importância de atividades realizadas que tenham intencionalidade e que dão significados para a criança. É preciso dar espaço ao protagonismo, que mantenha a relação afetiva entre educador e criança, e promover o desenvolvimento integral para uma educação de qualidade, conforme de direito, mesmo diante das barreiras geradas pelo contexto atual.

CONCLUSÕES

Com a pandemia as crianças tiveram o processo de socialização e interações interrompidas e essas vivências, no ambiente escolar, são importantes para a validação de direitos e necessidades das crianças na Educação Infantil. Para tanto, a parceria entre escola e família são essenciais nesse contexto, porém entre os impasses gerados pela pandemia, se tornou ainda mais necessária. O docente como aprendiz, de forma árdua, se refez para adquirir competências a fim de se adaptar ao “novo normal”. Ficou evidente a falta de preparo, ou seja, a “[...] falta de formações que os qualifiquem para atuar nas atividades remotas, haja vista que a metodologia exigida para trabalhar no contexto digital é completamente diferente do fazer pedagógico presencial” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 87).

Observa-se, diante do contexto pandêmico, que nenhum ser humano será o mesmo na pós-pandemia, pois serão retirados vários aprendizados de aspectos negativos e também positivos do que foi vivenciado por cada ator do âmbito educacional, principalmente pela criança e pelo professor. Assim, a importância do educador estar se reinventado para conseguir se organizar diante das dificuldades e incertezas ocasionadas são diferenciais no contexto. É preciso que a prática pedagógica esteja ao encontro da formação integral da criança, focalizando a compreensão e reconhecimento como sujeito principal no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-a como completa e ativa, e respeitando sua infância para que possa vivê-la de forma plena.

Conforme Nóvoa (2017) para se transformar em um professor é necessário espaços e tempos, sendo um trabalho de autoconhecimento, de refletir sobre a profissão. É compreender que se deve estar atento às incertezas e imprevistos que permeiam o âmbito escolar e se preparar para a profissão docente com usos de planejamento do trabalho de forma a responder e decidir perante o inesperado.

Diversas são as pesquisas que visam à melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem a fim de resolver os problemas que permeiam a educação pública, inclusive na Educação Infantil. Sabe-se que não existe fórmula mágica para resolvê-los, mas a prática docente é um dos pilares fundamentais para darem base a essa questão.

A Educação Infantil, por muito tempo, foi vista de forma meramente assistencialista, contudo após leis consolidadas a criança foi reconhecida como cidadã de direitos, e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Os documentos educacionais brasileiros abordam a criança como o centro, visando sua autonomia e a participação ativa no contexto pedagógico. Sendo assim, as aulas remotas nas escolas públicas de Educação Infantil envolvem várias questões a serem refletidas. É preciso dar continuidade e oportunizar direitos e possibilidades de aprendizagens, e com o fechamento desse ambiente escolar, por meio das aulas remotas, a situação se torna difícil.

Deve-se investigar e fazer reflexões sobre práticas favoráveis na Educação Infantil e ao cuidado da criança e de suas famílias, compreendendo, conhecendo e dialogando quanto à política e processos educacionais. É importante ao docente aprender e gerar medidas para o enfrentamento das desigualdades sociais, assumindo o papel de professor ético, comprometido com a criança pequena e a urgência de se produzir estudos sobre infância (Educação Infantil) no contexto amplo que revigora ações voltadas para transformações sociais profundas à vista do “novo normal” (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021).

Sabe-se que a pandemia e o isolamento social irão passar, e o começo, o durante e a continuidade do processo educacional deve se manter, pois tudo que foi vivido é história e deve ser lembrando e atribuído a quem fez parte do processo. Portanto, no cenário da pandemia haverá marcas, o que é muito preocupante com relação ao desenvolvimento da criança. Espera-se que, de alguma maneira, com as retomadas de aulas presenciais e em um futuro pós-pandêmico, sejam amenizados, por meio de ações

escolares, questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, socialização e interação das crianças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. A escuta da criança e a docência na educação infantil. **Poiesis**. Santa Catarina, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6178/3940>. Acesso em: 20/08/2021. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 31-44, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7623/1/O%20Lugar%20da%20afetividade%20e%20do%20desejo%20na%20rela%3%a7%3%a3o%20ensinar-aprender.pdf>. Acesso em: 20/08/2021.

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D, J. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007/45378>. Acesso em: 20/08/2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>

BARBOZA, I. G.; SOARES, M. A. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-seis**, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79044/45374>. Acesso em: 20/08/2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, v. 4, jun./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1219/515>. Acesso em: 20/08/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20/08/2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20/08/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/01/2021.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Intellectus: Revista Digital Acadêmica das Faculdades Unopec**, Jaguariúna/SP, p.8-16, 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.revistaintellectus.com.br%2Fartigos%2F1.6.pdf&clen=130995&chunk=true>. Acesso em: 05/08/2021.

CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716/3283>. Acesso em: 05/08/2021. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3716>

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica no contexto de pandemia**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**/Izabel Galvão. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/1631/7ed88ef453073a488d79463a9482c9ba1600.pdf?_ga=2.197643823.162280092.1629932205-2078534972.1594494778. Acesso em: 07/08/2021.

MAMEDE, M. A.; ZIMMERMANN, É. **Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências**. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp320letcie.pdf. Acesso em: 10/08/2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05/08/2021. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PASTORE, M.D.N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy**, Preprint, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/919/1285>. Acesso em: 20/07/2021. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoen2116>

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2**. ed- Novo Hamburgo Feevale, 2013.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>. Acesso em: 20/08/2021.

SIQUEIRA, M. H. A. Desafios pedagógicos em tempos de pandemia: a necessidade da troca de experiências acadêmicas extramuros. **Revista Científica Multidisciplinar**, UNIFLU, v.6, n.1, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/390/220>. Acesso em: 05/08/2021.

SOUZA, B. A.; MEDEIROS, S. A. Aulas remotas e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem na educação Infantil no contexto pandêmico. *In*: AZEVEDO, K. R. **Educação: práticas e vivências**. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2021 p.77-96. Disponível em: <https://geplat.com/morebooks/index.php/mb/article/view/16/17>. Acesso em: 06/08/2021.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. L.; MACEDO, N. A. **Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/R.J.** Universidade Federal de Santa Catarina Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996/45376>. Acesso em: 20/07/2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>

REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Mendes da Silva, Ana Luzia Videira Parisotto

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

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou o processo de ensino de produção de texto em duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, com destaque às práticas docentes de correção textual. A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, ocorreu em uma escola municipal do interior do oeste paulista. Para este artigo, temos o objetivo de analisar duas aulas de Língua Portuguesa referentes à revisão e reescrita coletiva, com base na observação que aconteceu em uma turma, momento no qual uma estudante assume um papel de protagonista, enfrentando, todavia, a resistência da professora para intervir no texto em processo de correção. Ao desaprovar as correções sugeridas pela aluna, a profissional orienta uma intervenção pautada pelo processo de higienização textual (JESUS, 1995), declinando de sua responsabilidade de corrigir os aspectos mais profundos do texto. Diante disso, percebemos que o trabalho com a produção e reescrita textual é um desafio aos docentes, conforme anuncia Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), mas que pode ser enfrentado com pesquisas, estudos e formação continuada.

Palavras-chave: Revisão textual. Reescrita. Ensino Fundamental. Formação docente.

REVIEW AND REWRITING OF TEXTS IN THE FIFTH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This work presents an excerpt from a master's degree research, which investigated the teaching process of the text writing in two classes of the fifth year of elementary school, with emphasis on the teaching practices of the textual correction. This qualitative research is a case study type, which took place in a municipal school in the interior of the west of São Paulo. For this article, we aim to analyze two Portuguese language classes referring to collective revision and rewriting, based on the observation that took place in a class, at the moment that a student assumes a protagonist role, facing, however, the resistance of the teacher to interfere in the text in the correction process. By disapproving of the corrections suggested by the student, the professional guides an intervention based on the textual hygiene process (JESUS, 1995), declining her responsibility to correct the deeper aspects of the text. Therefore, we realize that the work with the textual production and rewriting is a challenge for the teachers, as announced by Turkiewicz and Costa-Hübes (2017), but that it can be faced with researches, studies and continuing education.

Keywords: Textual Review. Rewriting. Elementary School. Teacher education.

REVISIÓN Y REESCRITURA DE TEXTOS EN EL QUINTO AÑO DE LA PRIMARIA

RESUMEN

Este trabajo presenta un recorte de una investigación de maestría que pesquisó el proceso de enseñanza de la producción de texto en dos grupos del quinto año de la primaria, con énfasis a las practicas docentes de corrección textual. La investigación de naturaleza cualitativa, del tipo estudio de caso, ocurrió en una escuela municipal del interior del estado de São Paulo. Para este artículo, tenemos el objetivo de analizar dos clases de lengua portuguesa referentes a la revisión y reescritura colectiva, con base en la observación que ocurrió en un grupo, momento en el cual una estudiante asume un rol de protagonista, enfrentando, todavía, la resistencia de la maestra para intervenir en el texto en proceso de corrección. Al desaprobar las correcciones sugeridas por la alumna, la profesional orienta una intervención con renglones en el proceso de higienización textual (JESUS, 1995), declinando de su responsabilidad de corregir los aspectos más hondos del texto. Ante eso, percibimos que el trabajo con la producción y reescritura textual es un desafío

a los docentes, según dice Turkiewicz y Costa-Hübes (2017), pero puede ser enfrentado con investigaciones, estudios y formación continuada.

Palabras-llave: Revisión textual. Reescritura. Enseñanza primaria. Formación docente.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com produção textual faz parte do ensino de Língua Portuguesa, bem como as operações de correção, revisão e reescrita, no entanto dedicar-se à escrita de texto e reescrita em sala de aula pode ser um desafio e motivo de apreensão aos professores do Ensino Fundamental. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017). Há falta de conexão entre a teoria e a prática a respeito do ensino de produção de texto, segundo Turkiewicz e Costa-Hübes (2017).

Conforme as autoras preconizam, “[...] as propostas de produção de texto na escola deveriam priorizar a interação, dentro de um processo real de interlocução [...]”. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017, p. 82). Por isso, é essencial discutir e refletir sobre os desafios de ensinar a produção textual e realizar as etapas de escrita, tendo em vista que a prática docente pode contribuir com o sucesso do produtor textual.

Diante disso, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou o processo de ensino de produção de texto em duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Contudo, para este artigo, temos o objetivo de analisar duas aulas de Língua Portuguesa referentes à revisão e reescrita coletiva, com base na observação que aconteceu em uma turma, momento no qual uma estudante assume um papel de protagonista, enfrentando, todavia, a resistência da professora para intervir no texto em processo de correção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao abordar o ensino de produção de texto, é importante esclarecer alguns conceitos que sustentam o nosso estudo. Primeiramente, destacamos o significado da proposta de produção textual que defendemos:

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece “um ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (ANTUNES, 2018a, p.38-39, grifo da autora).

A partir do exposto, pode-se concluir a importância das unidades sociocomunicativa, semântica e formal na produção escrita realizada na escola, de extrapolar os limites da sala de aula e atingir outros destinatários além do professor. (CRUZ, 2008; COSTA-HÜBES, 2011).

Esse texto que provoca interação, conforme defende Antunes (2018a), inicia-se com a linguagem. Figueredo (2010, p. 233) versa sobre o assunto alicerçada nos estudos de Bakhtin (2004), segundo a autora “[...] a linguagem sempre será uma construção conjunta por meio da qual os interlocutores do processo comunicativo são vistos como sujeitos ativos e interativos que, além de promoverem o desenvolvimento de um ambiente sócio-histórico, tornam a língua viva em suas interações verbais”.

A linguagem orienta o trabalho com a produção textual, através dela é possível a interação entre locutor, texto e interlocutor, assim

[...] a linguagem ocupa a posição central. É por meio da linguagem que os sujeitos se aproximam e instauram seus diálogos, e é na relação do Eu com o Outro que um de seus principais signos – a palavra – desempenha a função primordial de contato social, sendo, portanto, elemento constituinte do comportamento, da consciência e, é claro, do sujeito como um todo. (FIGUEREDO, 2010, p. 235).

No excerto, Figueredo (2010) evidencia o lugar central da linguagem e a partir disso podemos enfatizar seu papel no ensino da escrita, já que o texto é trabalhado dentro da disciplina de língua materna, que tem como cerne a língua e a linguagem.

Nesse sentido, a palavra integra o discurso, além disso, ainda de acordo com a autora, fundamentada pela concepção de palavra na perspectiva de Vigotski e Bakhtin, “[...] a palavra é um instrumento semiótico altamente influenciador das relações pessoais e que, ao mesmo tempo, reflete o modo mais puro da interação social”. (FIGUEREDO, 2010, p. 235). E a interação social é estabelecida pela enunciação, assim “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados [...] A palavra é orientada para o interlocutor [...]”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Portanto, o enunciado é a palavra, que permite a interação entre o eu e o outro, logo “A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Dessarte, o texto está presente na interação entre os interlocutores que empreendem a palavra na ação da linguagem. Tanto na fala como na escrita, segundo Volóchinov (2017, p. 204) “*A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor [...]*”. (Grifo do autor). Na linguagem essa interação é essencial e define-se como dialogismo, conforme estabelece Antunes (2018b) apoiada em Bakhtin (1995). Desse modo, o conceito de dialogismo

- É o princípio constitutivo da linguagem, tendo em vista o seu caráter histórico. Nenhum dizer é novo, nem monológico, mas sempre carregado de múltiplas outras vozes que constituem o sujeito;
- As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito;
- Todas as relações dialógicas pressupõem um contexto imediato de interação verbal, um contexto mais amplo que permeia a enunciação e elementos extraverbaís que incidem diretamente sobre o evento enunciativo. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 112).

O dialogismo está presente na produção textual através do evento enunciativo. Há também a interação entre o enunciado e o diálogo do produtor do texto, (seus conhecimentos ali colocados em ação para escrever) entre o professor e o produtor nas interações de revisão e reescrita. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 112). Por conseguinte, a interação é defendida por Volóchinov (2017, p. 219) como a realidade fundamental da língua e o diálogo “[...] não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”, englobando o discurso escrito. Então, com base nos autores, depreendemos que o texto provém da interação verbal, tendo a seu dispor o locutor e interlocutor, além de que a escrita se orienta para atender a determinada finalidade.

Nesse sentido, “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. (GERALDI, 2006, p. 42). O autor reforça a existência da língua por meio da interlocução. Assim, a língua é

Um fenômeno social, como prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2018a, p. 21, grifo da autora).

Conforme Antunes (2018a), a língua, por ser um fenômeno social, existe porque indivíduos a utilizam em práticas sociais. Ainda de acordo com a autora, no uso da língua há também questões de ordem linguística, política, histórica, social e cultural. E “[...] o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2015, p. 88), assim, é uma unidade linguística que os interlocutores fazem uso em situações de interação comunicativa. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015; MARCUSCHI, 2015).

Dessa forma, quando se trabalha com a produção textual é essencial ter clareza das concepções de linguagem, enunciado, diálogo, língua e texto, pois fundamentam o ensino de língua materna e conseqüentemente da escrita. Ademais, destacamos o papel da correção no desenvolvimento de um trabalho com a produção de texto, que requisita interação entre texto, professor e aluno. (MENEGASSI, 2004). À vista disso, a modalidade escrita do discurso exige leitura, diálogo, correção, revisão e reescrita. Por isso, para esclarecer a dimensão do trabalho com o texto, trazemos Antunes (2018b), porque conforme a autora a produção textual envolve três etapas: a primeira é o planejamento, a segunda a escrita e a revisão e reescrita integram a terceira etapa.

Sobre o planejamento a pesquisadora esclarece ser necessário:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2018b, p. 55).

Logo após o planejamento vem a escrita, em seguida acontece a revisão e reescrita, etapa onde o texto será analisado sob ótica do planejamento, nesse momento há espaço para reestruturação do discurso, de rever palavras ou frases, mantê-las ou suprimi-las. (ANTUNES, 2018b). É primordial destacar que “[...] reescrever não se restringe apenas à correção”, engloba à adequação do texto ao gênero e a torná-lo claro ao leitor. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017, p. 100).

Considerando as etapas de escrita propostas por Antunes (2018b), é pertinente ponderar a respeito do tempo para a realização do trabalho de produção textual, pois a ação de escrever conlamba esforço, persistência, “[...] determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal”. (ANTUNES, 2018b, p. 60). Nesse sentido, o tempo torna-se imprescindível no processo de escrita, sendo um elemento fundamental para assegurar a reescrita, a “mais negligenciada”, de acordo com Turkiewicz e Costa-Hübes (2017).

As autoras, fundamentadas em Gonçalves (2013), chamam a atenção para alguns dos motivos de tal omissão. As condições de trabalho docente, como a grande demanda profissional e a falta de tempo, podem levar a negligência dessa etapa do processo de escrita, definida por Fiad (2009, p. 148), como um “[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. No entanto, para a concretização dessa ação é necessário o encaminhamento anterior do professor, a sua mediação direcionará a realização da reescrita.

Para ampliar a discussão, mencionamos Menegassi (2001) que disserta a respeito dos processos de revisão e reescrita, segundo o pesquisador existem “[...] quatro operações linguísticas que orientam a construção do texto: a) acréscimo; b) substituição; c) supressão; d) deslocamento” (MENEGASSI, 2001, p. 50). Fundamentado em alguns teóricos estudiosos dos dois processos, o autor explica:

Partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo (Hayes & Flower, 1980; Collins & Gentner, 1980; Hinckel, 1991; Serafini, 1992; White & Arndt, 1995), mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto. Segundo Gehrke (1993), a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.

Diante da explanação conduzida por Menegassi (2001), compreendemos que a revisão decorre no texto e a partir dessa ação surge a reescrita, processo que integra a revisão. Logo, ao reescrever o discurso temos uma nova etapa de construção do texto. E, ao longo do processo de escrita a revisão pode ocorrer sempre que for oportuna. (MENEGASSI, 1998). Ademais, “A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto”. (MENEGASSI; GASPARTO, 2016, p. 1021). Ainda, “[...] é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, sendo seguido logo após pela revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos”. (FUZA; MENEGASSI, 2012, p. 50).

Desta forma, a correção docente pode favorecer a reescrita ou impedi-la. Assim, cabe ao educador escolher qual tipo de correção pode proporcionar o desenvolvimento de um trabalho que valorize o processo de escrita e a formação do produtor de texto, tendo em vista que a correção “[...] atribui ao professor o papel de coautor e interlocutor real do aluno, pois, é nesse momento que apresenta intervenções que incidem na transformação ou aprimoramento do texto produzido”. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017, p. 90). Nesse sentido, dependendo da intervenção escolhida há possibilidade de reescrita, portanto apresentamos abaixo os tipos de correção.

Quadro 1. Os tipos de correção textual

Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-iterativa	Correção classificatória interativa
O professor faz uso da margem ou corpo do texto para sinalizar os erros (em sua maioria de origem ortográfica e lexical). (RUIZ, 2015).	Todos os erros são corrigidos. O corretor aproveita o que considera aceitável no texto do aluno, interpreta as ideias do autor nos trechos que demandam a correção e depois reescreve-as apresentando uma produção sem erros. (SERAFINI, 1995).	Para cada tipo de erro determina-se um símbolo, explicitado ou conhecido pelos alunos. Logo, o erro é classificado de acordo com um símbolo. (SERAFINI, 1995).	Caracteriza-se pelos comentários após o texto do aluno, estabelecendo-se, assim, a interação. Os comentários são escritos como bilhetes e comunicam os problemas do texto ou abordam a correção realizada. (RUIZ, 2015).	Simioni (2012), reuniu a correção classificatória de Serafini (1989) a uma lista de observação sistematizada pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP).

Quadro elaborado pelas pesquisadoras com base nos estudos de Ruiz (2015), Serafini (1995) e Simioni (2012).

A partir do exposto, conclui-se que após a escrita do aluno a correção se faz necessária, pois através dessa etapa o professor empregará intervenções no texto direcionando para um trabalho de reescrita, que favorecerá a reflexão sobre o discurso e a construção do produtor textual.

No entanto, há alguns apontamentos importantes sobre os tipos de correção, já que a escolha de determinada intervenção influenciará no desenvolvimento da produção e na formação do produtor de texto. Na correção indicativa, o docente realiza marcações (na margem ou corpo do texto) que indicam os erros, que muitas vezes são de natureza ortográfica e lexical, assim a superfície textual é a prioridade. (RUIZ, 2015).

Já na intervenção resolutiva, segundo Serafini (1995), todos os erros presentes no texto são corrigidos, os desvios são reescritos, palavras, frases e períodos inteiros são reelaborados e modificados pelo professor, reivindicando para si uma tarefa que seria de seu aluno e possibilitaria o avanço do estudante, pois permitiria reflexão sobre a escrita. Essa correção também impede a “interação tríplice”, preconizada por Menegassi (2004, p. 106). Segundo o autor essa interação entre o aluno, o texto e o docente gera novos sentidos e diálogo, propiciando aprendizagem ao discente. (MENEGASSI, 2004, p. 106).

A correção classificatória admite a autocorreção por parte do aluno, o professor emprega um símbolo para cada tipo de desvio e entrega ao discente a produção, que corrigirá os equívocos cometidos, inclusive decidindo se deseja atender a todas as recomendações do corretor. (SERAFINI, 1995).

Na correção textual-iterativa, de acordo com Ruiz (2015), os comentários (em forma de bilhetes) além de abordar os desvios presentes no texto, podem cobrar a revisão relegada ou até mesmo conter elogios. Esse tipo de intervenção, ainda deixa espaço para que o aluno também escreva bilhetes, teça seus comentários. Tal correção desencadeia a reescrita, grande parte desse tipo de correção assegura “[...] o trabalho de reescrita pelo aluno”. (RUIZ, 2015, p. 49).

A correção classificatória interativa surgiu a partir de uma adaptação realizada por Simioni (2012) em sua pesquisa de mestrado, quando a pesquisadora então aliou a proposta classificatória de Serafini (1989) a uma lista de constatações modificada pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP) para corrigir as produções dos alunos. A lista, um dos recursos para intervenção, era disponibilizada aos estudantes com alguns questionamentos como: a sua carta tem título? Possui vocativo? Ainda, a correção

ocorria junto com o aluno, “dialogando face a face” (SIMIONI, 2012, p. 8), ocasião na qual as classificações dos desvios eram explicadas, bem como acontecia o momento de reflexão sobre a escrita e os ajustes necessários à situação de comunicação e da interlocução. (SIMIONI, 2012).

Após a exposição e problematização dos tipos de correção, cabe pontuar a existência de casos em que há mais de um tipo de correção em um texto e ainda, o emprego da correção textual-interativa de natureza resolutive, o que retira o caráter dialógico da intervenção. Da mesma forma, há momentos nos quais determinadas atividades de análise linguística requerem o investimento de uma correção resolutive junto com outros tipos de intervenção ou em uma das etapas das várias revisões a que o texto está sujeito, pois esse possui caráter inacabado. (RUIZ, 2015).

Conforme a explicitação dos tipos de correção, é possível perceber que algumas intervenções podem contribuir com o processo de escrita e suscitar reflexões a respeito da língua e do texto, favorecem a reescrita dedicando atenção aos aspectos mais profundos da produção, como explicita Ruiz (2015, p.175):

[...] revisões-frase, isto é, refações que respondem a correções locais (sejam elas resolutive, indicativas, e/ou classificatórias) mostram uma preocupação do aluno apenas com a superfície textual, enquanto revisões-texto, ou seja, reescritas que atendem a correções globais – indicativas e/ou classificatórias e/ou textuais-interativas –, demonstram um maior envolvimento do aluno produtor com aspectos mais profundos do próprio discurso.

Logo, a intervenção pode levar o estudante a refletir sobre o seu próprio discurso, como aborda Ruiz (2015), influenciar na superação de uma correção pautada na higienização textual (JESUS, 1995) e na “varredura dos problemas”, conduzindo à constituição do escritor. (RUIZ, 1995).

Nesse sentido, o ensino e correção de produção textual exige do professor uma formação contínua, qualificada e sólida, que sustente e apoie a sua prática pedagógica de modo assertivo frente às dificuldades que se colocam no âmbito escolar. (LIMA, 2012).

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo realizado, de natureza qualitativa, foi um estudo de caso de dois quintos anos de uma escola da rede pública municipal. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número de protocolo 06886918.0.0000.5402, investigamos as práticas pedagógicas de duas professoras, utilizamos questionários para elaborar o perfil das educadoras, observamos as aulas de Língua Portuguesa, analisamos textos corrigidos pelas docentes e fizemos entrevistas com as participantes da pesquisa. Para a composição deste artigo, trazemos o recorte da etapa de observação das aulas em uma turma.

A pesquisa ocorreu em um ambiente natural, repleto de dados descritivos e nosso olhar teve como foco determinada realidade, com sua heterogeneidade e complexidade de maneira contextualizada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20). Portanto a investigação é definida como qualitativa, do tipo estudo de caso, pois

[...] é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

Além disso, recorreremos à combinação de vários instrumentos para a construção dos dados da pesquisa, conforme André (1984, p. 52) “[...] a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”.

Assim, tratando especificamente da etapa de observação, seguimos as recomendações de Lüdke e André (2018), nesse sentido fizemos o planejamento, definimos o quê e como observar. O método de observação é significativo porque coloca o pesquisador em contato direto com o objeto de pesquisa, “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 31). Dessa forma, a observação

permite o contato com as concepções e práticas docentes, incluindo as nuances do ensino de língua materna e as dificuldades em relação ao ensino da produção textual.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos a descrição da observação descrevendo brevemente o perfil da educadora e caracterizando a turma. A professora da sala, em nosso estudo recebeu o nome fictício de Elena, com 60 anos e docente há 30 anos, era a responsável pelo 5º ano com 18 alunos, com idades entre 09 e 10 anos. Os estudantes eram do período da tarde de uma escola municipal do interior do oeste paulista. É pertinente informar que, para resguardar a identidade dos discentes, trocamos seus nomes por uma letra do alfabeto.

A sala da turma ficava no segundo andar do prédio escolar, os estudantes já haviam sido avisados sobre presença da pesquisadora na aula. Em dias anteriores, a docente comentou que os alunos fizeram uma pesquisa antes de iniciar a produção textual, usaram livros e a internet para lerem textos sobre a poluição do planeta Terra, porque apresentariam um seminário no dia 22 de abril de 2019. Assim, tendo feito a leitura do texto: “A Terra está mesmo doente?” e participado da apresentação de um seminário a respeito do desastre de Brumadinho/MG⁵¹ (apresentado por outra turma de quinto ano da tarde) iniciaram o trabalho de escrita respaldados pelo texto: “Os rios precisam de um banho”, de João Paulo Machado Torres.

No segundo dia de observação e a primeira aula de revisão e reescrita, após os recados iniciais e a entrega de algumas produções já corrigidas, Elena anuncia que iria escrever um texto na lousa, produzido por um aluno da turma e que todos iriam ajudá-la a melhorá-lo. O autor da produção não foi revelado pela profissional. Conforme as palavras iam sendo escritas na lousa, a professora dizia: “Não vou dizer de quem. Não quero risadinhas, todos erram, a professora também erra, por isso não podemos rir do outro. Você pode ver que talvez cometa os mesmos erros, vão olhando. Depois vou corrigir os outros textos também, individualmente”. Desse modo, exibimos o texto que a docente expôs aos estudantes:

Quadro 2. Primeiro texto sem correção

Os rios precisam de um banho

Se nois cortar as arvores a natureza fica des protegida e ten um cano cesai o chorume e polui a água cefica de baixo daterra e ésa água cefica de bai cho daterra ela ela vai contaminada pelo chorume. e su funsiona como amatasiliar senamata siliar o nosso olho fica desprotegido funciona como a mata porissoce tence cuidar da mata.

Texto produzido por um aluno da turma, 2019.

Ao acabar de escrever o texto, Elena pediu que os alunos lessem e observassem a produção textual. Em seguida, a docente lê o título e um estudante fala que a palavra “os” está unida ao vocábulo rio. Logo a revisão se inicia, a professora realiza a modificação sugerida pelo aluno.

Já na primeira linha, ao perguntar “O que está errado?”, as crianças indicam todos os erros ortográficos presente ali. Feitas as intervenções, Elena fala: “O que ficar de giz azul, está correto. Eu gostaria de não mudar o texto, deixar do jeito que o aluno escreveu”.

Mais algumas mudanças são recomendadas pela professora. M, uma discente, realiza o seguinte apontamento: [...] saem o chorume deve ser trocado por [...] que são contaminados pelo chorume, esclarecendo: “pois do canal não sai chorume”. A aluna propõe mais alterações, no entanto Elena reafirma: “Acho que não precisa para não mudar o texto do aluno”. Porém, M não fica satisfeita com a recusa da profissional em intervir no discurso, e em favor de sua sugestão e intervenção, a estudante insiste: “Prô, mas fica ruim”, justificando a alteração que defende. Contudo, mesmo com o conflito de ideias e a resistência de M em aceitar a atitude inerte de Elena, a educadora não faz as modificações sugeridas pela discente.

Em mais uma tentativa de melhorar a produção textual, M fala: Lá em cima já está falando que polui a água e depois fala que fica contaminada de novo”, mas Elena é categórica: “O autor é o autor, posso

⁵¹ Em janeiro de 2019, dia 25, no município de Brumadinho, em Minas Gerais, ocorreu o rompimento da barragem de rejeitos de mineração da empresa Vale, provocando a morte de 270 pessoas. Ainda segundo a matéria, online, da BandNews FM (2021), 10 pessoas estão desaparecidas.

consertar os erros de ortografia, mas não posso mudar um monte. O dono do texto não quer tirar”. A docente explica que o autor do texto não quer essa alteração. Essa explicação ocorre porque ao decorrer da atividade de revisão, o produtor textual é descoberto pelos outros alunos, pois ele mesmo revela que escreveu o texto, tal confiança aconteceu em um momento em que se posicionou sobre as intervenções em seu discurso.

Conforme a fala “posso consertar os erros de ortografia”, torna-se claro que a correção em que a profissional acredita é aquela que prima pela higienização textual (JESUS, 1995), por intervir no texto para que seja “passado a limpo”, corrigindo assim os erros de ortografia, pontuação e concordância, ou seja, a correção ocupa-se da superfície textual. (PASSARELLI, 2018). Entendemos que Elena se exime de alterar o texto do aluno para melhorá-lo em referência às questões mais profundas, bem como de construir esta concepção em seu autor, da necessidade de realizar modificações no discurso, adequando-o e tornando-o mais claro ao leitor.

Diante disso e com a preocupação de colaborar com a formação do produtor textual, Passarelli (2020, p.58) aconselha:

No trabalho com a linguagem em uso na perspectiva textual, é preciso atentar para que as ideias estejam interligadas de maneira lógica, com organização coerente, tendo como ponto de partida o contexto de uso e não a regra gramatical. O trabalho com os aspectos gramaticais é relevante para a produção e a recepção, na medida em que recorrer a tais aspectos auxilia na construção dos sentidos. Não se trata da gramática como fim, mas como meio para alimentar tal construção.

Assim, a autora não se opõe a correção dos aspectos gramaticais, ao contrário ela sinaliza a relevância gramatical, mas orienta um trabalho contextualizado e em prol da construção de sentidos. Porém, o profissional precisa estar preparado para abordar a gramática dessa forma dentro do texto, saber que ensinar a produção textual não é solicitar ao seu aluno que escreva e em seguida empregar a correção apenas em conformidade com a norma culta. (PASSARELLI, 2018). Então, o ensino da escrita requer do docente intervenção e mediação “[...] em favor da construção de um sujeito-autor de textos”. (PASSARELLI, 2018, p. 64).

Após os pequenos conflitos, a professora termina a correção e solicita aos alunos que realizem a leitura da parte que foi escrita na cor azul. A educadora recomenda essa ação aos estudantes para que vejam se ainda há erros, pois segundo a pedagoga podem ter ocorrido equívocos, e M corrobora: “Sim, todos erram”.

Diante da solicitação mais um desvio de ordem ortográfica é identificado, a palavra “cortamos”, para os discentes, precisa ser redigida com a letra “r” entre a letra “a” e a letra “m”, formando assim o vocábulo: “cortarmos”. Dessa maneira, apresentamos o texto revisado pela professora e alunos:

Quadro 3. Primeiro texto após correção

Os rios precisam de um banho.

Se nós cortarmos as árvores a natureza fica desprotegida e tem canais subterrâneos de água que sai o chorume e polui a água que fica debaixo da terra e ela vai ficar contaminada pelo chorume. Os nossos cílios protegem os olhos isso funciona como a mata ciliar. O nosso olho fica desprotegido sem os cílios, funciona como a mata para os rios, por isso temos que cuidar da mata.

Texto produzido por um aluno da turma, 2019

A aluna, aqui identificada pela letra M, expressa novamente a vontade de realizar algumas modificações no texto, e isso leva Elena a falar: “Ela está querendo que tira a parte contaminada”, provocando uma reação de súplica por parte da aluna: “Ah professora, tira, por favor!”. Mais uma vez a profissional responde: “Texto é sempre assim, quanto mais lermos, mudamos. Mas, não quero mudar muito o texto do aluno. Eu separei dois textos, mas não vai dar tempo. Às vezes vou colocar outros textos na lousa”, e prossegue observando a respeito da caligrafia na escrita, de seu papel na compressão do leitor.

A partir do diálogo da professora, percebemos que Elena perdeu a oportunidade de enfatizar e trabalhar o caráter inacabado do texto (RUIZ, 2015), que sempre pode ser melhorado em favor do entendimento do leitor. Posto isso, no momento da correção, revisão e reescrita coletiva, a docente

constantemente “[...] anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz”. (RUIZ, 2015, p. 79-80, grifos da autora). Além de invalidar a voz de M, silencia sua própria voz de profissional responsável pela formação do produtor do texto, porque se recusa realizar mudanças no texto de seu aluno. Dessa maneira, atua tanto contra a melhoria do discurso quanto contra a ação da estudante em contribuir na constituição do texto, o ideal seria reconhecer a existência do outro, “[...] trazendo-o para dentro dele”. (RUIZ, 2015, p. 79-80).

No dia seguinte, mais um texto é exposto na lousa. Elena diz a seus alunos: “Teve gente que ficou feliz e veio me abraçar porque coloquei o texto na lousa. Vou colocar outro texto na lousa, prestem atenção. Vou colocar do jeito que a pessoa escreveu, parágrafo e letra maiúscula. O tempo que vocês vão conversando, vão lendo o texto”. Logo quando a profissional inicia a transposição do texto para a lousa, M comunica a todos que é a sua produção. Assim como o produtor do primeiro texto, M também queria ser identificada como a autora. Abaixo mostramos o discurso da aluna:

Quadro 4. Segundo texto sem correção

Os rios precisam de um banho

Muitas pessoas usam os rios como cestas de lixo. Jogam seu lixo nos rios e ele percorre a drenagem da água, isto é, o percurso da água, entopindo os bueiros, represas causando enchentes e alagamentos. Para que isso não aconteça, não jogue lixo nos rios e nem em outros locais inadequados.

Você sabia que existem matas ciliares? Essas matas ficam em volta dos rios, elas tem esse nome por causa dos nossos cílios, eles servem para proteger os nossos olhos para que não entre alguma sujeira nele ou algum objeto. As matas ciliares protegem os rios da mesma forma. Muitas pessoas cortam essas árvores e os rios acabam secando ou ficam sujos, causando poluição.

Texto produzido por um aluno da turma, 2019.

A pedido da professora os discentes leem silenciosamente o texto na lousa. Depois, Elena começa a ler e pergunta: “O que é drenagem?” e logo já escreve no quadro o significado da palavra drenagem. M prontamente se manifesta e diz que comentou um erro, que essa não seria a palavra certa. A docente então falou: “Não tem problema, estamos aqui para ajudar. Ela percebeu que não está certo. Qual palavra podemos colocar no lugar de drenagem?” Depressa, M responde fazendo a autocorreção: “Caminho” e Elena a parabeniza.

Prosseguindo com a intervenção, a professora falou: “Se eu colocar uma vírgula [... objeto, as matas] muda alguma coisa?”, os alunos, juntos, responderam: “Nada, não muda nada”, no entanto M observa: “Se for ponto final seria outro assunto”.

A professora continuou com o diálogo: “Se acrescentarmos mais, quando as pessoas cortam as árvores o que acontece? O rio fica assoreado? Precisa colocar?”, M completou: “causando a poluição da água”. Sem demora, a educadora indagou: “O que acarreta se acontecer isso em todos os rios?”. Y, outro aluno, assume o diálogo: “Tem um desastre”.

Após a mediação e intervenção na produção textual, Elena lembra os alunos o porquê da escrita do texto: “Estamos estudando o nosso planeta Terra, porque vamos fazer um seminário no dia 22, dia do planeta Terra. Vamos copiar o texto no caderno, tem gente querendo copiar”. Diante da finalização da revisão e correção, C, um estudante, questiona: “Aqui [Muitas pessoas] é parágrafo?”. A docente explica: “Na verdade ela não colocou, mas é outro assunto, então fica certo colocar. Ela não colocou e eu não quis colocar, mas você pode colocar”.

A última fala da profissional demonstra a insegurança em intervir no texto da aluna, mas por outro lado concede permissão ao discente para efetuar a modificação, corroborando o exposto por Turkiewicz e Costa-Hübes (2017) ao afirmarem que o trabalho com a produção e reescrita textual é um desafio aos docentes. Passarelli (2020) também compartilha da mesma percepção ao afirmar que a complexidade da prática de ensinar e da ação de escrever levam às secretarias de educação, municipais e estaduais, oportunizar momentos de formação para fornecer bases ao ensino da escrita, por conseguinte é preciso investimento financeiro “[...] para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Depois de todo o processo de intervenção, o texto é finalizado da seguinte forma:

Quadro 5. Segundo texto após correção

Os rios precisam de um banho

Muitas pessoas usam os rios como cestas de lixo. Jogam seu lixo nos rios e ele percorre o caminho da água, isto é, o percurso da água, entupindo os bueiros, represas causando enchentes e alagamentos. Para que isso não aconteça, não jogue lixo nos rios e nem em outros locais inadequados.

Você sabia que existem matas ciliares? Essas matas ficam em volta dos rios, elas tem esse nome por causa dos nossos cílios, eles servem para proteger os nossos olhos para que não entre alguma sujeira nele ou algum objeto, as matas ciliares protegem os rios da mesma forma. Muitas pessoas cortam essas árvores e os rios acabam secando ou ficam sujos, causando poluição da água no nosso planeta.

Texto produzido por um aluno da turma, 2019.

E assim, os alunos do 5º ano copiam o texto. Desse modo, encerrou-se a aula de Língua Portuguesa.

Diante da reconstrução dos diálogos entre professora e alunos, mais especificamente M, entendemos que assim como o discurso impresso, na interação discursiva face a face M “[...] participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Portanto, em concordância com Volóchinov (2017), às aulas de língua materna englobam o direito a palavra; a resposta; a confirmação e antecipação de discursos; interação; intervenção; mediação; reconhecimento da minha palavra e da palavra alheia, do eu e do outro, pois “[...] toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, que quer dizer, na interação com outro interlocutor [...]” (ANTUNES, 2019, p. 18, grifo da autora).

5. CONCLUSÃO

A partir da análise da observação realizada nas aulas de língua materna, verificamos que Elena desenvolveu algumas etapas para o ensino da produção textual. Antes da escrita, os estudantes leram artigos e publicações a fim de embasar o próprio texto, também tiveram uma finalidade para desenvolver e discurso, precisavam construir a produção para a apresentação em um seminário. Nesse sentido, os discentes redigiriam tendo em vista uma finalidade real, puderam vislumbrar a necessidade da escrita. (PEREIRA, 2011).

A docente demonstrou aos alunos que a produção textual não se encerra após a conclusão da escrita, trabalhou o processo de tessitura do texto, que há outras etapas depois da primeira versão do discurso, existe a correção, revisão e reescrita.

Em um primeiro momento, o texto produzido pelos alunos foi de modo individual, após isso houve a revisão e reescrita coletiva de duas produções. Apesar da ação acontecer coletivamente (de ter diálogo e a interação) a intervenção foi rasa, limitou-se à superfície textual. Elena impediu M e a turma de discutir e a refletir sobre o texto, não permitiu correções indicadas pela aluna, estabeleceu uma intervenção pautada pelo processo de higienização textual, conforme denominou Jesus (1995).

O reconhecimento do desafio de ensinar a produção textual e a oferta de um processo formativo são algumas formas de enfrentar o complexo trabalho com a escrita. Um fator essencial a se pensar a respeito da formação docente é o problema das condições de trabalho, incidindo na carreira e prática docente, assim o salário e a jornada do profissional precisam ser revistos. (SAVIANI, 2009). A jornada e as demandas educacionais do professor, muitas vezes, vão ditar o tipo de correção que será feita, bem como se haverá oportunidade de propor a reescrita textual, já que sabemos que o processo de escrita requer tempo. (ANTUNES, 2018b).

Outro fator importante a se considerar é a proximidade entre escola e universidade, uma parceria se faz indispensável, através de formações, pesquisas e estudos colaborativos. Além disso, as investigações sobre a temática devem estar nas mãos dos professores que atuam com o ensino de língua materna, para tanto precisam ser acessíveis. Nesse sentido, conforme Rajagopalan (2018) expõe em uma entrevista

concedida a Zaidan (2018), o conhecimento produzido na academia não pode ser elitizado, porque provoca o distanciamento entre escola pública e universidade. Esse afastamento igualmente pode aparecer no discurso acadêmico, muitas vezes intrincado, hermético como salienta o autor. Logo, a linguagem do discurso tem de ser tangível aos profissionais da educação. (ZAIDAN; RAJAGOPALAN, 2018), para que assim possam fazer uso da produção científica em seus estudos e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**. Maio, 1984. p. 51-54.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018a.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018b.

BANDNEWS FM. **Homenagem marca dois anos e meio de rompimento da barragem em Brumadinho**. Uol, 2021. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/noticias/homenagem-marca-dois-anos-e-meio-de-rompimento-da-barragem-em-brumadinho-16361788>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CRUZ, Mônica Cidele da. As condições de produção de textos no Ensino Médio. **Revista Ecos**. Ed. nº 007, jul. 2008, p. 75 – 82. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_07/75_Pag_Revista_Ecos_V-07_N-01_A-2010. Acesso em: 29 jul. 2018.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon** (UFRGS), v. 23, p. 147-159, 2009. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>

FIGUEREDO, C. J. Interação e diálogo no “terceiro lugar”: a formação da esfera de interculturalidade em aulas de inglês como L2/LE. **Signótica**, v. 22, n. 2, p. 231-255, jul./dez. 2010. <https://doi.org/10.5216/sig.v22i2.13607>

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, José Renilson. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 41-56, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/222>. Acesso em 30 mai. 2018. <https://doi.org/10.22297/dl.v1i1.222>

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita para além da higienização**. 1995. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1767/1701>. Acesso em 20 jun. 2018. <https://doi.org/10.14572/nuances.v22i23.1767>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MENEGASSI, Renilson. José. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio e Mesquita Filho, Assis.

Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: <http://caringtext.com.br/files/da-revisao-a-reescrita-operacoes-linguisticas-sugeridas-e-atendidas-na-construcao-do-texto.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Máthesis (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, p. 1019-1045. Vol. 10, n. 3, jul./ set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 07 jul.2018. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-13>

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6292>

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 77-88, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40357/3/01d17t06.pdf>. Acesso em: 29 jun, 2016.

RUIZ, Eliana Maria Severino *Donoia*. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de M.A.B de Mattos. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SIMIONI, Claudete Aparecida. Reescrita do gênero carta do leitor a partir da correção classificatória interativa. **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16448722-Reescrita-do-genero-carta-do-leitor-a-partir-da-correcao-classificatoria-interativa.html>. Acesso em: 07 jan 2020.

VOLOCHINOV, M. Língua, linguagem e enunciado. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p. 173-225.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Shoffen; COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, p. 81-107. Vol. 33, n.2, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-4>

Z Aidan, Junia Claudia Santana Mattos; RAJAGOPALAN; Kanavillil. Uma conversa com Kanavillil Rajagopalan: Fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como *práxis*. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 18, p. 12-22, 2018.

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE GÊNERO E FEMINISMO NA REVISTA NOVA ESCOLA (2017 – 2019)

Elaine Gomes Ferro, Márcia Regina Canhoto de Lima, Jorge Luís Mazzeo Mariano

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP, ²Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS. E-mail: elainegferro@hotmail.com

RESUMO

Primeiramente interessa observar nesse artigo como a Revista Nova Escola compreende gênero e feminismo, bem como a interlocução destes com a educação nos últimos três anos (2017-2019). Esse período é marcado por intenso debate sobre tais questões na educação e de grande agitação no cenário político do país, uma vez que o recorte temporal compreende o período pós-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, as eleições de 2018, a posse do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (sem partido), e o seu primeiro ano de gestão. Quanto ao aspecto metodológico é possível destacar que os textos analisados foram levantados por meio de buscas por palavras-chave no *site* da revista e no Google, enquanto que o método de análise utilizado foi a Análise de Conteúdo a partir da criação de categorias e subcategorias seguida de discussão teórica pertinente. Identificamos as seguintes categorias analíticas principais: Gênero, Feminismo e Gênero e Feminismo na Sala de Aula. As análises indicam que a Nova Escola não abandonou ao longo dos anos o seu caráter pragmático, comercial e ideologicamente alinhado ao grande empresariado. Neste sentido, a classe empresarial reconhece o periódico como instrumento de conformação e informação do professorado em um contexto de baixos investimentos e carentes de projetos exemplares de formação inicial e continuada dos professores. Apesar disso, no que tange às questões de gênero e feminismo, observa-se que a revista vai na contramão dos movimentos conservadores que repudiam tais temas no processo educativo e sintetizam todo esse horror no sintagma “ideologia de gênero”.

Palavras-chave: Educação, Feminismo, Gênero, Revista Nova Escola, Ideologia de Gênero.

A RESEARCH ON GENDER AND FEMINISM IN NOVA ESCOLA MAGAZINE (2017 – 2019)

ABSTRACT

Firstly, it is interesting to observe in this article how the Revista Nova Escola understands gender and feminism, as well as their dialogue with education in the last three years (2017-2019). This period is marked by intense debate on such issues in education and great turmoil in the country's political scenario since the time frame includes the post-impeachment period of President Dilma Rousseff, the 2018 elections, the inauguration of the current President of the Republic, Jair Messias Bolsonaro (no party), and his first year in office. As for the methodological aspect, it is possible to highlight that the analyzed texts were collected through keyword searches on the magazine's website and Google, while the method of analysis used was Content Analysis from the creation of categories and subcategories followed by pertinent theoretical discussion. We have identified the following main analytical categories: Gender, Feminism and Gender and Feminism in the Classroom. The analyzes indicate that Nova Escola has not abandoned over the years its pragmatic, commercial, and ideological character aligned with the big business. In this sense, the business class recognizes the journal as an instrument for conforming and informing teachers in a context of low investments and a lack of exemplary projects for initial and continuing teacher education. Despite this, concerning issues of gender and feminism, it is observed that the magazine goes against the conservative movements that reject such themes in the educational process and synthesize all this horror in the phrase "gender ideology".

Keywords: Education, Feminism, Gender, Nova Escola Magazine, Gender Ideology.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y FEMINISMO EN LA REVISTA NOVA ESCOLA (2017 - 2019)

RESUMEN

En primer lugar, es interesante observar en este artículo cómo la Revista Nova Escola entiende el género y el feminismo, así como su diálogo con la educación en los últimos tres años (2017-2019). Este período está marcado por un intenso debate sobre estos temas en educación y una gran agitación en el escenario político del país, ya que el marco temporal incluye el período posterior al juicio político de la presidenta Dilma Rousseff, las elecciones de 2018, la toma de posesión de la actual Presidenta de la República, Jair Messias Bolsonaro (sin partido), y su primer año en el cargo. En cuanto al aspecto metodológico, cabe destacar que los textos analizados fueron recolectados a través de búsquedas de palabras clave en el sitio web de la revista y en Google, mientras que el método de análisis utilizado fue el Análisis de Contenido a partir de la creación de categorías y subcategorías seguido de la discusión teórica pertinente. Hemos identificado las siguientes categorías analíticas principales: género, feminismo y género y feminismo en el aula. Los análisis indican que Nova Escola no ha abandonado a lo largo de los años su carácter pragmático, comercial e ideológico alineado con el gran negocio. En este sentido, la clase empresarial reconoce a la revista como un instrumento para conformar e informar a los docentes en un contexto de bajas inversiones y carencia de proyectos ejemplares para la formación inicial y continua del profesorado. Sin embargo, en lo que respecta a temas de género y feminismo, se observa que la revista va en contra de los movimientos conservadores que rechazan tales temas en el proceso educativo y sintetizan todo este horror en la frase “ideología de género”.

Palabras clave: Educación; Feminismo; Género; Revista Nova Escola; Ideología de género.

INTRODUÇÃO

O propósito do presente texto⁵² é analisar os artigos da Revista Nova Escola (RNE) que abordam a temática de gênero e feminismo entre os anos de 2017 e 2019. Destaca-se que a escolha do recorte temporal compreende o período pós *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (2016), o contexto de sucessão presidencial em que o então Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro (sem partido) foi eleito presidente da República, abordando ainda o seu primeiro ano de mandato — marcado por intensa disputa política entre forças progressistas e conservadores no país, sobretudo, em relação as questões de gênero na educação.

A escolha da temática, em grande medida, reflete o atual contexto social e político nacional em que as questões de gênero e feminismo na educação tem gerado inúmeras polêmicas, sobretudo na educação. Nesse sentido, podemos citar a exclusão do termo gênero do Plano Federal de Educação e dos Planos Estaduais/Municipais, além da tentativa de aprovação do Projeto Escola Sem Partido, e a ausência do termo gênero na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Reconhecemos que parte da rejeição a temática de feminismo e gênero na escola se relaciona com a noção da chamada “ideologia de gênero” que para uma parcela conservadora da sociedade sintetiza o que consideram ser a imposição de uma visão de mundo pró homossexualidade, pró aborto, anti-família e anti-religião. Nesse sentido, identificar a posição de uma revista destinada principalmente à docentes é relevante, tendo em vista que a discussão de gênero no país tem sido tematizada de forma a desconsiderar toda a produção científica da área, sendo tratado como elemento irrelevante no processo formativo das futuras gerações, isso em um contexto de extrema violência contra mulheres e população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Demais orientações e variações de gêneros).

1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com relação ao aspecto metodológico a pesquisa foi realizada no *site* da RNE e no site de busca *Google* a partir de palavras-chave. Sendo assim, após levantamento e identificação dos artigos, que se vinculavam a temáticas de gênero e feminismo, foi realizada a leitura e análise do material que permitiu a criação de categorias temáticas as quais analisamos a partir de bibliografia acerca de gênero e educação.

Para a localização e levantamento dos artigos no *site* da Nova *Escola* foram utilizadas as seguintes palavras-chave primárias: Gênero, Feminismo e Mulher. Assim a partir dos artigos identificados com essas

⁵² O presente artigo é fruto da participação da autora principal na disciplina “Gênero e educação: teoria e políticas” ministrada pela Professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo no âmbito do Programa de Pós – Graduação e Educação da Universidade Estadual Paulista – Marília – SP.

palavras o próprio *site* em seguida já indicava outros textos com temáticas afins cujos assuntos se relacionava ao tema pesquisado. O mesmo levantamento foi feito no *Google*, no entanto, houve o acréscimo da expressão “Nova Escola” aos termos primários buscados.

Cabe destacar que durante a busca no *site* da revista nem sempre a *tag* para identificação e busca dos artigos de fato se relacionava com o assunto abordado. Um exemplo disso pode ser observado no artigo “Maria da Penha na sala de aula: da Educação Infantil à EJA”, de 2017, escrito por Caroline Monteiro, que foi arquivado no *site* com a etiqueta “família” quando poderia ter recebido outras tais como: violência de gênero, violência contra a mulher, gênero etc.

Foram identificados por meio das referidas sistemáticas de buscas (palavras-chave no *site*, indicações da página e levantamento no *Google*) um total de 31 artigos que versavam sobre temas de relativos a gênero e feminismo, entre 2017 e 2019, disponíveis na versão digital no *site* da Nova Escola e de livre acesso⁵³.

Como procedimento de análise utilizamos a técnica da análise de conteúdo, tendo sido realizada a leitura de cada artigo com o propósito de criação de categorias. Sistematizada por Laurence Bardin (2011) a Análise de Conteúdo (AC) se destaca por ser uma técnica de análise de comunicações “[...] na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde a analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

A partir da compilação da leitura dos textos foi possível identificar as categorias gênero, feminismo e gênero e feminismo na sala de aula as quais incluem diferentes subcategorias. Após a identificação das categorias foi necessário recorrer ao referencial de gênero, feminismo e educação com o intuito de interpretar ou pelo menos buscar elementos que ajudem na compreensão do ponto de vista da Nova Escola sobre gênero e feminismo no atual contexto.

2. RESULTADOS

2.1 Breve caracterização da Revista Nova Escola

Antes de se exibir as análises é relevante apresentar um breve histórico e caracterização da RNE na tentativa de identificar suas origens, além de seus agentes financiadores, seus interesses e linha editorial. A RNE é um periódico que surgiu na década de 1980, cujo nome remete ao importante período da educação nacional, denominado de Movimento Escola Nova. Embora não assuma explicitamente a bandeira do escolanovismo, o periódico em questão apresenta no nome justamente sua intenção enquanto publicação na área pedagógica de contribuição com a “renovação” da educação nacional, ou seja, apresenta o mesmo espírito reformador que o já mencionado movimento histórico.

A revista foi fundada em 1986, no contexto de redemocratização do país momento que inspirava um certo entusiasmo por mudanças. Isto poderia representar também uma alteração do paradigma educativo da época sendo uma espécie de novo momento para se reivindicar uma “nova escola”, que até então não havia se consolidado no Brasil apesar das reivindicações dos movimentos escolanovistas nos manifestos de 1932 e 1959. A Nova Escola foi criada pela Fundação Victor Civita, ligada a Editora Abril, e desde o seu início graças a um acordo com o governo federal foi distribuída às escolas de todo o país. Tal acordo se vinculava com o interesse do governo em divulgar as ações de mudança na educação, por isso, “de certa forma, Nova Escola surge para motivar o professor a continuar buscando melhorias”. (OECHSLER, 2012, p. 1212).

Atualmente a revista tem como mantenedora a Fundação Lemann e o foco está nas assinaturas. É “escrita por jornalistas e destinada especialmente aos professores. A revista reflete em suas páginas aspectos históricos, sociais e políticos dos períodos em que as edições são lançadas”. (OECHSLER, 2012, p.). Embora não tenha mais a grandiosidade que ostentou no passado, no sentido da presença maciça na escola, a revista ainda é voltada para professores (as) e para a prática pedagógica.

Desde a sua primeira publicação a RNE traz em seu bojo o interesse empresarial em divulgar sua cultura e visão de mundo travestido de “responsabilidade social”. Fica evidente tal interesse, sobretudo após a derrocada da Editora Abril, momento em que a Fundação Lemann assume a manutenção do

⁵³ Não entraram no levantamento alguns textos do conteúdo digital da revista que, embora abordassem o tema gênero e feminismo, não possuíam acesso livre, sendo destinados apenas para assinantes.

periódico⁵⁴. É fato que tal instituição já atua no campo da educação há mais de 15 anos e certamente identificou o potencial de alcance e penetração do mais longo periódico especializado em Educação no país. Ademais, entende-se que o interesse de empresários ao investirem em conteúdos educativos voltados para professores (as), em grande medida, reflete a chamada Terceira via. Essa corrente se caracteriza por uma reorganização do capital em que prevê a gradativa redução do Estado, cujas tarefas em áreas como educação e cultura são assumidas por empresas em troca de subsídios em impostos. Ou seja, uma forma de o Estado não somente renunciar as suas responsabilidades, como também se apresentar como um “colaborador” do mercado ao abrir mão de determinados valores monetários.

A Fundação Lemann leva o sobrenome de seu fundador, o empresário Jorge Paulo Lemann, e também integra um grupo de megaempresários que formam o movimento Todos Pela Educação, considerado por Freitas (2014) como um exemplo dos chamados reformadores empresariais da educação. As principais críticas desse autor a esse movimento reformista (empresarial) da educação são: o estímulo a competição promovida entre escolas e professores, a promoção da meritocracia, o enxugamento dos currículos e a privatização da Educação. O Estado brasileiro foi o maior cliente da revista, uma expressão das lacunas nas políticas de necessidade formativas de docentes, o que representa também a tentativa do país em terceirizar a formação continuada de professores (as).

Do ponto de vista editorial, a RNE sempre seguiu a linha do Grupo Abril: “Por meio de um vocabulário simplificado, acompanhado de ilustrações fartas, quase sempre a expor professores e alunos sorridentes, um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um ‘faça a sua parte’”. (BUENO, 2007, p. 303, grifos do autor).

Bueno (2007) também indica que a revista não discute ou aprofunda o contexto e as influências externas que impactam na educação, como se os projetos indicados pelo periódico devessem ser aplicados de forma acrítica com baixo nível de reflexão. Nesse sentido a revista valoriza o professor com aptidão voluntária que busca resolver os problemas por conta própria “[...] sua atuação como cidadão restringe-se à mobilização da comunidade para compensar a atuação precária do Estado mínimo; carente de experiências bem-sucedidas que possam modelar sua prática e motivá-lo para a dureza da vida docente [...]”. (BUENO, 2007, p. 305).

No campo da gestão, as publicações pretendem trazer as terminologias da administração de empresas, incentiva, inclusive, nas escolas, atividades de empreendedorismo com as crianças. Deste modo, ignora as contradições sociais e por consequência valoriza “[...] a perspectiva realista e antiutópica que reduz cada indivíduo a mero acessório da máquina social”. (BUENO, 2007, p. 306). No que tange à profissão docente, é preciso reconhecer que a RNE historicamente defende a valorização dos (das) professores (as), participando de campanhas nacionais sobre a temática, principalmente por meio da premiação denominada “Professor Nota Dez⁵⁵”, da Fundação Victor Civita. A revista sempre se colocou como defensora por melhoria na formação docente e favorável ao aumento de salários dos docentes (LABEGALINI; FONSECA, 2016).

2.2 – As questões de gênero na Revista Nova Escola

Cabe ressaltar que, apesar da revista ser editada desde os anos de 1980, em seu *site* não foram encontrados dados anteriores a 2006 sobre a temática de gênero, o que gera a dúvida se tais assuntos estiveram ausentes nas edições anteriores ou se a revista apenas não os divulgou em seu arquivo digital.

Com relação a autoria dos textos da Nova Escola, publicados em sua página na *web*, estes são creditados a diversos profissionais do jornalismo, a estudantes da área, à própria Nova Escola e por outros profissionais.

Quanto a abordagem dos artigos foi possível identificar que os (as) jornalistas da Nova Escola ao versarem sobre as questões de gênero, buscam não só ouvir especialistas sobre este assunto como também de temas correlatos. Assim, nos artigos analisados encontram-se falas e citações de estudiosos (as) e pesquisadores (as) da área de gênero e/ou educação. Dentre os/as especialistas entrevistados (as)

⁵⁴ Quanto a atuação de Fundações na área da educação é importante sinalizar que tal interesse se vincula ao projeto burguesia mundial para o século XXI que busca incluir a participação ativa da “sociedade civil”, através da chamada Terceira Via. Assim, no final da década de 1990 as empresas brasileiras começam a criar Fundações e a patrocinar ONGs (Organizações Não Governamentais) com o intuito de divulgar e incentivar a noção da chamada “responsabilidade social”. (NEVES, 2011).

⁵⁵ Apesar do empenho em reconhecer as boas práticas docentes não se pode deixar de observar o aspecto meritocrático da premiação oferecida aos professores, tendo em vista que reconhece práticas pontuais que infelizmente não estão presentes na maior parte das escolas do país.

podemos destacar professoras (es) universitárias (os), pesquisadoras (es) e autoras (es) de obras sobre o tema. Foi observado também que a revista expressa ainda a opinião de algumas entidades como: a da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) ou de fundações como o Instituto Ayrton Senna.

Em alguns textos os (as) articulistas da RNE buscam apresentar o ponto de vista de professores (as) e dos alunos (as) trazendo exemplos de práticas desenvolvidas nas escolas que consideram relevante acerca de determinado assunto abordado. No que tange às referências e bibliografia, os artigos da RNE que tratam de questões de gênero em geral além de citarem trechos de falas de pesquisadores (as) nacionais e internacionais, também oferecem indicações de referencial diversificado como: livros, filmes e vídeos, seja para fundamentar as reportagens ou para indicar aos (às) leitores (as) quando sentirem necessidade de consultar fontes extras. Ainda, no que concerne aos referenciais e às referências, é válido mencionar um artigo de 2018 em que a jornalista Anna Rachel Ferreira sugere como leitura extra sobre feminismo, os seguintes livros: *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir; *Mulheres, Raça e Gênero*, da pesquisadora e militante Angela Davis; *Como Ser Mulher - Um Divertido Manifesto Feminista* de Caitlin Moran; *Sejamos Todos Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie; e *A Mística Feminina*, de Betty Friedan.

Outro livro da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulado *Para Educar Crianças Feministas*, serviu de referência para a escrita de um outro artigo do periódico. Do texto em especial foram extraídas 15 reflexões sobre feminismo. Já em um outro artigo, também datado de 2018, e assinado por Paula Nadal, é sugerida a obra *As origens e a comemoração do Dia Internacional das Mulheres*, de Ana Isabel Álvarez Gonzalez. Enquanto em um texto de 2017 o jornalista Rodrigo Ratier cita a filósofa estadunidense Judith Butler e o livro *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Outra estudiosa internacional citada nos artigos é Bettina Hannover, da Universidade Livre de Berlim. Verifica-se também dois artigos têm os conteúdos patrocinados por grandes empresas, nesse caso a *Google* e a *Dove*, e um terceiro que reproduz integralmente uma entrevista da *ONU News*.

2.3 Categoria: Gênero

A primeira categoria identificada nos artigos analisados é a categoria gênero que é tratada pela revista a partir da tentativa de compreensão e definição do conceito de gênero, com enfoque nas diferenças e desigualdades de gênero, levantando as recentes críticas ao conceito expresso pelo termo acusatório “ideologia de gênero”, além de discutir de forma tímida a temática da diversidade sexual destaca os textos legais que fundamentam a discussão de gênero na escola. Dessa forma as cinco subcategorias identificadas são: *conceito de gênero*, *Diferença e desigualdade de gênero*, *ideologia de gênero*, *diversidade sexual e legislações*.

2.3.1 Conceito de gênero

O termo gênero é compreendido pela revista como um conceito amplo que inclui inúmeros debates para além no binômio masculino/feminino e diversidade sexual. Nesse sentido, a Nova Escola compreende que “o gênero perpassa diferentes áreas do conhecimento, como as ciências sociais e a psicologia”. (SEMIS, 2019, n.p).

Soares (2018) indica em uma das publicações que o gênero pode ser entendido como categoria importante para diferentes áreas do conhecimento, e que muitas diferenças entre os gêneros são atestadas por números, e que elas são de ordem social e não biológica. O autor prossegue sua análise apresentando o seguinte exemplo de como os aspectos sociais impactam nas diferenças entre meninos e meninas:

Na Educação, há diferenciações também. Um relatório da Unesco mostra que meninas e meninos ainda enfrentam diferenças nas provas de diferentes disciplinas. Elas se saem melhor em leitura e eles, em Matemática. Pesquisas apontam que as diferenças não se dão por algo natural, mas porque os meninos são mais encorajados a trabalhar com conhecimentos relacionados às ciências exatas. (SOARES, 2018, n.p).

Dessa forma as diferenças presentes na sociedade também estão presentes na escola e por isso mesmo são criadas inúmeras propostas e orientações para que a escola também seja um espaço de diálogo aberto sobre gênero. O propósito maior disso é que todo o saber produzido nesse espaço possa ser socializado para além dele, colaborando assim para que se produzam novas formas de relações sociais.

2.3.2 Diferença e desigualdade de gênero

O periódico identifica a desigualdade estrutural existente entre homens e mulheres na sociedade. Assim, o artigo *Mulheres, dá para esperar mais 200 anos?* infere que “no ritmo atual levaremos mais de um século para acabar com a desigualdade entre homens e mulheres e, pasmem, levará mais de dois séculos para uma maior equidade de gênero no mercado de trabalho, se continuarmos como estamos”. (GOTTI, 2019, n.p).

No que tange às diferenças entre meninos e meninas no processo educativo, a Nova Escola assevera que o fato dos meninos irem melhor em áreas de exatas, como mostra os dados do Exame Nacional do Ensino Médio, está relacionado com os chamados estereótipos de gênero que por consequência fomentam as expectativas da sociedade em relação aos gêneros. (GOTTI, 2019). A Nova Escola, por meio de seus (suas) articulistas, reconhece que o processo educativo é uma via importante para construção de novas relações sociais simétricas entre os gêneros, sendo assim destaca que a mudança de mentalidade e a criação de uma nova cultura é primordial para as transformações desejadas.

Por isso, Gotti (2019) defende que desde a educação infantil se deve investir em uma socialização que não exclui e/ou divide meninos e meninas, ao exemplo das brincadeiras de boneca que tradicionalmente são direcionados para as meninas e os blocos de montar para os meninos.

Na edição 321, de 2019, a RNE apresenta como título a afirmação “Eles usam a cor que quiserem” no intuito de destacar um olhar igualitário para os gêneros. O título da reportagem é uma provocação à fala de Damares Alves do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, que, quando tomou posse da referida pasta, destacou que uma nova era se iniciava no Brasil, uma era em que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Muito embora não cite a fala da ministra, a reportagem inicia reconhecendo a desigualdade de gênero na sociedade e na escola: “A questão, muito mais complexa e matizada do que polarizações sobre quais cores de roupa são adequadas para meninos ou meninas, não é nada fácil, mas não pode mais ser ignorada no contexto escolar”. (VICHESSI, 2019, n.p).

A publicação também reconhece que a maioria dos (das) profissionais na docência são mulheres, evidenciando assim que a problemática de gênero está intimamente relacionada também ao magistério. Em um de seus artigos, Bernardo (2018b) reflete que enquanto as mulheres representam a maioria na área do magistério, os homens se destacam, na mesma área, mas como referenciais da educação, como, por exemplo, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky.

No artigo *Por que você não sonha em ser ministra da Educação?*, a Nova Escola também tratou da correlação docência e gênero. Nesse sentido, apresenta dados estáticos mostrando que a atuação em sala de aula está fortemente atrelada ao gênero feminino:

Do total de 2.192.224 professores que lecionam do Fundamental I ao Ensino Médio, 1.753.047 são mulheres, frente a 439.177 homens, de acordo com o relatório Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Censo Escolar 2017. (PERES, YOSHIDA; SEMIS, 2018a, n.p).

As autoras destacam que na Educação infantil o número de mulheres em proporção ao de homens é ainda maior. Para ajudar a compreender esse “fenômeno” indicam também que houve um tempo que no Brasil as mulheres sequer eram autorizadas a estudar e com o passar dos anos o espaço acadêmico foi se abrindo para elas, e, por consequência, ocuparam as salas de aula. Um dos dados enfatizado pelas jornalistas se refere ao fato de que em 58 anos de existência do Ministério da Educação apenas uma mulher ocupou a cadeira de ministra: “Esther de Figueiredo Ferraz, que ocupou a cadeira por 2 anos e 8 meses, durante o governo de João Figueiredo, ainda durante a ditadura militar”. (PERES; YOSHIDA; SEMIS, 2018a, n.p).

No site da RNE consta um segundo artigo intitulado *Parece mentira: só tivemos uma mulher à frente do MEC* que continua a explorar o fato de o “Brasil das professoras” ter tido uma única Ministra da Educação em toda a sua história. Sinalizando também que as mulheres são a maioria a frente das Secretarias Municipais de Educação, mas nem a metade nas Secretárias Estaduais.

Sobre este aspecto, Peres, Yoshida e Semis (2018c) concluem que não existe falta de capacidade entre homens e mulheres na ocupação de cargos de poder, e que esse fenômeno está mais relacionado às questões de desigualdade presente na sociedade.

Outro texto significativo acerca das relações de gênero e educação é o artigo intitulado “*Guerra dos sexos*” *tem que acabar na escola*, também de 2018, o qual trata não só da desigualdade de gênero em si, mas também de como este assunto é pouco tratado nas formações de professores (as). O texto indica que com o passar dos anos está ocorrendo uma maior sensibilização em torno da temática, mas que as discussões ainda são insuficientes para mobilizarem os (as) educadores (as) para implantar mudanças no cotidiano escolar. (PERES; YOSHIDA; PERES; 2018c, n.p).

Soares (2017) aborda, em artigo de opinião, um tema de um movimento novo que vem ganhando adeptos no Brasil (Rio de Janeiro e Curitiba) que é a educação que segrega meninos e meninas em salas de aulas. Nesse sentido, destaca que tal modelo educativo prevê que as salas de aulas sejam divididas por sexo, ou seja, salas de aulas apenas com meninas e uma professora e salas meninos com um professor. A justificativa principal dessa abordagem educativa seria a constatação de que meninos e meninas se desenvolvem em tempos diferentes. O articulista não só rechaça esse modelo educativo como questiona a sua premissa, tendo em vista que reconhece que o problema das “diferenças” que seus entusiastas alegam existir são de ordem cultural e não biológica. Desse modo, Soares (2017) esclarece que “enquanto elas são estimuladas a se comportar melhor e participar de brincadeiras que envolvem a afetividade – cuidar de bonecas como se fossem as mães, por exemplo – eles enfrentam desafios mais ligados à Matemática, como ao trabalhar com brinquedos de montar”.

Soares (2017) acredita que a segregação apresenta prejuízo para ambos os gêneros, e que uma educação assim pode reforçar estereótipos e padrões de masculinidades/feminilidades.

2.3.3 Ideologia de gênero

No início do governo de Jair Bolsonaro a RNE apresenta um extenso artigo em que se analisa o discurso, do então nomeado ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, durante a sua cerimônia de posse. Assim, dentre os pontos analisados da fala do ministro, o texto destaca a sua visão em relação ao que ele denomina de “ideologia de gênero”. Um conceito amplamente por estratos conservadores da sociedade que se posicionam contra o debate de gênero na escola “[...] para protestar contra o debate sobre a questão de gênero e a sexualidade nas escolas. A ideia defendida por esses grupos é que abordar tais temas vai contra os princípios da família e pode influenciar as crianças – uma noção que não encontra fundamento em pesquisas ou evidências”. (YOSHIDA, 2019, n.p).

Evidentemente essa não é a primeira vez que o termo ideologia de gênero é tematizado em artigos da Nova Escola. Em 2018 foi publicado no site do periódico um artigo cujo título apresenta o seguinte questionamento: *Existe ideologia de gênero na Educação?* Nele, o autor pretende destacar como tal termo tem pautado as discussões recentes na Educação Nacional, principalmente no contexto de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), e dos planos municipais e estaduais. Episódio no qual foi possível verificar a atuação de grupos conservadores para impedir que termo “gênero” fosse incluído nos referidos documentos.

Ele também informa que inúmeros projetos de leis têm surgidos no Brasil com o intuito de eliminar o debate de gênero da escola. Em virtude de tais pressões/rejeições em torno das questões de gênero relacionadas a educação, observa-se a tendência da Nova Escola em tentar apresentar aos (as) leitores (as) algumas justificativas legais à permanência/inclusão de tal temática na educação.

Já um artigo de 2017 destaca os resultados de uma pesquisa⁵⁶ que buscou investigar o que pensavam ativistas antigênero no Brasil após se manifestarem contra a passagem da filósofa Judith Butler no país naquele ano. Ratier (2017b, n.p) aponta que “a equipe de pesquisa, coordenada pela antropóloga Isabela Oliveira Pereira da Silva, aplicou 93 questionários e fez 31 entrevistas qualitativas com manifestantes que compareceram ao evento – tanto para criticar quanto para defender a filósofa americana”.

O texto alerta que a pesquisa foi realizada em um contexto micro com um público reduzido, e por isso, apesar de não caber generalizações em relação ao país, tal investigação é apenas ilustrativa sobre o perfil e o pensamento daqueles (as) que são contra a temática de gênero nas escolas. O levantamento aferiu que dos (as) que são contra a filósofa norteamericana, a maioria acredita que família é composta apenas por homens e mulheres; defendem que a religião é essencial para a formação do caráter de uma

⁵⁶ A pesquisa foi realizada pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FespSP).

pessoa; são contra casais homossexuais terem filhos; são a favor da redução da maioridade penal; e de uma intervenção militar no Brasil. Além disso, expressaram o desejo de votarem em Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, declarando-se contra a chamada “ideologia de gênero” e acreditavam que a temática de gênero não deveria estar presente na escola, uma vez que a mesma incentivaria as crianças a se tornarem *gays*.

Para Ratier (2017b), ao contrário do que pensam os (as) ativistas, a filósofa não defende um ponto de vista fixo e sim crítico acerca do gênero, e, por isso, não pode ser enquadrada como ideóloga de gênero. O jornalista defende que o contato e a conversa com as famílias acerca de tais “polemicas” é o caminho mais seguro que a escola deve seguir.

Em 2017 no *site* da Nova Escola foi publicado um texto refletindo o fato dos termos “gênero” e orientação sexual estarem sendo suprimidos dos documentos oficiais, ao exemplo do PNE (Plano Nacional de Educação), em 2014, e também dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, em 2015. O artigo contextualiza o (a) leitor (a) sinalizando que o pânico moral em torno das questões de gênero na Educação surgiu em 2011, “[...] quando o projeto Escola sem Homofobia estava pronto para imprimir e distribuir materiais direcionados à formação de professores sobre essas questões. Deputados ligados a entidades religiosas foram contra o projeto, apelidado pejorativamente de ‘kit gay’. Nada saiu do papel”. (SEMIS, 2017a, n.p).

O artigo relembra, inclusive, que o então Deputado Jair Bolsonaro ganhou notoriedade ao transformar esse assunto em pauta de sua campanha. A Nova Escola então contrapõe esses argumentos com os Princípios de Yogyakarta (documento internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero). Toda essa contextualização é apresentada para indicar que os referidos termos haviam sido suprimidos da redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando assim a tendência retrógrada do país nos últimos anos. Um outro artigo da revista destaca a exclusão desses termos da BNCC informando que este assunto havia dominado as audiências finais da Base. (SEMIS, 2017b).

2.3.4 Diversidade sexual

Artigos relacionados a população LGBTQIA+ são mais raros nas publicações da Nova Escola. Em 2017, no entanto, o site da revista apresentou um artigo⁵⁷ com o intuito de problematizar as situações em que estudantes desses grupos enfrentam, refletindo como combatê-las. De acordo com o referido texto as principais situações envolvem não somente o medo de revelar a orientação sexual e identidade de gênero, como também os xingamentos e agressões, o assédio sexual, o desconforto em banheiros e nas aulas de Educação Física, passando pelo assédio ou discriminação por parte dos (das) professores (as) e gestores (as), as agressões verbais e as ameaças na internet (*cyberbullying*). Assim, dentre as formas de lidar com essas questões, a RNE destaca que é necessário que as escolas invistam em espaços de escuta dos (das) estudantes; compreendam que a sexualidade só diz respeito a cada pessoa individualmente; discutir padrões de masculinidade e feminilidade; buscar superar a divisão por gênero nas aulas de Educação Física; discutir gênero com a equipe escolar; e principalmente estimular o respeito. (DARC, 2017).

A homofobia foi tema de um artigo de opinião de 2017 de autoria do jornalista Rodrigo Ratier que escreveu acerca do episódio em que um vídeo de três jogadores de futebol praticando sexo no vestiário de um clube foi divulgado. Fato este que gerou inúmeros comentários e piadas homofóbicas que culminou com a demissão dos jogadores e uma declaração polêmica do dirigente do clube que destacou que a demissão dos atletas não se tratava de homofobia, e sim de preservação da “boa imagem do time”. Assim, o articulista utiliza tal episódio para promover um debate sobre homofobia e masculinidades:

Possivelmente o universo do futebol exacerbe a homofobia com seu culto antiquado à ideia mítica do macho guerreiro e viril. O mundo ao redor, felizmente, já mudou um tanto. Mas, em determinados ambientes, alguns preconceitos seguem sendo tão fortes a ponto de fazer a vítima se culpabilizar. Parece ser o caso aqui. (RATIER, 2017a, n.p).

E o que isso tem a ver com a escola? O jornalista responde a esse questionamento, refletindo que a escola assim como outras instituições da sociedade tem o potencial de fomentar preconceitos ou de combatê-los e que a escolha de posição é que indicará que tipo de sociedade e que tipo de feminilidade/masculinidade se deseja produzir.

⁵⁷ Escrito no contexto do dia internacional do combate à homofobia, bifobia e transfobia.

Um dos conteúdos levantados no *site* da Nova Escola sobre as questões de gênero é um conteúdo patrocinado pelo *Google*, que trata da desigualdade entre homens e mulheres entre os (as) desenvolvedores (as) de *games*. Nesse sentido, o referido artigo ressalta que enquanto as mulheres representam 59% dos (das) jogadores (as) de jogos eletrônicos, apenas 18% delas escolhem a carreira de engenharia no país. Assim, a *Google Play* divulgou na Nova Escola um concurso denominado “*Desafio Change the Game*”⁵⁸, com o intuito de aproximar as jovens estudantes do ensino médio da área de tecnologia de desenvolvimento de games.

2.3.5 Legislações

Apresenta a necessidade de inclusão do gênero nas escolas também do ponto de vista legal e nesse sentido cita o Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (Organização das Nações Unidas), que preveem uma Educação sem discriminação de gênero e uma postura ativa do Estado no estabelecimento de políticas de equidade, apresentando diferentes relatos de professores (as) das mais diversas regiões do país mostrando que é possível incluir a temática de gênero e afins nas aulas ou em projetos temáticos. Nesse sentido, reconhece que apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não especificar a temática de gênero, ela pode ser trabalhada a partir da perspectiva dos Direitos Humanos.

Além disso a discussão sobre gênero pode ser sustentada pela Constituição Brasileira (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pela Lei Maria da Penha (2006). Internacionalmente, ela faz sentido pois é prevista em tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979). (WINKEL, 2019, n.p).

Soares (2018) esclarece que os estudos de gênero partem da ideia de que todos os seres humanos têm direitos, uma noção presente em diferentes acordos e documentos nacionais e internacionais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Americana sobre o Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira. Ou seja, tais documentos asseguram que todos possuem direitos independente de aspectos biológicos, diferenças físicas, sensorial e intelectual. (SOARES, 2018). Assim os movimentos sociais surgem para pressionar quando os direitos não atingem determinados grupos como em relação às mulheres.

2.4 Categoria Feminismo

Esta categoria se refere à discussão promovida pela RNE acerca dos feminismos, considerando o recorte temporal adotado. Assim, foram identificadas as seguintes subcategorias: *conceito de feminismo*, *representatividade feminina e história das mulheres e violência contra as mulheres*.

2.4.1 Conceito de Feminismo

O termo feminismo é indicado na RNE em menor número que o termo gênero e somente em um dos artigos da revista é reconhecido a pluralidade do movimento feminino. Nesse sentido, a jornalista Anna Rachel Ferreira (2018) destaca que talvez seria mais correto falar em feminismos ao invés de feminismo no singular. O conceito também é utilizado em um artigo de 2018 em que a jornalista Laís Semis apresenta aos (às) leitores (as) da revista, 15 reflexões sobre feminismo presentes no livro *Para Educar Crianças Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie.

2.4.2 Representatividade Feminina e História das Mulheres

Alguns textos do periódico destacam a atuação feminina na história. Nesse sentido, no artigo intitulado *As principais conquistas das mulheres na História*, Pinheiro (2019) indica que o direito ao voto, à educação, aos meios contraceptivos e às liberdades civis são os principais legados da luta feminista.

Em um texto de 2018 a revista busca retomar as origens do dia oito de março. Assim, nesse artigo em questão a autora destaca que embora o imaginário popular tenha consagrado a origem dessa data em virtude da morte de 130 operárias em uma fábrica têxtil em Nova Iorque, em março de 1911, outros eventos, anteriores e posteriores a este, também concorreram para a consolidação deste dia comemorativo. Ela

⁵⁸ Para participar bastaria a candidata enviar uma ideia de jogo para celular sendo que a vencedora conquistaria como prêmio uma visita de cinco dias a Google desenvolvendo dois *games* para celular, além de oferecerem mais 16 cursos *on line* para as 500 participantes com melhor avaliação.

esclarece que desde 1911 nos Estados Unidos e na Europa já eram registradas manifestações de operárias pró melhorias de condições de trabalho e salários.

Assim, o primeiro Dia Nacional da Mulher foi comemorado em 1908 nos Estados Unidos, sendo que em 1909 as mulheres se organizaram numa grande greve têxtil em Nova Iorque. Já em 1910, durante a II Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, na Dinamarca, uma resolução para a criação de uma data anual para a celebração dos direitos da mulher foi aprovada por mais de cem representantes de 17 países. (NADAL, 2018).

O oito de março entra na história em 1917 quando aproximadamente 90.000 operárias russas protestam contra o Czar Nicolau II, contra a participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial e por melhorias nas condições de trabalho. Porém, somente mais de 20 anos depois, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) assinou o primeiro acordo internacional que afirmava princípios de igualdade entre homens e mulheres. A partir de 1960, o movimento feminista foi ganhando corpo e em 1975 comemorou-se oficialmente o Ano Internacional da Mulher. Finalmente, em "8 de março" de 1977 é que foi reconhecido oficialmente pelas Nações Unidas. (NADAL, 2018).

Nesse mesmo texto, a articulista indica que as manifestações femininas no Brasil remontam aos movimentos anarquistas no início do século XX, sendo que nas décadas de 1920 e 30 se verifica no país intensas campanhas pelo voto feminino que seria conquistado em 1932 em pleno governo Vargas.

A partir dos anos 1970 emergiram no país organizações que passaram a incluir na pauta das discussões a igualdade entre os gêneros, a sexualidade e a saúde da mulher. Em 1982, o feminismo passou a manter um diálogo importante com o Estado, com a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo, e em 1985, com o aparecimento da primeira Delegacia Especializada da Mulher. (NADAL, 2018, n.p).

Outros artigos relembram os feitos históricos e os nomes de mulheres que se destacaram ou foram pioneiras em diferentes áreas como o caso das brasileiras: Rita Lobo (primeira mulher a formar-se médica, em 1887); Mythes Gomes de Campos (primeira mulher a exercer a advocacia, formada em 1898); Tarsila do Amaral (responsável pela organização da revolucionária Semana da Arte Moderna de 1922); Chiquinha Gonzaga (primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil). A partir da leitura dos textos da Nova Escola é possível observar que os artigos também referenciam expoentes internacionais como a jovem Malala Yousafzai, a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Ao longo das reportagens outras mulheres são citadas em projetos que discutem questões de gênero como: Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Nise da Silveira, Maria da Penha, Irmã Dulce e Rachel de Queiroz.

Aliás, a ativista Malala⁵⁹ foi apresentada aos (às) leitores (as) da revista em um artigo de 2018, assinado por Paula Peres, cujo título remete a uma fala da jovem ativista paquistanesa: *A Educação para as meninas deve ser prioridade no Brasil*, proferida em sua rápida passagem pelo país no referido ano. A jovem garota se tornou um ícone internacional após levar um tiro em seu país, pois defendeu publicamente o direito de as meninas estudarem. O artigo em questão apresenta recortes de falas da estudante, em que ela narra a sua trajetória bem como os motivos que a levaram a defender a educação. Malala Yousafzai é citada na revista também em um projeto de uma professora do Distrito Federal que utiliza diferentes biografias de mulheres para discutir feminilidades e gênero na escola.

O site da Nova Escola conta ainda com a transcrição de uma entrevista da jovem afegã à *ONU News*, em 2017. Nessa ocasião, Malala havia sido nomeada a mais jovem Mensageira da Paz da ONU, cuja tarefa principal é a de chamar a atenção do mundo em relação ao acesso das meninas a escola. Um dos trechos da fala da jovem destacados no *site* é justamente o que ela menciona o feminismo:

É importante que os homens permitam às mulheres seguir seus sonhos e conquistá-los [...] você não precisa fazer algo extra pelas mulheres – apenas não corte suas asas, deixe-as voar. Deixe-as avançar. Os homens precisam ser feministas orgulhosos, defender as mulheres, e quando você empodera as mulheres, você as ajuda e empodera toda a sociedade. (YOUSAFZAI, 2017, n.p).

Em um artigo de 2018 a RNE apresenta um pequeno resumo da vida e da contribuição de sete mulheres de destaque na área da educação. O objetivo do texto foi enfatizar a contribuição histórica de

⁵⁹ De acordo com a reportagem Malala esteve no Brasil participou de evento promovido pelo Itaú Unibanco.

algumas mulheres às questões educacionais, através de suas pesquisas e/ou práticas e escritos, destacando alguns exemplos: a brasileira Dorina Nowill, a argentina Emília Ferreiro e a italiana Maria Montessori. (BERNARDO, 2018a).

Bernardo (2017) também assina um texto em que discorre sobre representatividade feminina. Nele escreve que as mulheres aparecem como personagens interessantes em menor número se comparado aos personagens masculinos que, em sua maioria, possuem mais simpatia com o público: “são figuras como heróis, cientistas, artistas, revolucionários, militares, políticos e líderes religiosos, sempre homens” (n.p). A autora acredita que a ausência das mulheres nas histórias se relaciona com a visão preconceituosa de que elas contribuíram menos no processo de formação cultural da sociedade. Nesse sentido, aponta que é importante a escola trabalhar a representatividade feminina sob pena de as novas gerações ficarem sem bons exemplos de atuação feminina.

Um aspecto que a revista enfatiza é que o trabalho com representatividades femininas não pode se limitar somente às comemorações do Dia da Mulher, devendo se criar uma cultura permanente de valorização das mulheres na escola.

Uma das compreensões sobre o feminismo evidenciada na RNE pode ser sintetizada na citação abaixo:

Você pode discordar de como algumas correntes do movimento feminista se comportam, com parte do discurso ou mesmo não ter a menor afinidade com as ideias que ele levanta. Mas as conquistas das mulheres ao longo dos séculos são inegáveis: se você é mulher e concluiu a escola; se você chegou ao ensino superior; se você trabalha fora de casa de forma assalariada; se você não é obrigada por lei a pedir autorização ao seu marido para trabalhar; se você tem a opção de usar contraceptivos; se você tem a opção de se divorciar de um casamento infeliz; se você pode fazer uma denúncia em caso de agressão doméstica; se você tem a opção de ter a guarda dos seus filhos em uma separação; se votou nas últimas eleições... agradeça ao movimento feminista. (SEMIS, 2019, n.p).

Em artigo patrocinado pela marca produtos de higiene pessoal Dove⁶⁰, é ressaltado que a beleza e a autoestima devem ser debatidas na escola. Nesse texto a marca destaca que realizou um estudo em 2016 em que ouviu 6.800 mulheres dos 10 aos 64 anos de sete países incluindo o Brasil. Os dados desse estudo revelaram:

Que 66% das brasileiras concordam com a afirmação de que na sociedade atual é fundamental cumprir certas normas de beleza. Outro dado aponta para o desconforto causado pelos padrões rígidos que devem ser seguidos: 79% das adultas gostariam que as mulheres que aparecem em anúncios, filmes ou televisão não fossem julgadas pela aparência, mas pelo o que dizem [...]. (DOVE, 2017, n.p).

A empresa defende na publicação que a escola seja um espaço de debate sobre esses padrões, pois deve ser compreendida como um *lócus* de formação integral e de valores, além de destacar que outros aspectos para além das aparências físicas devem levados em consideração na produção das identidades dos (das) estudantes.

O feminismo negro e a atuação de mulheres negras são temas menos frequentes nos artigos da RNE. A temática está presente na indicação de filmes e séries para trabalhar na escola com os alunos, ao exemplo do filme *Estrelas além do tempo* e da série *Cara gente branca*.

Em um dos artigos que aborda a representatividade feminina, uma das professoras ouvidas na matéria indica que apesar da dificuldade em trabalhar a temática com crianças tão pequenas, ela é necessária pois muitas já vivenciam o racismo desde muito cedo. (BERNARDO, 2017).

2.4.3 Violência contra as mulheres

Acerca da violência contra as mulheres tal tema é tratado em número reduzido na revista se comparado a outros assuntos.

Em um dos artigos identificados, a jornalista Sophia Wikel (2019) destaca um caso envolvendo machismo no ambiente escolar em que uma coordenadora escolar teve o seu trabalho menosprezado, pois segundo um professor da escola em que atuava, os alunos a ouviam por ser “gostosa”. A reportagem não

⁶⁰ Pertencente à multinacional britânica-neerlandesa Unilever.

só destaca o assédio no interior dessa escola, como também demonstra a atitude da coordenadora após o ocorrido, indicando assim aos (às) leitores (as) as formas e os caminhos para que se realize uma denúncia na ocorrência de casos similares, reconhecendo assim que as questões de gênero também estão presentes nas relações interpessoais dos (das) profissionais da educação e não somente entre os (as) alunos (as) como a maioria dos artigos focam.

Um dos artigos mais representativos dessa subcategoria é o que os autores dissertam acerca do caso de um homem que ejaculou em duas passageiras em ônibus na capital Paulista. Nas duas ocasiões o sujeito em questão foi encaminhado para a delegacia sendo que na primeira foi liberado pelo entendimento do juiz de que ele havia apenas praticado uma contravenção, cuja pena prevista é o pagamento de uma multa. Na segunda vez que praticou o ato, um segundo juiz interpretou que se tratava de estupro.

De acordo com os dois jornalistas que assinam o texto de reflexão em torno desse caso, a escola deve tratar de temas sociais relevantes na perspectiva da transversalidade, ou seja, além de reconhecer que na escola não deva existir temas “tabus”, os jornalistas defendem que os (as) alunos (as) possam debater e discutir temas do cotidiano, cabendo ao (à) professor (a) incentivar uma análise ampla ancorada na legislação. Os autores defendem que um dos temas que o episódio suscita se refere às reações das pessoas ao entrar em contato com o caso, que oscilam entre a culpabilização da vítima e a defesa do linchamento do acusado. Eles também destacam que a vítima desse tipo de violência nunca é a culpada e que cabe a justiça julgar aqueles que cometem crime na sociedade. Por fim, apontam o machismo existente no setor judiciário que acabam por absolver abusadores. (RATIER; ANNUNCIATO, 2017).

Também em 2017 a Revista trouxe a discussão acerca da Lei Maria da Penha publicando uma série de relatos de docentes que incluíram a Lei como conteúdo de projetos e aulas para discutir a violência contra as mulheres na escola.

2.5 Categoria: Gênero e Feminismo na Sala de Aula

Refere-se às subcategorias que destacam as diferentes formas e abordagens acerca das questões de gênero das questões de gênero e feminismo no cotidiano escolar. Assim as subcategorias identificadas são: *práticas pedagógicas, indicações de materiais e projetos*.

2.5.1 Práticas pedagógicas

Em mais de uma publicação a Nova Escola sinaliza que ao invés de se priorizar datas estanques, os conteúdos relacionados às questões de gênero devem ser trabalhados de forma transversal ao longo do ano letivo. (BERNARDO, 2019).

No que tange às práticas de sala de aula, a RNE propõe em algumas reportagens e artigos sugestões de assuntos para se debater em aula ou síntese (em forma de gráfico, tabelas e ou pôster) de conteúdos para guiar as discussões em sala, além de apresentar exemplos de práticas e projetos realizados por professores (as) em diferentes escolas do país. No artigo “As principais conquistas das mulheres na História” (PINHEIRO, 2019), é apresentado um infográfico contendo uma linha do tempo destacando as principais conquistas das mulheres ao longo da história com relação aos direitos.

2.5.2 Indicações e materiais

Na edição de fevereiro de 2019, a publicação apresenta uma lista de séries, filmes e documentário para potencializar a discussão da atuação e representação feminina na sociedade. A jornalista Nairim Bernardo (2019) reflete em seu texto que a discussão sobre as questões referentes às mulheres em sala de aula pode ser realizada de forma alternativa às tradicionais aulas expositivas, e que a utilização vídeos como recurso didático seria uma forma mais atrativa e concreta para iniciar o debate, o que também representaria uma forma “leve” de apresentar o feminismo aos alunos e alunas. A lista de indicações são: *Anne with an E, The Crown, Cara Gente Branca, The Handmaid's Tale - O conto de Aia, Sierra Burgess é Uma Loser, Estrelas Além do Tempo, Grandes Olhos, Mulan, Valente e Moana, She's Beautiful When She's Angry, Malala, Absorvendo o Tabu e Diários de Classe*.

O filme *Estrelas além do tempo* foi indicado como recurso didático a primeira vez na revista em 2018, também pela jornalista Nairim Bernardo. O artigo não apresenta como trabalhar o filme na aula, seu

foco se volta para os assuntos que podem ser desencadeados a partir de sua exibição, uma vez que a sua narrativa permite a reflexão com temas sociais, raciais, históricos e políticos.

Em um artigo de 2017 há a indicação do livro *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes*, além de uma página no *Tumblr* intitulado 100 livros infantis de meninas negras, com indicações de livros infantis com protagonistas negras.

2.5.3 Projetos

Em 2018 um projeto executado por uma professora no Distrito Federal ilustrou um dos artigos da revista. A professora idealizadora da proposta falou à reportagem que o projeto foi concebido após observação do modo como as suas alunas se apresentavam nas redes sociais, que em geral se mostravam de forma sensual, focadas em determinados padrões de beleza. “Sua ideia foi trazer novas referências para o debate, como as escritoras Carolina Maria de Jesus e Cora Coralina, a jovem ativista paquistanesa Malala Yousafzai e a psiquiatra Nise da Silveira para que a turma refletisse sobre esses padrões”. (PERES, YOSHIDA; SEMIS, 2018c, n.p). Ao contrário de outros projetos apresentados na revista, apresenta-se apenas os objetivos deste, servindo de inspiração e não de modelo para os professores (as) leitores (as).

Data de 2019 um artigo da revista que destaca um projeto no Paraná que aborda a questão do gênero nas aulas de geografia. O texto em especial inicia apresentando a professora idealizadora do projeto que justifica o interesse em incluir a temática de gênero nas aulas de geografia depois de encontrar um de seus alunos chorando na escola por ter sido chamado de *gay* há cerca de dez anos. A docente relata que após o episódio narrado percebeu que pouco conhecia sobre o assunto e que era a sua função colaborar com essa discussão em sala de aula, por isso buscou conhecimento e informação para desenvolver o projeto em questão.

A reportagem destaca que a professora atua na perspectiva do respeito aos direitos humanos e, dada a relevância de sua atuação, foi vencedora do Prêmio Professor Nota 10, em 2017, oferecido pela Fundação Victor Civita em parceria com outras entidades (CECÍLIO, 2019). Além disso, a mesma publicação traz o escopo do projeto indicando o público-alvo, objetivos, desafios entre outros aspectos, podendo ser utilizado como base para que outros (as) professores (as) possam se inspirar e aplicar em suas realidades.

No *site* do periódico é possível ainda encontrar outro projeto relacionado à violência contra as mulheres, idealizado por uma professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Após inúmeros relatos da turma sobre o tema, a docente decidiu que era necessário aprofundar os debates na escola. Foi assim que nasceu o projeto “Não Provoque, É Cor de Rosa Choque” que também foi um dos 50 finalistas do Prêmio Educador Nota 10 de 2017. No projeto a professora utilizou, além do texto da Lei Maria da Penha, o filme *Terra Fria* “[...] protagonizado pela atriz Charlize Theron, que conta a história de mulheres trabalhadoras de uma mina de carvão”. (MONTEIRO, 2017, n.p). Utilizou o laboratório de informática para os (as) alunos (as) pesquisarem números de telefone de proteção as mulheres e também lançou mão de biografias femininas como: Carolina de Jesus, Chiquinha Gonzaga, Maria da Penha, Cora Coralina, Irmã Dulce e Rachel de Queiroz. Nesse mesmo artigo a revista apresenta como indicação o vídeo “A Lei Maria da Penha em Cordel” como exemplo de recurso didático para exploração do tema.

Em 2017 a revista cita em um de seus artigos um projeto de Educação Infantil desenvolvido em uma escola do bairro do Bom Retiro na capital paulista, que visa apresentar às crianças figuras femininas que se destacam em áreas diversas do conhecimento. Bernardo (2017, n.p), enfatiza que “Além de questões relacionadas à valorização da mulher, no mesmo projeto também são abordadas outras formas de representatividade. Pensando nas características da comunidade escolar, um ponto de atenção é procurar trazer biografias de mulheres com características culturais e físicas em comum com as crianças”. No mesmo artigo uma professora de uma turma de crianças com faixa etária de cinco anos, reconhece as limitações em relação a execução do projeto, uma vez que considera ser difícil trabalhar esse tema com crianças tão pequenas.

A publicação disponibilizou em 2017 um Plano de Aula para trabalhar a autoestima dos (das) alunos (as) e discutir padrões de beleza. O plano pode ser acessado por realização de *download* e traz todas as etapas de sua preparação/execução e avaliação.

3. DISCUSSÃO: PARA ALÉM DAS CATEGORIAS

São relativamente recentes as tentativas de inclusão da temática de gênero nos currículos escolares oficiais. No Brasil, as questões de gênero foram incluídas apenas em 1997 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal qual destaca Vianna (2012) a inclusão da temática de gênero se vincula a um cenário mais amplo em que o movimento de mulheres, a partir de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, pressiona o governo de Fernando Henrique Cardoso à inclusão de gênero e sexualidade na elaboração da política curricular nacional.

Foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum. (VIANNA, 2012, p. 131).

Desde o lançamento dos PCNs o gênero foi incluído no currículo, contudo se percebe que a discussão em torno da temática não foi satisfatoriamente incorporada nas escolas. Desse modo, verifica-se que as questões relacionadas ao gênero e educação na RNE refletem o Brasil da última década, haja vista que as publicações acerca da temática incorporam a polêmica do momento, ou seja, busca-se nos artigos publicados esclarecer os (as) leitores (as) acerca de diferentes aspectos sobre o gênero, como as terminologias, as legislações e a inter-relação desses temas com o cotidiano escolar. Ora os artigos sugerem formas de abordagem de gênero na escola, ora focam nos aspectos conceituais. Passando ainda pela tentativa de articular as discussões em sala com acontecimentos reais além de sugestão de materiais e atividades. Nesse sentido ao incluir sugestões de materiais e de projetos para se trabalhar questões de gênero na escola, a RNE deixa explícito que os materiais existentes e a formação inicial e continuada de professores (as) são insuficientes para que a temática receba a atenção necessária de acordo com a importância que representa.

Desde o início da primeira década do século XXI, estudiosos (as) já alertavam para a escassez de projetos e debates sobre gênero na escola:

Nas escolas, as relações de gênero [...] ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78).

Alguns textos do período analisado apresentam uma visão de certa forma ingênua do debate de gênero, ao exemplo do artigo em que se utiliza a expressão “Guerra dos sexos” como se as diferenças entre homens e mulheres estivessem mais relacionadas com uma rivalidade do que com um processo de dominação mais profundo no qual “as mulheres são ‘amputadas’, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder”. (SAFFIOTI, 2004, p. 35).

Os artigos do periódico identificam o feminismo como movimento político plural que busca lutar pela igualdade. Verifica-se assim que a Nova Escola apesar de destacar a diversidade do movimento feminista e gradativamente estar reconhecendo que as meninas negras sofrem ainda mais discriminação em comparação às meninas de pele clara, é nítida a orientação da revista no sentido de estar alinhada a uma perspectiva do Feminismo Liberal, branco e ocidental. Para Bell Hooks (2015) o feminismo liberal apesar de querer ser porta voz das opressões de “todas as mulheres” desconsidera em sua análise as variáveis de classe e raça, aspecto que reforça seu caráter racista e classista, tornando-se assim um feminismo de fácil assimilação burguesa.

Talvez por isso a RNE insista tanto em artigos que reforçam as narrativas da primeira e da segunda onda feminista, ou ainda oferece espaço para que marcas como a Dove publique projeto de autoestima e padrões de beleza, quando já fora acusada de racismo em suas publicidades⁶¹. Outro exemplo é o espaço aberto à *Google*, empresa que embora divulgue o interesse em superar as questões de gênero, na prática

⁶¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/09/internacional/1507534363_972211.html

não altera seus algoritmos⁶². Observa-se assim que tais empresas apelam ao *marketing* engajado para promover suas marcas, mas efetivamente pouco contribuem para a superação das diferentes operações femininas encontrando na luta feminista mais um nicho de mercado.

Na revista também se constata um reduzido número de artigos tratam do feminismo negro e/ou suas pautas, ou ainda sobre o feminismo de matriz materialista/socialista (com exceção um que explorou a questão da luta feminina operária, citando inclusive o movimento feminino pré-revolucionário na Rússia). Ou seja, a questão negra quando presente é tratada sob a ótica do respeito e da tolerância, raramente os artigos se aprofundam nas questões estruturais do racismo na sociedade, como também não são mencionadas as intenções de transformação radical da sociedade capitalista que estão presentes na abordagem socialista/materialista. Assuntos específicos relacionados as lésbicas também não são debatidas ou tematizadas pela revista, a não ser quando estão contemplados na discussão sobre homossexualidade.

Apesar das mulheres em todas as eras históricas terem participado ativamente da formação cultural humana, é necessário reconhecer que nem sempre o seu legado e a sua atuação histórica receberam o devido reconhecimento. Assim, a história das mulheres surge justamente para afirmar e valorizar as mulheres, inclusive, de acordo com Perrot (2017, p. 15), “o desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção a emancipação e à liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta a da dimensão sexuada da sociedade e da história”.

Nesse sentido, o trabalho com biografias apresentado na Revista é positivo quando pretende apresentar diferentes trajetórias femininas que vão na contramão da narrativa histórica tradicional que, ao longo dos tempos, privilegiou apenas os homens em posição de destaque. No entanto, é importante alertar que só a apresentação de histórias de vida exemplares, não é suficiente para compreender os efeitos mais nefastos do patriarcado, assim o feminismo negro e interseccional permite uma leitura da questão de gênero considerando outras categorias como raça e classe.

O movimento feminista surge como resposta às tentativas de silenciamento e apagamento do feminino na história. O feminismo expressa a luta coletiva e histórica das mulheres de diferentes classes sociais e orientações políticas, além disso, é um campo de estudos que busca compreender as formas de dominação de gênero. No campo teórico os estudos feministas apresentaram uma visão ampla acerca do “ser” mulher, destacando que elas podem exercer inúmeros papéis sociais para além de esposa/mãe, busca ainda explicitar a diversidade feminina em detrimento de uma visão universalista. (BLAY, 2019) nesse sentido, é possível observar uma tímida tentativa da RNE em apresentar aos seus leitores a “diversidade” do ser mulher, uma vez que prevalece as representações de mulheres ocidentais, brancas e escolarizadas.

Como foi explicitado ao longo do trabalho, a Nova Escola destaca que desde 2015 os setores conservadores da sociedade têm se articulado para eliminar o gênero tanto dos textos legais, quanto do currículo e do debate escolar. Assim utilizam a noção de “ideologia de gênero” para se oporem às questões de gênero. Nesse aspecto específico, o periódico está alinhado à perspectiva da ONU e de outros tratados que defendem não só as liberdades individuais como também a presença do gênero na escola.

Assim, RNE reconhece a terminologia “ideologia de gênero” como um termo cunhado por intelectuais conservadores na década de 1970, com apoio do Vaticano, em resposta a comemoração do ano Internacional da Mulher promovido pela ONU, em 1975. Para os militantes conservadores e/ou religiosos “ideologia de gênero” parte de uma premissa falsa e representa todo um conjunto de práticas amorais: “[...] de ideias falsas, de origem marxista, que têm o objetivo de aniquilar a família natural, fomentar toda sorte de libertinismos sexuais incluindo as uniões homoafetivas, a pedofilia, a zoofilia e a necrofilia. (SILVA, 2018, p. 26)”. Carvalho e Rabay (2015) destacam que o conceito de gênero tal qual é utilizado nos estudos feministas ainda é desconhecido de grande parte da população e talvez por isso as pessoas o rejeitem, pois estão baseadas em explicações alarmistas e sem fundamentação teórica.

Em algumas edições a Nova Escola identifica o temor que algumas famílias podem ter acerca da discussão das temáticas de gênero e feminismo na escola, e por isso em seus artigos enfatiza a necessidade de a escola dialogar com as famílias e mostrar por meio de dados e pesquisas a questão da desigualdade de modo a sensibilizar os professores para o tema. “Ao denunciar e desafiar preconceitos, estereótipos e

⁶² Isto pode ser percebido ao se digitar a expressão “mulher bonita” no buscador e ele retornar instantaneamente inúmeras imagens de mulheres magras, brancas e jovens, reforçando este estereótipo de beleza.

discriminações, o conceito de gênero incomoda e desacomoda homens e também mulheres que obtêm ganhos (mesmo que combinados com perdas) [...]”. (RABAY, CARVALHO, 2015, p. 132).

É importante observar que apesar do conservadorismo da revista em relação a visão da sociedade e em torno dos valores formativos como bem explicitamos a partir da análise de Bueno (2007), a RNE não se isenta e se posiciona a favor dos direitos humanos e da educação para a diversidade, nesse sentido seus artigos questionam e procuram esclarecer aspectos importantes em torno da “ideologia de gênero”. Pesquisadores (as) da área de gênero e educação há muito alertam para a importância do deste debate nas escolas, algo que também é defendido pela Nova Escola.

A maior ousadia do periódico foi a coragem de colocar como matéria de capa⁶³ a temática da transexualidade infantil, publicação muito criticada a época por políticos conservadores. Assim ao tratar de um assunto tão delicado e que ainda é tido como tabu no ambiente escolar, a Nova Escola contribui de forma satisfatória para o debate de gênero.

A revista entende que esta é uma discussão que cabe no contexto das escolas. Ao deixar claro em sua página de divulgação que a revista visa auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, fica evidente, mais uma vez, que a postura da revista é de fazer com que o discurso das relações envolvendo gênero, sexo e sexualidade cheguem à sala de aula. (MACHADO, 2015, p.29).

Por outro lado, seu discurso não é neutro pois ao privilegiar determinados assuntos e/ou abordagens está também expressando e produzindo diferentes sentidos⁶⁴.

4. CONCLUSÃO

Apesar de toda a crítica que se faz ao viés pragmático e ideológico e contraditório da RNE, os artigos analisados demonstram que a revista está em acordo com os documentos oficiais nacionais e internacionais acerca do entendimento das questões de gênero.

Diante do cenário de pânico moral em torno da chamada “ideologia de gênero”, há que se reconhecer que a revista não somente se colocou a favor de discutir as questões de diversidade na escola, como se posicionou de forma assertiva ao se defender de acusações acerca da publicação em que reflete sobre a presença de crianças transexuais no contexto escolar. O periódico não somente apresenta em suas publicações discussões de gênero e feminismo na escola como defende a sua presença no currículo.

Por fim, é possível observar que para além de seus conteúdos, os artigos analisados da revista representam uma fonte de dados históricos relevante, uma vez que apresentam um panorama dos últimos anos acerca dos avanços e recuos do gênero na educação, sugerindo assim a necessidade de novas investigações e análises sobre tais questões.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BERNARDO, Nairim. Séries, filmes e documentários para discutir os papéis sociais das mulheres com seus alunos. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16011/series-filmes-e-documentarios-para-discutir-os-papeis-sociais-das-mulheres-com-seus-alunos>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

BERNARDO, Nairim. 7 mulheres que mudaram a Educação. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4794/7-mulheres-que-mudaram-a-educacao>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

BERNARDO, Nairim. O que o filme “Estrelas Além do Tempo” tem a ver com a sua aula. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4779/o-que-o-filme-estrelas-alem-do-tempo-tem-a-ver-com-a-sua-aula>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

⁶³ Trata-se de uma reportagem de 2015 que não entrou na análise do trabalho pois seu ano de publicação está fora do recorte temporal estabelecido.

⁶⁴ Neste sentido, de acordo com Ramos (2009, p. 15) “[...] entende-se que a Nova Escola seleciona as representações a serem veiculadas quanto à educação, à identidade do professor, ao ensino das disciplinas escolares, ou seja, mobiliza certos modelos pedagógicos, valor e comportamentos, saberes e métodos utilizando-se de dispositivos discursivos facilitadores e validantes de significados”.

BERNARDO, Nairim. Mostre para a turma que as meninas podem ser o que elas quiserem. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4787/mostre-para-a-turma-que-as-meninas-podem-ser-o-que-elas-quiserem>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

BLAY, Eva Alterman. Do Feminismo ao gênero: Uma nova Inquisição? **Revista USP**, São Paulo. n. 122, p. 63-70, julho/agosto/setembro 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i122p63-70>

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200010>

Dove. Beleza e autoestima devem ser discutidos na escola. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7100/beleza-e-autoestima-devem-ser-discutidos-na-escola>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, 15 (4), 2006, p. 679-684. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p/119>

CECÍLIO, Camila. O que Geografia tem a ver com Gênero e Sexualidade? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18426/o-que-geografia-tem-a-ver-com-genero-e-sexualidade>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

DARC, Larissa. 6 situações que todo jovem LGBT passa na escola e como combatê-las. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4970/7-situacoes-que-todo-jovem-lgbt-passa-na-escola-e-como-combate-las>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

FERREIRA, Anna Rachel. Vamos falar sobre feminismo. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/485/cinco-livros-feminismo>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

GOTTI, Alessandra. Mulheres, dá para esperar mais 200 anos? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16056/mulheres-da-para-esperar-mais-200-anos>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

Hooks, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. 2015, n. 16 pp. 193-210. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Acesso em: 16 Ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Revista Nova Escola no período de 2003 a 2010 e a formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 710-728, 2016. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9765>

MONTEIRO, Caroline. Maria da Penha na sala de aula: da Educação Infantil à EJA. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5341/maria-da-penha-na-sala-de-aula-da-educacao-infantil-ao-eja>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

MACHADO, Carla Silva. Análise do discurso da matéria de capa da revista nova escola: propostas de abordagem acerca das questões de gênero e sexualidade na escola. **CES REVISTA**, Juiz de Fora, v. 29, n. 2. p. 20-33, ago./dez. 2015

NADAL, Paula. Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/301/por-que-8-de-marco-e-o-dia-internacional-da-mulher>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. [Entrevista cedida a] Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista. **Perspectiva**, 23 de junho de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>. Acesso em: 02 Fev. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p229>

OECHSLER, Krislei Meri.; SILVA, Neide de Melo Aguiar. O bom professor na revista nova escola: do herói ao profissional ativo. **Atos de Pesquisa em educação**. Blumenau. v. 7, n. 4, p. 1202-1223, dez. 2012.

PERES, Paula. Malala: “A Educação para as meninas deve ser prioridade no Brasil”. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12014/malala-a-educacao-para-as-meninas-deve-ser-prioridade-do-brasil>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS, Laís a. Por que você não sonha em ser ministra da Educação? **Nova Escola**, 2018a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10272/mulheres-na-educacao>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS, Laís. Parece mentira: só tivemos uma mulher à frente do MEC’. **Nova Escola**, 2018b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10279/o-xadrez-da-lideranca-para-as-mulheres-na-educacao>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS, Laís. “Guerra dos sexos” tem que acabar na escola. **Nova Escola**, 2018c. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/10278/guerra-dos-sexos-tem-que-acabar-na-escola#_=_. Acesso em: 26 Jan. 2020.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PLAY, Google. Desafio Change the Game usa tecnologia para empoderar jovens mulheres. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18202/desafio-change-the-game-usa-tecnologia-para-empoderar-jovens-mulheres>. Acesso em: 28 Jan. 2020

PINHEIRO, Tata. As principais conquistas das mulheres na História. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16047/as-principais-conquistas-das-mulheres-na-historia>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RATIER, Rodrigo; ANNUNCIATO, Pedro. Como a escola pode tratar o caso do homem que ejaculou em passageira. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6743/como-a-escola-pode-tratar-o-caso-do-homem-que-ejaculou-em-passageira>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

RATIER, Rodrigo. Ao ver homofobia no futebol, olhemos para a escola. **Nova Escola**, 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5069/ao-ver-homofobia-no-futebol-olhemos-para-a-escola>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

RATIER, Rodrigo. O que pensa quem não quer discutir gênero. **Nova Escola**, 2017b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7136/o-que-pensa-quem-nao-quer-discutir-genero>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SEMIS, Laís. Dia da Mulher: 8 perguntas para entender as discussões de gênero. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16058/dia-da-mulher-8-perguntas-para-entender-as-discussoes-de-genero>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

SEMIS, Laís. Lições para educar crianças feministas. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10180/licoes-para-educar-criancas-feministas>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

SEMIS, Laís. "Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? **Nova Escola**, 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-terminos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

SEMIS, Laís. Referências a gênero dominam a primeira das audiências finais da Base. **Nova Escola**, 2017b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5075/referencias-a-genero-dominam-a-primeira-das-audiencias-finais-da-base>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão "ideologia de gênero". **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100186&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190810>

SOARES, Wellington. Existe ideologia de gênero na Educação? **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12698/existe-ideologia-de-genero-na-educacao>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

SOARES, Wellington. Separar meninos e meninas é uma volta ao passado. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5323/genero-machismo-separar-meninos-e-meninas>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200009>

VICHESSI, Beatriz. Garanta o direito de todos os alunos ao promover igualdade de gênero. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16418/garanta-o-direito-de-todos-os-alunos-ao-promover-igualdade-de-genero>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

YOSHIDA, Soraia. Discurso de Ricardo Vélez Rodríguez: que mudanças esperar no MEC. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16058/dia-da-mulher-8-perguntas-para-entender-as-discussoes-de-genero>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

YOUSAFZAI, Malala. Malala: "Se quisermos um futuro desenvolvido, precisamos investir na Educação para as garotas". **ONU NEWS**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4902/malala-se-quisermos-ver-um-futuro-brilhante-e-desenvolvido-precisamos-investir-na-educacao-para-as-garotas>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

WINKEL, Sophia. **Quer** me elogiar? É só dizer aos meus alunos como o estudo leva qualquer um a realizar seus sonhos. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16055/quer-me-elogiar-e-so-dizer-aos-meus-alunos-como-o-estudo-leva-qualquer-um-a-realizar-seus-sonhos>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

A CONSTRUÇÃO DE JOGOS CANTADOS PARA AÇÕES INTERVENTIVAS JUNTO A CRIANÇAS COM DISGRAFIA

Victor Hugo Guine, Queila Guimaraes Marcia, Janaina Pereira Duarte Bezerra

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: kei-la2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo nasce da necessidade de superar as dificuldades de alunos com dificuldades de aprendizagem de disGRAFIA. Os objetivos principais são referentes a apresentar jogos cantados que auxiliam no processo de aprendizagem de crianças com disGRAFIA, assim como discutir a influência que os jogos cantados têm no ambiente escolar, analisar as contribuições que os jogos cantados proporcionam para o desenvolvimento psicomotor da criança e propor soluções para crianças com dificuldades de disGRAFIA nos primeiros anos do ensino fundamental. A metodologia utilizada é a análise documental, onde através do estudo e mediação dos documentos, procurou-se as melhores formas do professor trabalhar em relação as dificuldades de aprendizagem. Visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, busca-se discutir sobre métodos que utilizam jogos cantados, visto que estes auxiliam no desenvolvimento psicomotor da criança e essas estratégias colaboram para o aprendizado. Espera-se deste artigo, que se encontra em desenvolvimento, propor um aplicativo com estratégias e opções de jogos cantados para auxiliar a prática docente, objetivando a formação integral da criança, bem como, as melhores formas de superar as dificuldades que estão relacionadas com a disGRAFIA.

Palavras-chave: Jogos Cantados. Dificuldades de Aprendizagem. Desenvolvimento Psicomotor. DisGRAFIA.

THE CONSTRUCTION OF SINGED GAMES FOR INTERVENTIVE ACTIONS WITH CHILDREN WITH DISGRAPHY

ABSTRACT

This article is born from the need to overcome the difficulties of students with dysgraphia learning difficulties. The main objectives are related to presenting sung games that help in the learning process of children with dysgraphia, as well as to discuss the influence that sung games have in the school environment, to analyze how the sung games provide contributions to the child's psychomotor development and proportion solutions for children with dysgraphia difficulties in the first years of elementary school. The methodology used is a documental analysis, where, through the study and mediation of documents, the best ways for the teacher to work in relation to learning difficulties are valid. Aiming to improve the teaching and learning process, we seek to discuss methods that use singing games, as these help in the psychomotor development of the child and collaborate with the learning process. It is expected from this article, which is under development, to propose an application with strategies and options for singing games to help teaching practice, aiming at the integral formation of the child, as well as the best ways to overcome the difficulties that are related to dysgraphia.

Keywords: Sung Games. Learning difficulties. Psychomotor Development. Dysgraphia.

LA CONSTRUCCIÓN DE JUEGOS CANTADOS PARA ACCIONES INTERVENTIVAS CON NIÑOS CON DISGRAFÍA

RESUMEN

Este artículo nace de la necesidad de superar las dificultades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje con disGRAFÍA. Los principales objetivos están relacionados con presentar juegos cantados que ayuden en el proceso de aprendizaje de los niños con disGRAFIA, así como discutir la influencia que tienen los juegos cantados en el entorno escolar, analizar cómo los juegos cantados aportan contribuciones al desarrollo psicomotor del niño y Proporcionar soluciones para niños con dificultades de disGRAFIA en los primeros años de la escuela primaria. La metodología utilizada es un análisis documental, donde, a través del estudio y mediación de documentos, son válidas las mejores formas de trabajo del docente en relación a las dificultades de aprendizaje. Con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscamos discutir métodos que utilizan juegos de canto, ya que estos ayudan en el desarrollo psicomotor

del niño y colaboran con el proceso de aprendizaje. Se espera de este artículo, que se encuentra en desarrollo, proponer una aplicación con estrategias y opciones de juegos de canto que ayuden a la práctica docente, apuntando a la formación integral del niño, así como las mejores formas de superar las dificultades que se relacionan. a la disgrafía.

Palabras clave: Juegos cantados. Dificultades de aprendizaje. Desarrollo psicomotor. Disgrafía.

INTRODUÇÃO

As vivências em estágios na educação básica, na qual se observou uma dificuldade de aprendizagem específica que as crianças apresentam, a disgrafia. A lei número 13.146 estabelece que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência”, e ainda afirma que deve haver um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015).

Tendo como ponto de partida esses pressupostos, faz-se necessário discutir a respeito da importância do diálogo sobre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e assim propor materiais didáticos com a finalidade de superá-las, pois tal situação fazem parte da realidade de muitas escolas, e que prejudicam principalmente o rendimento dos alunos em sala de aula.

A criança que está nos primeiros anos do ensino fundamental ainda possui um pensamento concreto, por isso é necessário fornecer aulas pautadas em metodologias que envolvam atividades práticas e de maneira concreta, que permitam que a criança compreenda de forma gradual, coerente e com objetividade. É necessário trazer o mundo da criança em suas práticas sociais para o ambiente escolar, unindo-os. Para Bacelar (2009, p.23):

[...] através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

Visando contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, intenciona-se propor neste projeto a utilização de jogos cantados como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Ao entender que jogos cantados na educação podem ser utilizados como instrumentos capazes de potencializar a aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento psicomotor⁶⁵, já que permitem que as crianças possam aprimorar suas habilidades corporais e cognitivas, bem como a coordenação motora, a fala, e aspectos comportamentais e sociais, compreende-se que são ferramentas condizentes com a realidade das crianças.

As metodologias que utilizam os jogos cantados como ferramentas para a aprendizagem, devem ser centralizadas em ganhos qualitativos e nesta direção, o desenvolvimento psicomotor permite que a criança tenha conhecimento de seu corpo e possa aperfeiçoar a coordenação motora, ter agilidade, controlar os músculos. Entende-se que, o importante nesse processo é a existência de uma evolução gradual, de acordo com cada criança, não enfatizando a linearidade, mas sim contemplando a subjetividade de cada indivíduo. Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019, np) afirmam:

[...] os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Para Ertel, Wolffenbüttel e Scheffer (2015), os jogos cantados auxiliam principalmente, no desenvolvimento psicomotor e da fala, pois permite que a criança interaja com a combinação dos elementos musicais: ritmo, harmonia e melodia. Além de serem ótimos aliados para ganhar a atenção e

⁶⁵ Possibilidade de domínio sobre o próprio corpo, movimentos e, aspectos emocionais e cognitivos. Desenvolvimento de habilidades ligadas a lateralidade, organização espacial e temporal, coordenação motora e esquema corporal são que fatores essenciais para o desenvolvimento da criança.

despertar o interesse da criança para o foco da aula. Essa proposta educacional permite que o aluno tenha mais momentos de socialização, autoconhecimento e amadurecimento a partir da sua própria perspectiva, visto que, através dos sons é possível se conectar consigo mesmo, este, sendo um fator muito importante, até mesmo porque nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças ainda são muito dependentes da família e vão aos poucos criando autonomia.

A contribuição que a prática lúdica oferece para o desenvolvimento da criança deve ser exaltado, pois além de promover uma expansão cultural e interação social, é essencial para um bom desenvolvimento cognitivo. Além disso, esse instrumento auxilia no desenvolvimento psicomotor, e é de extrema importância em seu processo de aprendizagem e desempenho escolar. Assim como reafirma o autor sobre a metodologia, Rau (2013, p. 23) menciona que: “A ludicidade como um conhecimento indispensável ao profissional da educação para que construa sua prática pedagógica considerando as diferentes realidades socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridos os seus educandos.”

Segundo Martins e Facci (2016), os primeiros anos do ensino fundamental, tem o foco principal na alfabetização. Por ser algo novo no repertório comportamental desses indivíduos, torna-se comum um processo lento em relação a aquisição de comportamentos como seguir regras, ficar sentado e respeitar o momento de falar, por este motivo é comum que reproduzam comportamento inadequado em sala de aula, para tanto, é necessário apresentar elementos que os aproximem da realidade do seu cotidiano, e os elementos lúdicos estão presentes nos mais diversos âmbitos que compõem a realidade de uma criança. Contudo, é necessário destacar que esses métodos devem estar presentes em todas as fases de ensino para que haja o desenvolvimento integral da criança e não somente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A disGRAFIA, uma dificuldade de aprendizagem, é comum no ambiente escolar. O professor deve estar atento e ser sagaz ao rendimento dos alunos, pois a criança que apresenta comportamentos que aos olhos de outras pessoas possam aparentar como preguiçosas ou que apenas estão com pressa de escrever e terminar o mais rápido possível a sua atividade, ao docente que observa atentamente o aluno e possuir destreza, perceberá que pode ser disGRAFIA, na qual prejudica a habilidade de escrita. Para Fonseca (2008, p. 568):

DisGRAFIA é a escrita manual extremamente pobre ou dificuldades de realização dos movimentos motores necessários à escrita, tais como flutuações na linha, inacabamento, ilegibilidade e confusão das letras, irregularidades de dimensão, etc. Esta condição está muitas vezes ligada a problemas funcionais da produção da escrita, mas não devem ser confundidos com a disORTOGRAFIA que ilustra outros problemas de ordem semântico-sintática. Pode-se considerar uma forma de disPRAXIA.

A criança é um ser social, e ao longo do seu desenvolvimento ela engloba três aspectos centrais e importantes: emocional, cognitivo e motor. Fonseca (2008), discorre que a aprendizagem não deve ser independente do fator social e que “a aprendizagem é uma condição humana baseada essencialmente na interação de dois personagens: a criança e o adulto socializado” (FONSECA, 2008, p. 497).

Neste âmbito, Fonseca (2008) destaca a importância que ocorra o desenvolvimento global, além disso faz se necessário criar possibilidades positivas e favoráveis para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, fica em evidência que a intervenção pedagógica em dificuldades de aprendizagem, pode, não somente modificar a parte cognitiva do aluno, mas permear um processo de aprendizado que auxilie na coordenação motora fina e posteriormente na superação da disGRAFIA.

Retomando a disGRAFIA, essa dificuldade está relacionada com problemas psicomotores e são usualmente notados através da forma de escrita. Segundo Fávero (2003, p. 3):

A disGRAFIA, uma das dificuldades usualmente apontadas pelos professores, também chamada de “letra feia”, ocorre em geral em decorrência da dificuldade de recordar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente (o sujeito é capaz de ler e falar, mas não de escrever, tem dificuldades na cópia de letras e palavras), um problema de execução mais do que de planificação.

Segundo Cândido (2010) para superar as dificuldades de aprendizagem, é necessário entender como funciona o desenvolvimento integral da criança e sua respectiva forma de entender o processo de aprendizagem. Entendendo e priorizando a subjetividade de cada indivíduo e indo a busca de um suporte

teórico condizente com a realidade daquela sala de aula, garantindo assim, um ambiente de equidade. O professor deve compreender a importância do ambiente físico e social da escola, utilizando-os para a formulação de métodos mais assertivos de intervenção. É interessante frisar que as atividades devem ser pensadas na relação que a criança possui com o ambiente escolar, pois, a mediação feita pelo professor pode ajudar na socialização desta criança, portanto, o planejamento deve ser pautado nessa perspectiva, a fim de garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para Mota (2014), é importante pensar em inovar métodos para auxiliar e elevar o processo de ensino e aprendizagem. Inovar parte do pressuposto de descobrir coisas que já existem previamente, no âmbito educacional, pode-se pensar em combinar práticas existentes com novas intencionalidades. Os materiais que são utilizados durante a aula, devem ser significativos para a criança, pois, ela vai associar esse material ao conteúdo que foi dado naquela aula. As tecnologias modificaram as formas de se relacionar e de pertencer ao mundo, portanto, é necessário utilizar essas possibilidades e interatividades em prol do âmbito educacional, nessa perspectiva, nasce a ideia de ensinar através de um aplicativo que oferece opções de jogos cantados para crianças com disGRAFIA.

Mediante o exposto, entende-se que os benefícios que os jogos cantados demonstram para a aprendizagem, podem também apresentar opções e possibilidades para o direcionamento do trabalho do professor e dessa forma, reflete-se sobre a utilização de um aplicativo para esta tal efetivação. Com o objetivo de apresentar jogos cantados que auxiliam no processo de aprendizagem de crianças com disGRAFIA, o projeto busca a discussão acerca da influência que os mesmos têm no ambiente escolar, bem como analisar suas contribuições para o desenvolvimento psicomotor da criança e por fim, propor soluções para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem que as crianças com disGRAFIA possuem nos primeiros anos do ensino fundamental.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização do trabalho em questão e a obtenção dos dados, utilizou-se da análise documental, na qual visa analisar documentos normativos da educação. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental consiste como uma técnica, na qual contribui de forma enriquecedora nos dados qualitativos e suas abordagens, trazendo informações que buscam acrescentar conhecimentos mediante as técnicas relacionadas à temática ou problema.

A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem é assegurada por diversos documentos, os quais serão analisados e posteriormente serão apontadas as leis, resoluções e normas que contemplam essa inclusão e dão o suporte para que todos tenham os mesmos direitos de aprender.

Para o levantamento dos dados foram inseridas nas bases de dados Scielo, BDTD e Periódicos Capes as palavras chaves: Educação, Psicomotricidade, Dificuldades de Aprendizagem, DisGRAFIA cruzadas com o conector de pesquisa AND. Utilizaram-se os critérios de inclusão e exclusão: trabalhos em língua portuguesa, artigos de revisão sistemática e artigos relacionados ao assunto publicados entre os anos de 1996 a 2021.

A análise documental viabiliza um contato bastante estreito e qualitativo sobre o objeto de estudo, já que busca traçar suas características e possibilitar uma discussão repleta de elementos estudados sobre o referido objeto apontando limitações e possibilidades de continuidade do estudo.

Segundo Guimarães e Sales (2010), a análise documental parte do pressuposto de organização de informações, onde é feito um estudo a partir de um tema mediador, e a partir disso, é feito um diálogo entre os documentos estudados e então os conceitos vão se complementando e gerando novas discussões para a chegada de uma determinada conclusão. Essa forma denomina-se também como tratamento temático da informação.

Para entender a disGRAFIA foi necessário o estudo da literatura específica que tange a temática, onde se utilizou de documentos da área da educação, da medicina e da psicologia. E o suporte teórico para compreender formas de intervenção e atuação do profissional da educação, partiu-se de documentos legislativos, que contemplam o ensino para todos os cidadãos, sem distinção e reafirma a premissa de um viés de equidade dentro dos processos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente artigo está estruturado em oito tópicos. O primeiro tópico é a introdução, na qual é apresentada a necessidade da discussão de intervenções para crianças com dificuldades de aprendizagem na educação básica, fazendo uma breve apresentação sobre a temática. O segundo tópico, é o delineamento metodológico, onde se utilizou de análise documental, na qual, verificaram-se documentos e legislações da educação e teóricos atuais que discutem a temática, dando o embasamento necessário.

O terceiro momento é nomeado “A escola e as dificuldades de aprendizagem”, onde se fala sobre o ambiente escolar, este que deve promover os estímulos necessários para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, traz a reflexão sobre fatores e dificuldades que interferem no processo de aprendizagem. Ressalta-se que a escola deve promover capacitação aos docentes e demais funcionários, para que essas dificuldades sejam superadas, cujo tema deve ser pleiteado nos sistemas de ensino no Brasil.

O quarto tópico, abordou-se o conceito de disgrafia, que é uma dificuldade de aprendizagem que está relacionada ao sistema motor, onde, a criança tem dificuldade na grafia e no traçado da letra. Essa discussão é tema central do trabalho. Dessa forma, autores como Piovesan e Smith e Strick, contribuíram de forma expressiva para a argumentação do mesmo.

O quinto tópico tratou-se a concepção de psicomotricidade e suas contribuições. Onde, é discutida a relação entre a motricidade e o desenvolvimento psicomotor, estes que são primordiais para o aprimoramento da escrita. Nesse ponto, são expostas às teorias de Wallon e Piaget.

No sexto e sétimo itens discutem-se sobre jogos cantados e suas contribuições para a aprendizagem, bem como a constituição de uma proposta interventiva junto a criança com disgrafia, com a criação de um aplicativo com fins educativos capaz de auxiliar os indivíduos que apresentam dificuldades na aprendizagem. No oitavo tópico, concluindo a temática apresentada, demonstrando que a criança com disgrafia precisa de intervenções pedagógicas que permitam que a mesma consiga se desenvolver, tendo um desempenho escolar adequado.

A ESCOLA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Piovesan *et al.* (2018, p.60) afirma “a aprendizagem pode ser entendida como a capacidade que o sujeito apresenta de dar respostas que se adaptam às solicitações e desafios surgidos na sua interação com o meio”.

Assim sendo, o fator social é também um elemento significativo no processo de aprendizagem, Piovesan *et al.* (2018, p. 59), discorrem que a escola é o elemento principal e formal da aprendizagem, no entanto o processo de adquirir novos conhecimentos não se restringe somente a instituição de ensino. As ideias e concepções que os estudos evidenciam sobre as dificuldades de aprendizagem, remetem que “o fracasso escolar não está ligado diretamente com o fracasso do aluno” (Santos; Pereira 2012, p. 7). Então, é válido discutir que a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem tem influência no desempenho escolar, mesmo que o aluno apresente qualquer dificuldade.

Há fatores que interferem no processo de aprendizagem, que conforme Paín (apud Piovesan *et al.*, 2018, p. 70), “entende que a aprendizagem está relacionada a quatro fatores (orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais)”. Os fatores orgânicos estão relacionados a anatomia humana, que engloba o sistema nervoso e a condução dos órgãos, já os fatores específicos possuem relação com a parte motora, cognitiva e perceptiva. Os fatores psicógenos, referem-se as questões internas de um indivíduo, como traumas e frustrações, e por fim, os fatores ambientais, que se associa ao ambiente que o sujeito está inserido (Piovesan *et al.* 2018).

Os indivíduos estão em um contínuo desenvolvimento e promovem constantes relações entre os seres. A escola exerce estímulo entre as relações, entre eles cabe destacar a troca que há entre o professor e o aluno, no ambiente escolar. A escola além de promover as relações sociais e conseqüentemente intervém na aprendizagem do aluno, deve estabelecer um ambiente propício, na qual as necessidades básicas de uma educação devem ser supridas, e ainda garantir que o ensino seja significativo para os alunos.

Atualmente, a discussão a respeito da temática das dificuldades de aprendizagem, são necessárias no ambiente escolar, e segundo Santos e Pereira (2012), compreender as dificuldades de aprendizagem apresenta ao sujeito uma melhor compreensão sobre o tema e previne que criem rótulos nas crianças.

Smith e Strick (2007), abordam que as dificuldades de aprendizagem não se limitam a uma única dificuldade, contudo uma sucessão de problemas pode acarretar um desempenho escolar desfavorável ao aluno. Além disso, comentam que as dificuldades de aprendizagem podem passar despercebidas devido a criança ter uma inteligência mediana, mas em relação a execução na escola, percebe-se que há um desempenho baixo.

Uma questão importante, é a sensação de incapacidade e de frustração da parte da criança diante da situação, em que o indivíduo se isola dos demais gerando assim outros problemas secundários, como a depressão, baixa autoestima, solidão e até mesmo a desistência escolar (Smith; Strick, 2007).

O desempenho escolar está diretamente relacionado a questões e áreas que a sociedade reconhece e consideram como a “atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular” (Smith; Strick, 2007, p. 36).

Por vezes há equívocos no conceito do que são distúrbios, transtornos e dificuldades de aprendizagem. De acordo com Piovesan *et al.* (2018) as dificuldades de aprendizagens, entende-se por estar ligada a questões culturais, sociais, emocionais e de estruturas psicopedagógicas.

Para que não haja equívocos a respeito dos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem que envolvem a escola, é necessário capacitação e estudos preparatórios a fim de garantir que tais temas possam ser debatidos e que possam ser criadas estratégias de ensino capazes de assegurar uma educação de qualidade para os estudantes.

DISGRAFIA

A disGRAFIA é uma dificuldade de aprendizagem que aparece principalmente na pré-escola, ou seja, ainda na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa dificuldade pode ser notada na forma que a criança escreve e pode variar de acordo com cada indivíduo. Por ser algo facilmente notável através da observação, é comum que os professores que atuam nessas fases de ensino, notem as crianças que possuem essa dificuldade. A educação infantil não tem o foco na alfabetização, portanto, no ensino fundamental a disGRAFIA é mais prejudicial, pois, pode fazer com que a criança não consiga passar pelos níveis de alfabetização, conforme explica Beza e Casagrande (2019): pré-silábico sem valor, pré-silábico com valor, silábico e alfabético.

Segundo Fonseca *et al.* (2020), a disGRAFIA é uma dificuldade de aprendizagem que está completamente relacionada com a motricidade. Suas principais características podem ser percebidas na grafia e no traçado da letra. Esse distúrbio não tem correlação com o intelecto, inclusive, as crianças com disgrafias tendem a ser muito inteligentes e sua dificuldade está comente em recordar o traçado da letra e em como o faze-lo. Estudos apontam que 4% dos brasileiros apresentam a dificuldade de disGRAFIA, esta, que está relacionada com a motricidade fina e pode ser notada pela não organização do caderno, letras com formados diferentes do convencional, letras sobrepostas e letras que foram feitas diversas vezes para correção. Visto que a escrita é uma das habilidades humanas mais importantes e expressivas, fazem-se necessárias intervenções de inclusão. A autora ainda salienta a necessidade de políticas públicas que englobem e inclua as crianças com disGRAFIA em seus programas, pois, mesmo não sendo considerada uma deficiência, é um problema de coordenação motora e de memória tátilquinestésica.

Rodrigues, Castro e Ciasca (2008), definem que a disGRAFIA é um problema na escrita, apresenta-se a partir da dificuldade que o indivíduo tem para escrever de forma convencional. Mesmo que o aluno tenha o desenvolvimento cognitivo inalterado, e mesmo que tenha tido um processo de instrução adequada acerca do processo de escrita, não consegue escrever de forma sistematizada. Os principais traços de uma criança com disGRAFIA são referentes a dificuldades para escrever, produções com diferentes tipos de letras (podendo ser maiúsculas e minúsculas embaralhadas ou cursivas e letra bastão), letras ilegíveis, palavras com letras faltando ou com letras a mais, dificuldades para copiar e a negligência com as margens do caderno.

Fonseca (2008) discorre que a disGRAFIA está associada a dificuldade na produção da escrita na parte motora, que afeta a execução da mobilidade da escrita, onde há oscilações na linha, desorganização das letras, além de ser inacabável e ilegível, com uma escrita à mão simples e fraca.

Segundo Martins *et al.* (2012), a disGRAFIA se apresenta em modificações na representação da letra e simultaneamente na qualidade da escrita, além disso, afeta o desenvolvimento psicomotor e paralelamente pode contribuir para a dificuldade em relação a lateralidade, ao esquema corporal e funções

motoras. É importante que o professor esteja atento e identifique a disgrafia, para não forçar o aluno a escrever de forma sistematizada, pois, o desenvolvimento da coordenação motora fina de um discente com disgrafia é diferente dos demais alunos da classe, e a repressão sob a criança pode causar inúmeros impactos negativos para a criança em aspectos emocionais, sociais e até mesmo acadêmicos.

Portanto, fica evidente a necessidade de identificar a disgrafia o mais precocemente possível, com a finalidade de trabalhar para a superação desta dificuldade de aprendizagem e não causar danos no desenvolvimento da criança.

Além disso, conforme diz Caldeira e Cumiotto (2004), uma dificuldade de aprendizagem não impede a aprendizagem, a criança que tem a dificuldade de escrever, pode apresentar outras habilidades em outras áreas do conhecimento como na matemática, na dança, nos esportes ou até mesmo com desenhos, cabe ao professor fazer um bom diagnóstico e identificar as potencialidades que esse aluno possui. Além disso, existem computadores e teclados que a criança pode utilizar para escrever, visto que a maioria já possui até mesmo corretores ortográficos.

Entende-se que a disgrafia é uma dificuldade de aprendizagem comum, com números expressivos de casos, portanto, é necessário propor métodos e práticas pedagógicas que consigam superar essa dificuldade, com a finalidade de incluir as crianças que possuem esse distúrbio. Partindo do pressuposto de que a disgrafia está completamente relacionada com a parte motora da criança, é necessário pensar em práticas que englobem o desenvolvimento psicomotor.

A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade, temática deste estudo, proporciona a reflexão da importância de sua discussão nas instituições de ensino e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. De acordo com Fonseca (2008, p. 9), a psicomotricidade é “o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade”.

Fonseca (2008) ainda afirma que dois grandes estudiosos, Wallon e Piaget corroboraram com suas pesquisas na área da psicomotricidade, sendo que Wallon como professor de psicologia, contribuiu com seus pensamentos e estudos relacionados acerca do “papel da motricidade na ontogênese do psiquismo”. E Piaget em seus estudos apresenta o “sujeito epistêmico”, ou seja, sua preocupação estava relacionada aos meios que todo indivíduo apresenta, ainda que as culturas sejam diferentes. Além disso, Piaget com seus saberes a respeito do desenvolvimento do pensamento e a suas ações, fomenta tais aprendizados, não desprezando o contexto sócio histórico, e expondo que “a inteligência é uma estrutura biológica no meio de outras, que obedece à lógica universal de todos os sistemas de equilíbrio” (Fonseca, 2008, p. 12), onde expressa a continuidade do desenvolvimento e seus períodos.

Fonseca (2008) destaca ainda que Wallon estabelece a influência que há entre os elementos biológicos e sociais, e para ele a infância é um período ímpar para a compreensão da natureza do homem, que para a educação este é um fator fundamental, enquanto Piaget apresenta suas concepções como biocognitiva, considerando a razão, o lógico e a observação metódica, Wallon constitui suas perspectivas como biopsicossociológica, na qual o diálogo, os contrastes do pensamento e a ação do psicólogo divergem um estudo ao outro.

No homem, o seu desenvolvimento social e o desenvolvimento biológico, estão interligadas. As condições emocionais e as relações da criança através da motricidade, são respostas básicas e essenciais que antecedem a aprendizagem da linguagem. Segundo Fonseca (2008, p. 15):

Pela motricidade, a criança exprime as suas necessidades neurovegetativas de bem-estar ou de mal-estar, que contêm em si uma dimensão afetiva e interativa que se traduz em uma comunicação somática não-verbal muito complexa, muito antes do surgimento da linguagem verbal propriamente dita.

Na teoria walloniana, a psicomotricidade lida com a motricidade como um recurso de desenvolver e acrescentar perspectivas claras, cognitivas e afetivas, em que possibilita sua plasticidade (Fonseca, 2008).

Entende-se que a escrita está completamente relacionada com o desenvolvimento psicomotor da criança, e, portanto, faz-se necessário a prática pedagógica que tenha essa preocupação para a superação de dificuldades de aprendizagem, como a disgrafia. Segundo Neto (2002), a criança deve ser exposta a partir de estimulações organizadas, estas, que sejam desafiadoras. Isso faz com que ela saia da sua zona de

conforto e alcance um desenvolvimento maior. E entendendo que a motricidade tem efeitos primordiais no desenvolvimento psicomotor, é necessário que ocorra um planejamento acerca dessa prática, objetivando um melhor processo de ensino e aprendizagem, e que seja personalizado de acordo com a subjetividade de cada discente.

JOGOS CANTADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Os jogos cantados tem características que auxiliam no desenvolvimento infantil, além disso, a prática de ensinar através das mais diversas artes, é contemplada pela LDBEN, lei número 9.394/96, na qual o artigo 26º refere-se à utilização de artes na educação básica e faz o seu uso obrigatório como meio de promoção à cultura (Brasil, 1996).

Compreendendo que aulas monótonas e pouco atrativas, além de desviar a atenção da criança, faz com que a mesma crie aversão ao ambiente escolar e diminua suas potencialidades para o aprendizado, propõe-se que é necessário que o professor prepare as aulas pensando em conteúdos e recursos que sejam atrativos e que correspondam com as expectativas que as crianças possuem para com a escola, nessa perspectiva, nasce a ideia de utilizar os jogos cantados como método de ensino e aprendizagem.

O jogo é uma forma de ensinar vários conceitos importantes para a convivência da criança na sociedade. É necessário enfatizar que este é um dos primeiros parâmetros de regras que a criança aprende enquanto ser social. Além de outras características emancipadoras como a democracia, a coletividade e o espírito de liderança, que vão aos poucos formando princípios e valores. É importante que esses jogos cantados venham acompanhados de um objetivo pedagógico e não somente entreter as crianças, pois dessa forma o professor consegue atingir essas crianças de forma mais assertiva e o conteúdo aprendido tornam-se significativo, pois o educando entende seu conceito e sua funcionalidade. Assim conforme ressalta Orso (1999, p. 7 apud Grüber e Bez 2006, p.1) “[...] a criança precisa ser alguém que joga para que, mais tarde, saiba ser alguém que age, convivendo sadicamente com as regras do jogo da vida. Saber ganhar e perder deveria acompanhar a todos sempre”.

O jogo tem características que auxiliam na construção de valores e princípios, os quais permeiam por toda a vida da criança, como por exemplo, a dinâmica de regras, que já coloca limites, bem como da liberdade de ação respeitando determinados parâmetros. O jogo quando colocado de forma certa e planejada pode permitir que a criança aprenda novos conceitos, visto que se colocada somente de forma abstrata com embasamento teórico por si só, seria mais complexo para o aprendizado de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo que o educando já possui. De acordo com Kishimoto (1994, p. 107) “As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas de a manipular simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana.”

Conforme aponta Santos (2005), é necessário compreender o contexto de vida em que a criança está inserida, seus conhecimentos prévios, suas vivências de vida e assim avaliar as melhores formas para planejar a aula, a partir disso, entender quais são as necessidades que o conteúdo precisa abranger para aquela situação. É nessa perspectiva que o professor pode selecionar um jogo cantado mais adequado para aquela turma e que vai trazer resultados positivos, pois os educandos vão nutrir à vontade em aprender aquilo que está sendo passado.

Portanto, assim como pontua Santos (2005), alinhando-se os jogos cantados, às estratégias de ensino e objetivando um aprendizado específico para aquele contexto, é possível ensinar de forma lúdica, objetiva e não maçante para o aluno. Correlacionar o conteúdo apresentado com a sua funcionalidade, torna esse aprendizado significativo, pois a criança entende o motivo de estar aprendendo algo e assim assimilar e acomodar os conhecimentos. Proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que seja marcante ao aluno está diretamente relacionado a uma perspectiva de emancipação, onde o professor é mediador do conhecimento. Não basta colocar um jogo com o objetivo de melhorar o desempenho psicomotor sem explicar quais as suas implicações e suas respectivas características, é necessário contextualizar, exemplificar e deixar claro quais são os seus benefícios para que assim a criança possa se desenvolver.

PROPOSTA INTERVENTIVA JUNTO A CRIANÇA COM DISGRAFIA: APLICATIVO

Destaca-se que as tecnologias são grandes aliadas no contexto educacional e, os aplicativos podem apresentar, sugerir e demonstrar opções para melhorar o planejamento das aulas. No entanto, é importante salientar a preparação dos docentes para a utilização desses instrumentos tecnológicos na prática pedagógica, já que em todo planejamento precisa-se de empenho e estudos para que assim possam observar e compreender as dificuldades dos alunos, avaliar a situação e o contexto da turma, e assim buscar alternativas para superá-las. Chaves (2007 p. 2) discorrem que “a fala humana (conceitual), a escrita, e, mais recentemente, o livro impresso, também foram inventados [...] hoje, porém, a educação é quase inconcebível sem essas tecnologias. Segundo tudo indica, em poucos anos o computador em rede estará, com toda certeza, na mesma categoria”.

Um aplicativo que reúna as características de uma metodologia lúdica e objetiva, com opções de jogos cantados para as crianças matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental, é uma proposta muito válida para a educação, onde reduz o tempo de planejamento de aula e propõe romper com métodos não eficazes e tradicionais. Todavia, dá ao professor a liberdade de trabalhar temáticas pedagógicas, condizentes com a realidade das crianças, uma vez que integra os vários métodos pedagógicos condizentes com as características da turma, e consequentemente do aluno com disGRAFIA.

Os aplicativos digitais, cada vez mais estão sendo utilizados como recursos pedagógicos em sala de aula, além disso, proporcionam aos estudantes comunicação entre a escola, com ganhos de conhecimentos e transformações de ações, e ainda apresenta resoluções de problemas em questões de dúvidas que os rodeiam, podendo ser acessado a qualquer hora do dia e em qualquer ambiente, desde que o aplicativo esteja instalado em algum aparelho eletrônico. Isso faz com que o aluno entenda de forma mais prática o motivo de estar aprendendo determinado conteúdo, e faz com que a aprendizagem se torne mais significativa para ele, até mesmo porque, as crianças e os adolescentes estão próximos das tecnologias e, portanto, utilizar elas em prol da educação é muito vantajoso, tanto para o professor, quanto para o próprio aluno.

Propor uma plataforma, onde gestores, professores, alunos e pais possam salientar as dúvidas a respeito das dificuldades de aprendizagem, se faz necessário, considerando todos os desafios que a aprendizagem perpassa. É uma alternativa prática e de fácil acesso, já que atualmente as famílias e as escolas estão conectadas, e inovadoras, na qual apresentará propostas pedagógicas para crianças com dificuldades de aprendizagem, entre elas, o foco deste trabalho, a disGRAFIA.

A disGRAFIA, uma dificuldade de aprendizagem, requer uma atenção e uma parceria entre a família e a escola, para contribuir de maneira positiva no desenvolvimento da criança e em seu processo de aprendizagem. Garantir que o indivíduo acompanhe o ensino e que tal educação seja eficiente em sua vida estudantil, é um desafio que com o auxílio tecnológico podem ser superados com maestria.

Segundo Pelissari (2006, p. 33), “a disGRAFIA ocorre devido à dificuldade em codificar a escrita, ou em executar a grafia e escrita das palavras”. Logo, está relacionada a coordenação visomotora, que refere ao estado de coordenação que ocorre entre a assimilação visual com a capacidade de movimentação dos dedos e das mãos ao realizar alguma atividade. (VALVERDE; ARAÚJO; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

De acordo com Pelissari (2006), a disGRAFIA está relacionada a um distúrbio no campo visomotor, na qual o sujeito não realiza a transmissão das informações visuais ao sistema motor, e mediante esse distúrbio, há a incapacidade de copiar ou escrever números, letras e palavras. Além disso, crianças com dificuldades de aprendizagem, manifestam dificuldades na representação fonética, e consequentemente a grafar letras e palavras (PELISSARI, 2006).

Portanto, desenvolver a percepção visual da criança, nos anos iniciais estimulando mediante atividades pedagógicas com o objetivo de suprir as dificuldades de aprendizagem, é significativo em seu processo de conhecimento. Além disso, vale destacar a importância de desenvolver a percepção sonora, que é o objetivo do presente trabalho, por intermédio de jogos cantados para crianças com dificuldades de aprendizagem, com foco na disGRAFIA.

A proposta dos jogos cantados, para crianças com disGRAFIA, principalmente para as crianças que estão nos primeiros anos do ensino fundamental, onde ocorre o processo de alfabetização, devem apresentar o sistema alfabético de diferentes formas, onde o visual e o sonoro estimulem a aprendizagem da escrita e fala. As apresentações de canções sobre os respectivos jogos, é uma das estratégias para a criança assimilar o visual, o sistema alfabético, com os sons, as pronúncias das letras. Além do mais, trabalhar a coordenação motora fina, com espaços para que a criança possa visualizar as letras e

acompanhar através do visual, os seguimentos das linhas, os movimentos que a mão realiza com escrever determinada letra, e o fonema de uma determinada letra, já que é a representação gráfica do mesmo.

A função dos jogos cantados, além de estimular os sons que as letras apresentam e a assimilação na escrita, é um meio de tornar a aprendizagem lúdica, e não em um ensino tradicional só por meio de exercícios, mas de um momento prazeroso da construção do conhecimento da criança. Além, de proporcionar um momento de união entre os membros da família, na qual qualquer integrante pode participar e auxiliar a criança, estabelecendo vínculos importantes entre eles.

O jogo cantado se desenvolveria através da percepção visual, mediante figuras e representações gráficas da escrita, além de apresentar um visual estimulante com formas diferentes e imagens de cores. Para a estimulação sonora, os sons serão à base do jogo.

Todos os jogos cantados estarão seguindo os conteúdos curriculares propostos pela BNCC: linguagens, língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso. (BRASIL, 2018, p.5). Os conteúdos estarão divididos de acordo com o ano que a criança está, desde o 1º ano do ensino fundamental até o 5º ano do ensino fundamental, anos estes que compõem a primeira etapa. Os jogos deverão ser escolhidos de acordo com a necessidade de cada sala de aula, onde o professor vai correlacionar o jogo cantado de acordo com o conteúdo que já está sendo trabalhado com a classe, utilizando este para potencializar o aprendizado.

O aplicativo, contará com atividades para alunos que apresentem disGRAFIA, ou seja, para aqueles que manifestam dificuldades na escrita. As atividades, como já ditas, serão de grande contribuição para a aprendizagem de crianças, além de auxiliar o trabalho pedagógico do docente. Tais atividades, serão desenvolvidas mediante as necessidades da criança com disGRAFIA, com jogos que estimulem a percepção visual e sonora.

Portanto, os jogos cantados que estarão disponíveis no aplicativo, não estarão em uma perspectiva engessada, mas o professor vai escolher dentre a variedade de temas, conteúdos e propostas, aquele que mais se encaixa com seu planejamento, utilizando o aplicativo não como o recurso principal, mas um complemento de inclusão para as crianças com dificuldade de disGRAFIA.

CONCLUSÃO

A disGRAFIA é uma dificuldade de aprendizagem que impede que a criança escreva de forma convencional, e isso faz com que ela não consiga acompanhar o ritmo dos demais alunos. Isso traz vários malefícios para o seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e o foco deste estudo, o psicomotor.

Mesmo sendo uma dificuldade de aprendizagem que está muito presente no âmbito educacional, muitas vezes é negligenciada, algumas vezes pelo fato do professor não saber o que fazer quando se for constatado tal particularidade na escrita da criança.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo propôs a superação dessa dificuldade através de um aplicativo com jogos cantados para as crianças da primeira etapa do ensino fundamental. Entendendo que crianças de 0 a 10 anos sentem-se mais proximidade com práticas lúdicas de ensino.

É necessário que o professor forneça um processo de ensino e aprendizagem visando a equidade entre todos os alunos, onde todos consigam o pleno desenvolvimento e aprendizado dos conteúdos. Incluir as crianças com disGRAFIA torna-se extremamente necessário. E para que ocorra essa inclusão, são necessários métodos diversos, que consigam atingir esses objetivos.

Entende-se que as tecnologias são de extrema importância para o âmbito educacional, primeiro porque ela já faz parte do repertório comportamental das crianças hoje em dia e segundo porque permitem um amplo espectro de possibilidades. É necessário utilizar todos os recursos possíveis, inovar, transformar para que todos aprendam da mesma forma, cada um com suas potencialidades e dificuldades, mas todos consigam alcançar o mesmo patamar de aprendizagem.

Portanto, alinhando-se uma necessidade que existe na área educacional a uma proposta de intervenção assertiva, atual e condizente, os resultados são satisfatórios. A dificuldade de disGRAFIA pode ser superada desde que o docente tenha conhecimento acerca desta, e tenha em suas mãos, métodos e práticas que consigam superar os pontos a serem melhorados e potencializar aquilo que a criança já sabe fazer ou o que ela tem condição de fazer, não se limitando a dificuldade, mas avançando nas facilidades.

Cada criança tem um ritmo de aprendizado diferente, essas particularidades estão ligadas a inúmeros fatores como financeiros, sociais, familiares e entre outros. Cabe ao professor entender a

subjetividade de cada indivíduo e encontrar a melhor forma de discorrer sobre o conteúdo para cada realidade. Por vezes, é necessário um jogo cantado mais visual, outrora, um jogo que requer mais motricidade. O professor tem que fazer essa escolha de forma condizente com a realidade daquela criança para conseguir bons resultados.

Conclui-se que, existem inúmeras dificuldades de aprendizagem, cada uma tem suas particularidades e para cada uma são necessários métodos diferentes de intervenção. O professor deve sempre se reinventar e buscar o que é melhor para os seus alunos, indo além de métodos tradicionais de ensino, mas trazendo o mundo da criança para a sala de aula. O aplicativo vem para suprir essa demanda, de fazer com que a criança se sinta mais próxima da escola, pois, o professor utiliza meios que ela está acostumada em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf> Acesso em: 19 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 8 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 8 mar. 2021.
- BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. Os Níveis de Alfabetização em Sala de Aula, na Concepção de Emília Ferreiro. **Saberes Pedagógicos - Unesc**. Criciúma. 2019. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/4575/4200>> Acesso em: 27 mai. 2021.
- CHAVES, Eduardo O C. **A Tecnologia e a Educação**. Duque de Caxias. 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>> Acesso em 16 de mar. 2021.
- CALDEIRA, Elisabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria Lazzaris de Oliveira. Dislexia e Disgrafia: Dificuldades na Linguagem. **Revista Psicopedagogia**. V. 21. N. 65. Itajaí. 2004. 8 p. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a05.pdf>> Acesso em 27 de mar. 2021.
- CÂNDIDO, Francisca Francineide. Práticas Pedagógicas e Inovação na Instituição de Ensino: Uma Abordagem Psicopedagógica com Foco na Aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. Ceará. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200011> Acesso em 02 de jun. 2021. É importante pensar em inovar métodos para auxiliar e elevar o processo de ensino e aprendizagem. Inovar parte do pressuposto de descobrir coisas que já existem previamente, no âmbito educacional, pode-se pensar em combinar práticas existentes com novas intencionalidades
- COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto e MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo 2019, vol.27, n.28, pp. 37-47. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005#:~:text=Em%20diversos%20espa%C3%A7os%2C%20os%20jogos,%C3%B3gica%20e%20o%20racioc%C3%ADnio%20e> Acesso em: 19 fev. 2021.

ERTEL, Daniele Isabel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SCHEFFER, Ranielly Boff. **Formação e Atuação de Professoras que Trabalham com Música em Escolas Públicas: um Estudo Multicasos**. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal. 2015. P. 1-14 Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1354/402>> Acesso em: 22 Abr. 2021.

FÁVERO, Maria Teresa Martins. CALSA, Geiva Carolina. **As razões do corpo: Psicomotricidade e Disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPpp. Maringá. 2003. Disponível em: <https://www.unitins.br/bibliotecamidia/files/documento/bm_634045385567921250a13faver03.pdf> Acesso em: 24 Mai 2021.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed. 2008.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da et al. Coordenação motora fina:do Direito às propostas pedagógicas da Pedagogia Waldorf em disgráficos. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17203>> Acesso em: 28 Mai. 2021.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos Educativos. **Revista Renote**. Porto Alegre. 2006. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270>> Acesso em 16 de mar. 2021. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14270>

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; SALES, Rodrigo de. Análise documental: concepções do universo acadêmico brasileiro em Ciência da Informação. **Revista de Ciência da Informação**. v. 11 nº1. Marília. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis. 1994. **Revista Perspectiva**. n.22, p.105-128 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/>> Acesso em 19 fev. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A análise documental**. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 10-44.

NETO, Carlos. Desenvolvimento da Motricidade e as "Culturas de Infância." **Universidade Técnica de Lisboa**. Lisboa. 2002.

MARTINS, Marielza Regina Ismael et al. Rastreo de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro. vol.89, n.1, p. 70-74. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572013000100011&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso 27 de mar. 2021. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p73-88>

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís. v. 27, n. 2. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5346>> Acesso em 16 de mar. 2021.

MOTA, Ronaldo. Inovação e Aprendizagem Independente na Educação Básica. **Ciência e Natura**. v. 36 Ed. Especial. Santa Maria. 2014. Disponível : <<https://www.redalyc.org/pdf/4675/467546183012.pdf>> Acesso em 02 de jun. 2021. <https://doi.org/10.5902/2179460X13196>

PIOVESAN, Josieli; OTTONELLI, Juliana C.; BORDIN, Jussania B.; PIOVESAN, Laís. **Psicologia Do Desenvolvimento E Da Aprendizagem**. Santa Maria: 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf> Acesso em: 16 mar 2021.

PELISSARI, Adriana R. M. de S. **Dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social**. 2006. 115 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica**. Edição 1. Série Dimensões da Educação. Curitiba. IBPEX 2013.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CASTRO, Maria José Martins Gomes de; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Revista CEFAC**. vol.11 no.2 São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000200007&script=sci_arttext> Acesso em 27 de mar. De 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000005>

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O Papel do Professor na Promoção da Aprendizagem Significativa**. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>> Acesso em 16 mar. 2021.

SANTOS, Larissa B. C.; PEREIRA, Mônica P. R. A. D. Dificuldades de Aprendizagem: Concepções e problemáticas contemporâneas. **IV Colóquio Internacional**. São Cristovão. Setembro. 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_15/PDF/16.pdf> Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. São Paulo. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/o_lugar_b_rinquedo.pdf> Acesso em 19 fev. 2021.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Dificuldades%20de%20aprendizagem%20de%20A%20a%20Z%20-%20Corine%20Smith%20e%20Lisa%20Strick.pdf>> Acesso em: 16 mar 2021.

VALVERDE, Amanda A.; ARAÚJO, Clarice R. S.; MAGALHÃES, Lívia de C.; CARDOSO, Ana A. **Relação entre integração visomotora e destreza manual em crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação**, São Carlos, v. 28, n. 3, jun/set., 2020. Disponível em: <[18 a 22 de outubro de 2021
Anais do ENEPE
ISSN 1677-6321
Unoeste](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102020000300890#:~:text=J%C3%A1%20a%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20ou%20integra%C3%A7%C3%A3o,Beery%20%26%20Beery%2C%202010).> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Vanessa Ramos Lucena, Sabrina Maria de Souza Oliveira, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

Este artigo tem como temática de estudo as competências socioemocionais na educação escolar. Por meio da apresentação dos resultados finais da presente pesquisa de Iniciação Científica. A partir de um recorte temporal situado entre 2015 e 2020, teve-se como objetivo geral investigar como as competências socioemocionais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se dos seguintes questionamentos: o que são as competências socioemocionais? Como as instituições de ensino podem contemplar em suas práticas pedagógicas as competências socioemocionais? E mais, quais os principais desafios na promoção dessas competências? Diante do assinalado, pretendeu-se investigar alguns documentos específicos sobre as competências socioemocionais, tais como aqueles emanados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Fundação Ayrton Senna e Unesco, além de artigos de pesquisadores que estudam a referida temática. Como resultado, defendeu-se que a formação docente é um elemento fundamental no processo de inclusão das competências socioemocionais na formação escolar.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Escola. Docência.

SOCIOEMOTIONAL SKILLS AND THE SCHOOL TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article focuses on socio-emotional skills in school education. From a time frame between 2015 and 2020, the general objective is to investigate how socio-emotional skills can contribute to the teaching and learning process of students in the early years of elementary school. We started with the following questions: what are socio-emotional skills? How can educational institutions include socio-emotional skills in their pedagogical practices? Furthermore, what are the main challenges in promoting these skills? Given the above, we intended to investigate some specific documents on socio-emotional competences, such as those emanating from the Organization and Cooperation for Economic Development (OECD) and the Ayrton Senna Foundation and Unesco, as well as articles by researchers who study the subject. As a result, it was argued that teacher education is a key element in the process of including socio-emotional skills in school education.

Keywords: Socio-emotional skills. School. Teaching.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo tiene como tema de estudio las habilidades socioemocionales en la educación escolar. A partir de un período de tiempo comprendido entre 2015 y 2020, el objetivo general es investigar cómo las habilidades socioemocionales pueden contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los primeros años de la escuela primaria. Comenzamos con las siguientes preguntas: ¿qué son las habilidades socioemocionales? ¿Cómo pueden las instituciones educativas incluir habilidades socioemocionales en sus prácticas pedagógicas? Además, ¿cuáles son los principales desafíos en la promoción de estas habilidades? Dado lo anterior, pretendemos investigar algunos documentos específicos sobre competencias socioemocionales, como los emanados de la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Fundación Ayrton Senna y Unesco, así como artículos de investigadores que estudian el tema. Como resultado, se argumentó que la formación del profesorado es un elemento clave en el proceso de inclusión de las habilidades socioemocionales en la educación escolar.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales. Escuela. Enseñando.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais da presente pesquisa de Iniciação Científica que teve como finalidade investigar a importância das competências socioemocionais no processo de ensino e de aprendizagem escolar. A partir do estudo de alguns documentos sobre a temática, teve-se como objetivos específicos investigar o conceito de competências socioemocionais; analisar como as competências socioemocionais são debatidas nos documentos; refletir sobre as competências socioemocionais na formação de professores.

Nesse sentido, realizou-se a pesquisa por meio de uma análise documental fundamentada nos estudos da “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), das “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2015), da “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), do livro “Dez Novas Competências para Ensinar” (PERRENOUD, 2000) e outros materiais encontrados nas bases de dados do Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Selecionou-se o recorte temporal situado entre 2015 e 2020 por ser um momento de produção teórica mais recente.

No ambiente acadêmico, os pesquisadores (CIERVO, 2019; BISQUERRA, 2000, 2009) têm se debruçado nessa temática tão importante para o contexto escolar na atualidade, principalmente em um momento que exige a flexibilidade da formação e a preparação do indivíduo para os novos desafios contemporâneos.

Acredita-se que a educação é um instrumento de equalização social, de desenvolvimento de competências e de habilidades. Muito mais que competências racionais, a escola necessita comportar as competências socioemocionais, inserindo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, coautores na construção dos conhecimentos requeridos para se viver no século XXI (IAS, 2013).

Em pleno século XXI, marcado por constantes e rápidas transformações, quais competências os indivíduos necessitam desenvolver? Apenas a memorização e os métodos tradicionais são o suficiente para a educação atual?

Sendo assim, estas questões ganharam notoriedade em todo o globo nas últimas décadas, principalmente no debate sobre a formação integral dos estudantes, com um perfil competitivo, habilidoso e preparado emocionalmente para se viver no século XXI. Como exemplo, pode-se citar o surgimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) nos anos 90 do século passado, e a publicação do Relatório Jacques Delors (1998) organizado pela Unesco.

A partir dessas primeiras elaborações, surgiram estudos nas mais diversas áreas do saber acadêmico, tais como na Sociologia, na Neurologia, na Psicologia e na Pedagogia, demandando a definição e a elaboração de objetivos de aprendizagem considerados essenciais à formação do indivíduo.

No Brasil, a terminologia competências socioemocionais ganha destaque especialmente pelo trabalho do Instituto Ayrton Senna e da OCDE e são vistas como habilidades maleáveis que se desenvolvem ao longo da vida. O que fica explícito nos documentos consultados é que o termo competências socioemocionais, no debate nacional, é uma referência ao *Big Five*. O principal argumento em defesa desse tipo de trabalho na escola é a melhora dos resultados educacionais, sociais e econômicos (CIERVO; SILVA, 2019, p. 34).

Justificando a discussão, no ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou da Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um estudo sobre a necessidade de práticas pedagógicas mediadas por competências socioemocionais.

Sinteticamente, o referido estudo surgiu com o intuito de subsidiar a elaboração de políticas públicas almejando o desenvolvimento de práticas pedagógicas permeadas pelas competências socioemocionais.

Um dos estudiosos do campo da pedagogia das competências socioemocionais, Bisquerra (2000, 2009) pontuou, em suas pesquisas, cinco elementos presentes nas competências socioemocionais: 1. Consciência emocional individual e coletiva, 2. Regulação emocional (que se refere à capacidade de gerir as emoções em situação de resolução de situações-problema), 3. Autonomia emocional (que se refere à autoestima, ao reconhecimento dos limites individuais), 4. Domínio de habilidades (competência da comunicação, do respeito às demais pessoas/situações, competência do convívio) e 5. Geração de bem-

estar (se refere à potencialidade que o indivíduo necessita desenvolver para ser resiliente diante das adversidades).

Belli (2016) desenvolveu uma pesquisa investigando a percepção que os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolviam quando seus alunos entravam em situações de conflitos. De acordo com o autor, muitos professores se sentiam desorientados chegando à conclusão de que em situações de conflitos no ambiente escolar o professor necessita fazer uso de estratégias que promovam uma competência socioemocional, ou seja, em situações de conflito, o professor pode fazer uso de estudos de casos – como uma metodologia ativa - induzindo os alunos a refletirem sobre seus atos, a gerenciarem as emoções. O professor necessita trabalhar além das competências racionais.

Em termos conceituais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, p. 35) definiu competências socioemocionais como algumas capacidades (objetivas e subjetivas) que podem ser “manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagens formais e informais, e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo”.

Araújo (2014) potencializou o debate ao mencionar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar. Para a autora, um currículo que contempla a perspectiva socioemocional é mais eficiente em seus objetivos, pois é capaz de envolver metodologias ativas que engajam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

Diante do assinalado acima, investiga-se e reflete-se sobre como as competências socioemocionais podem ser inseridas no processo de ensino e de aprendizagem escolar. E mais, almejou-se estudar como essas competências podem promover a formação mais ampla dos indivíduos na contemporaneidade, fomentando a formação de indivíduos resilientes e comprometidos com uma sociedade mais equitativa. Interessou-nos refletir sobre as possibilidades da formação escolar baseada nas competências socioemocionais para que a escola se torne um lugar de mudanças e promoção da transformação.

Acreditamos que, para a construção das competências socioemocionais na preparação dos alunos diante dos desafios do século XXI, é necessário desenvolver um conjunto de competências essenciais, favorecendo o aprender a aprender, a conviver, a ser e a trabalhar em um mundo mais complexo e dinâmico.

Para o desenvolvimento dos objetivos do texto, este artigo está organizado da seguinte forma: No item “A importância das competências socioemocionais para a educação do século XXI: Instituto Ayrton Senna” teve-se como objetivo geral analisar como as competências socioemocionais são abordadas no documento “Competências Socioemocionais: Material de Discussão” (2015). No item “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): uma reflexão sobre as competências socioemocionais”, o intuito foi realizar uma reflexão sobre os estudos da OCDE sobre as competências. No item “As competências socioemocionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação do aluno e as novas competências para ensinar” teve-se como intuito analisar como as competências estão presentes na BNCC e quais as competências os professores podem usar para ensinar, baseado no livro de Perrenoud. Por fim, no item “As competências socioemocionais na formação docente: a importância de um currículo pautado nas competências” buscou-se compreender a importância da formação docente e do currículo baseado nas competências socioemocionais.

A importância das competências socioemocionais para a educação do século XXI: Instituto Ayrton Senna

Será que apenas as competências cognitivas são capazes de formar o indivíduo integralmente em pleno século XXI?

Sabe-se que a sociedade contemporânea necessita que o indivíduo desenvolva habilidades e competências (cognitivas e socioemocionais) que possibilitem a formação integral, ou seja, aquela que envolve os aspectos cognitivo, social, emocional, físico e cultural.

Nesse sentido, um dos ideais do Instituto Ayrton Senna é promover a educação integral como ferramenta essencial à formação do indivíduo competente não apenas cognitivamente, mas socioemocionalmente, pois “expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que as crianças e jovens se desenvolvam plenamente” (IAS, 2018, p. 14).

Sobre a educação integral, o Instituto Ayrton Senna (2018) destaca que não basta apenas aumentar o tempo de permanência na instituição de ensino. É necessário oportunizar aos discentes um desenvolvimento que estimule aprendizagens para além da simples aquisição de conhecimentos voltados para o mercado de trabalho. Sendo assim, a educação integral envolve a articulação das questões socioemocionais e cognitivas, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo.

O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos. Este, há mais de 27 anos, tem como objetivo amenizar os problemas da educação brasileira por meio da oferta de oportunidades educacionais de qualidade. Segundo alguns pesquisadores (ABED, 2014; PRIMI, SANTOS, 2014; BELLI, 2016), o Instituto Ayrton Senna⁶⁶ é uma importante instituição incentivadora da formulação de políticas essenciais à inclusão das competências socioemocionais na educação.

De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna⁶⁷, a missão da organização é inovar mediante a prática empírica com os discentes, promover a capacitação de docentes e propor políticas públicas educacionais, tendo como base principal a educação integral. Nesse sentido, é importante valorizar a autonomia, a criatividade, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas, da mesma forma que valorizamos os conteúdos curriculares (IAS, s/d).

Atualmente, os estudiosos do campo educativo têm pensado em agregar aprendizagens e competências que valorizem o desenvolvimento do indivíduo envolvendo os pilares da educação, sendo eles: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Ou seja, para além do simples acúmulo de conhecimento (IAS, 2015).

Ainda segundo o Instituto Ayrton Senna (2015), podemos conceituar a palavra competência como a capacidade de colocar conhecimentos, valores e habilidades em ação. Sobre as competências cognitivas, pode-se ressaltar as capacidades de interpretar, refletir, imaginar, assimilar e resolver problemas. Já sobre as competências socioemocionais é importante enfatizar o ato de relacionar-se com os outros e consigo mesmo, saber administrar as emoções, traçar e alcançar metas, agir de forma autônoma, consciente e construtiva perante os mais diversos problemas.

Os estudos demonstram que os educandos aprendem os conteúdos com maior destreza quando têm as competências socioemocionais bem aperfeiçoadas, pois estes, na maioria das vezes, se tornam resilientes, sabem lidar com as frustrações e estão motivados a aprender. Por isso, é tão importante compreender que as competências cognitivas e socioemocionais devem ser trabalhadas de forma indissociável (IAS, 2015).

Assim, vale destacar que não podemos considerar a competência cognitiva mais relevante do que as competências socioemocionais, e vice-versa. Ambas têm sua importância no processo educativo e, por isso, precisam ser trabalhadas de forma articuladas. Dessa forma, a educação integral fornece um grande amparo para essa articulação.

Baseado no que foi dito anteriormente, o Instituto Ayrton Senna ressalta que:

[...] através da educação integral podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Essa é uma proposta que colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida (IAS, s/d,).

Toda a preocupação de trabalhar as competências socioemocionais, e não somente as cognitivas, pode contribuir para além do simples fato do estudante ter acesso à escola, mas também concluí-la com sucesso e ter uma aprendizagem significativa no que envolve outras competências que auxiliam na evolução do estudante como um todo (IAS, 2015).

Sendo assim, é possível perceber como o trabalho com as competências socioemocionais é vantajoso para o desenvolvimento da criança e do adolescente de forma integral, ao passo que o aluno adquire novas competências, ele interage com o mundo de forma mais autônoma e proativa com relação às demandas do século 21.

Sobre a dimensão socioemocional, vale destacar que:

⁶⁶ Outras instituições incentivadoras do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar: Itaú Cultural, Fundação Volkswagen, Instituto Natura, Cielo, Instituto TIM, Vivo e muitos outros.

⁶⁷ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

[...] As pesquisas demonstram que essa dimensão é especialmente relevante para reduzir as desigualdades de aprendizagem dentro dos sistemas educativos e elevar a qualidade dos sistemas como um todo, além de ser imprescindível para a formação de cidadãos autônomos, solidários e produtivos, capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para encarar os desafios de um mundo em constante transformação (IAS, 2015, p. 28).

Figura 1. Vai ficar aí sentado?



Fonte: <http://www.emdialogo.uff.br/content/vai-ficar-ai-sentado>

Baseado na tirinha do colunista Quino, na qual pode-se observar a personagem Mafalda em um diálogo com Miguelito, e em contraponto ao que foi dito anteriormente sobre competências, podemos perceber como Miguelito carece de competências socioemocionais. Pois ele se configura de forma oposta a uma pessoa autônoma, protagonista, criativa e proativa. Assim, é perceptível que desenvolver as competências socioemocionais na educação escolar contribui na relação do indivíduo com a sociedade, possibilitando que mudanças significativas possam ocorrer, resultando em melhorias. Infelizmente, Mafalda está certa em afirmar que o mundo está cheio de Miguelitos, uma vez que muitas pessoas não têm as competências socioemocionais bem desenvolvidas a ponto de analisar criticamente os problemas em seu entorno e buscar solucioná-los.

A educação de qualidade é a garantia de um futuro voltado ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, ou seja, a educação é o caminho para a atuação do indivíduo na sociedade nos aspectos político, social, econômico e cultural, permitindo o progresso, a superação das desigualdades e a atuação do cidadão crítico na tomada de decisões sociais.

Como já ressaltado no decorrer do presente artigo, uma das maneiras de garantir a educação de qualidade é o trabalho com as competências socioemocionais. Nesse sentido, Ciervo (2019) enfatizou as afirmações de Primi e Santos (2014) sobre o *Big Five*⁶⁸ ser um modelo no qual se enquadram cinco grandes competências, sendo elas: amabilidade, conscienciosidade, extroversão, abertura a novas experiências e estabilidade emocional.

Ciervo (2019) destaca que o *Big Five* foi base utilizada no projeto-piloto do Instituto Ayrton Senna realizado no estado do Rio de Janeiro com alunos do Ensino Médio no ano de 2014. Ainda segundo a autora o modelo *Big Five* também é utilizado por empresas que buscam avaliar seus funcionários.

Em linhas gerais, é possível compreender que, para trabalhar as competências socioemocionais, a gestão escolar e os professores necessitam estar em constante formação para se adequar às inovações de forma intencional e efetiva. Assim, possibilitar o desenvolvimento integral do aluno é um grande desafio, uma vez que o educador pode articular o currículo escolar, as competências e o trabalho em equipe entre os envolvidos no processo educacional.

É necessário acrescentar que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a OCDE, legítima em seus documentos a inserção das competências socioemocionais como uma alternativa essencial à geração de novas competências tão requeridas pelo século XXI.

Diante do exposto, no próximo item deste artigo apresenta-se a importância das competências socioemocionais para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁶⁸ O *Big Five* foi formulado em meados de 1930 por Gordon Allport e colaboradores, nos Estados Unidos.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): uma reflexão sobre as competências socioemocionais

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁶⁹ (OCDE) é uma organização social que conta com aproximadamente 30 países membros de vários continentes, além de parceiros e relações com outros países. Foi fundada na década de 60 do século passado visando trazer melhorias para as áreas econômica e social por meio do desenvolvimento científico, educacional e político.

Nesse sentido, devido às demandas da sociedade atual, tais como desemprego, desigualdade social e falta de comprometimento cívico, é possível compreender a importância do trabalho da OCDE. Uma forma eficaz de encarar os desafios sociais ocorre por meio da educação e do desenvolvimento de competências socioemocionais capazes de formar o cidadão consciente, crítico e participativo. Um exemplo da implantação do trabalho com as competências socioemocionais é “O Programa Dupla Escola”⁷⁰ realizado no Rio de Janeiro com a orientação do Instituto Ayrton Senna.

Para que ocorra a formação do cidadão, é necessário compreender que as pessoas não nascem com habilidades já desenvolvidas, ou seja, é diante do contato empírico, das problematizações diárias e das vivências cotidianas que o indivíduo passa a desenvolver-se. Estudos mostram que o cérebro humano tem plasticidade, é capaz de realizar conexões neuronais que permitem o aprendizado, o desenvolvimento e a evolução das competências (OCDE, 2015).

Compreendendo a plasticidade de uma forma mais geral, podemos entendê-la como sinônimo de adaptação. Diante disto, o cérebro é considerado maleável e:

[...] se adapta continuamente a novas circunstâncias. Essa capacidade cerebral de mudanças é atribuída à plasticidade cerebral, a qual sugere o cérebro estar bem constituído para a aprendizagem ao longo da vida e para adaptação ao ambiente. Nesse sentido, a forma como o processo de ensinar e aprender são conduzidos pode contribuir com os processos de ativação do cérebro devido à plasticidade, mas, para isso, são necessários estímulos (DORNELES; CARDOSO; CARVALHO, 2012, p. 252-253).

Pelo exposto, as competências dão autonomia para os indivíduos atuarem na sociedade e podem ser desenvolvidas nos mais diversos meios, com destaque para o meio educacional. As competências cognitivas auxiliam as pessoas a compreenderem de forma mais clara as informações na tomada de decisões e resolução de problemas. Já as competências socioemocionais ajudam no estabelecimento de relações saudáveis consigo e com os outros, agregando maior qualidade de vida.

De acordo com a OCDE (2015), as competências cognitivas envolvem o ato de refletir e promover o desenvolvimento complexo de conhecimentos e inteligência. Para Cattell (1987), as competências cognitivas podem ser classificadas em: 1) Capacidade cognitiva básica, como rapidez de compreensão e memória; 2) Conhecimento adquirido, referente ao uso do conhecimento recordado; 3) Conhecimento extrapolado, reflexão e ação para a resolução de problemas.

As competências socioemocionais, segundo a OCDE (2015), são desenvolvidas em contextos empíricos, sejam eles formais, informais ou não formais⁷¹, em busca de uma melhor administração e controle das emoções, dos pensamentos, dos sentimentos e comportamentos.

Diferentemente do que muitos acreditam, as competências socioemocionais podem e devem ser ferramentas de avaliação educacional (KAUTZ *et al.*, 2014). Essa avaliação pode ser feita por meio da exploração comportamental, ajudando tanto os docentes quanto os discentes na percepção de suas qualidades e defasagens, proporcionando a análise formativa das competências (OCDE, 2015).

⁶⁹ Confira mais informações no site oficial da OCDE: <https://www.oecd.org/>.

⁷⁰ O Programa Dupla Escola foi criado em 2008 pelo estado do Rio de Janeiro (Brasil). Tem por objetivo apoiar modelos abrangentes de educação de ensino secundário, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, incluindo atitudes e valores essenciais para melhorar as perspectivas no mercado de trabalho e o engajamento cívico. A Escola Estadual Chico Anysio, na cidade do Rio de Janeiro, foi uma das primeiras a incorporar o Dupla Escola com a orientação do Instituto Ayrton Senna em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Os professores beneficiam-se de cursos de treinamento com foco em metodologias integradoras e suporte técnico e pedagógico (OCDE, 2015).

⁷¹ O formal envolve aprendizagem e ensino institucionalizado, baseado em currículo, ou aprendizagem no ambiente de trabalho (WERGUIN, 2010). O aprendizado informal pode ocorrer em contextos de trabalho, família ou comunidade. É não estruturado e menos intencional do ponto de vista de quem aprende (CEDEFOP, 2008); ocorre, por exemplo, quando a criança brinca. A aprendizagem não formal situa-se entre a aprendizagem formal e a informal. É estruturada e intencional, mas não é regulamentada, acreditada nem formalmente apoiada. Um exemplo pode ser o modo como se aprende a usar um software em particular – o que é intencional, mas não é financiado ou acreditado (OCDE, 2015).

Para desenvolver as competências socioemocionais no contexto do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja investimentos políticos na formação de educadores. Porém, isso vai além da formação apenas baseada no currículo. Além disso, é preciso levar em conta o perfil do professor, ou seja, qual tipo de competência (cognitiva ou socioemocional) que o professor tem mais afinidade para desenvolver. Outro ponto a ser destacado é o diálogo entre família e escola, muitas vezes durante as reuniões e conversas apenas o desenvolvimento cognitivo é apresentado, deixando de lado o debate, a avaliação e os feedbacks referentes às competências socioemocionais.

A OCDE (2015, p. 56), baseada em Heckman *et al.* (2006) e Kautz *et al.* (2014), ressalta que “as competências socioemocionais são tão importantes quanto às competências cognitivas para determinar resultados”.

Como já visto, o meio tem grande influência no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais ao longo da vida. Os fatores que impactam esse aperfeiçoamento são a família, o contexto educacional, a sociedade, a cultura, as instituições e os sistemas governamentais (OCDE, 2015).

Sobre as famílias, pode-se ressaltar, segundo Kiernan e Huerta (2008), que são capazes de proporcionar experiências e ensinamentos, conduzindo os indivíduos na formação de suas subjetividades. Após a família, a escola é o segundo meio social no qual a criança tem mais contato. O ambiente educacional, por meio dos professores, discentes e funcionários contribuem na motivação, no trabalho colaborativo e na administração de emoções, sejam nas atividades curriculares ou até mesmo extracurriculares (OCDE, 2015, p. 95).

Os governos reconhecem a importância de desenvolver competências socioemocionais nas escolas. As competências mais comumente visadas nos currículos nacionais incluem autonomia, responsabilidade, tolerância, pensamento crítico e entendimento intercultural. Países oferecem diversas atividades curriculares e extracurriculares para promover essas competências.

Outro ponto importante que necessita ser levado em consideração é o fato de que o trabalho com as competências é a base para um futuro promissor. Dessa forma, é crucial que elas sejam desenvolvidas desde cedo. Todo empenho resulta em melhorias sociais e individuais, tais como, diminuição da desigualdade, aumento da atuação cívica, amadurecimento intelectual e da autonomia, controle emocional, engajamento.

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis [...] Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho [...] São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto (OCDE, 2015, p. 27).

Além da relevância de trabalhar as competências socioemocionais desde cedo, também é fundamental que aconteça o investimento precoce, pois investimentos bem aplicados geram um efeito cíclico positivo na formação de novas competências, ou seja, competências geram competências. Nas classes sociais mais baixas, fica ainda mais evidente a necessidade de que ocorram esses investimentos, uma vez que eles são capazes de gerar a emancipação, amenizando as desigualdades socioeconômicas (OCDE, 2015).

Os estudos da OCDE apontam a importância de trabalhar e investir nas competências socioemocionais e cognitivas para as classes menos favorecidas, já que essa proposta de desenvolvimento e engajamento social resulta na diminuição de disparidades sociais.

Por outro lado, Manfré (2020, p. 220) faz uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais como forma de controle para o mercado de trabalho. Ou seja, o trabalho com emoções visando a criação de um ser adestrado, produtivo, dócil e útil para o trabalho.

Na escola e nos mais diversos discursos políticos, também há o consenso de que os estudantes devem ser preparados para o competitivo mercado de trabalho. Aqui, as organizações internacionais e nacionais sugerem modelos formativos pautados por competências socioemocionais enquanto estratégias (de controle) na fabricação de subjetividades.

Daí a importância de analisarmos criticamente o debate aqui proposto. Não apenas ressaltar as benesses, mas evidenciar os limites de se pensar um tema tão importante para a formação dos indivíduos.

A partir do exposto, no próximo item deste artigo pretende-se expor como as competências socioemocionais são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, documento norteador do currículo. Além disso, o próximo item também apresenta as dez competências para ensinar, baseadas em Perrenoud (2000).

As competências socioemocionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação do aluno e as novas competências para ensinar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta os currículos das escolas da Educação Básica do Brasil. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a versão final da Base para gradualmente ser implantada. Essa tem como objetivo reconduzir a forma de ensinar, visando um ensino baseado em Competências Gerais da Educação Básica por meio da educação integral.

Nesse sentido, o documento aponta 10 competências gerais para a educação básica, em que é possível destacar: 1) A valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos; 2) O exercício da curiosidade intelectual por meio de uma abordagem própria da ciência; 3) A valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais; 4) A utilização de diferentes linguagens para a expressão e o compartilhamento de conhecimentos; 5) A compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica; 6) A valorização da diversidade de saberes e vivências culturais que possibilitem compreender as relações próprias do mundo do trabalho; 7) A argumentação baseada em fatos, dados e informações confiáveis baseada no respeito aos direitos humanos; 8) O reconhecimento da importância da saúde física e emocional; 9) O exercício da empatia, do diálogo e da resolução de problemas, promovendo o respeito; 10) O agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (BRASIL, 2017).

Assim, para a BNCC, a competência é caracterizada pela utilização de aspectos conceituais práticos, socioemocionais, éticos e morais, a fim de superar os desafios da sociedade contemporânea.

Na BNCC, competência é definida 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. 8).

Dentre as competências apresentadas, as socioemocionais podem ser observadas com maior relevância nas três últimas competências gerais apresentadas pela BNCC. Na oitava competência, em que se ressalta a importância da saúde física e emocional, pode-se destacar o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional que permite realizar autocríticas, bem como aprender a lidar com as próprias emoções e a dos outros.

A nona competência apresenta o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de problemas e cooperação, salienta também a importância do respeito à diversidade, características estas que possibilitam o desenvolvimento da inteligência emocional e socioemocional. Segundo Cobêro, Primi e Muniz (2006), a inteligência emocional é considerada uma capacidade de percepção, compreensão e utilização das emoções repleta de afetividade em si e nos outros. É empregada na forma que possibilite a condução do raciocínio e da ação do indivíduo.

Na décima competência observa-se a valorização do agir pessoal e coletivo, envolvendo qualidades como autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação que contribuem na tomada de decisões e resolução de problemas. Dessa forma, pode-se perceber que as competências socioemocionais estão presentes na BNCC visando o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).

Dessa forma, a BNCC fomenta o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos por meio da orientação do trabalho pedagógico. Entretanto, para que o docente consiga trabalhá-las é necessário que o professor tenha habilidades que o auxiliem na forma de ensinar. Nesse sentido, Perrenoud (2000) aborda no livro *Dez novas competências para ensinar* importantes aspectos para se pensar a formação de competências socioemocionais.

Perrenoud (2000) construiu um inventário das competências baseado no referencial utilizado em Genebra em 1996, abordando o trabalho do professor de modo prático e contínuo. O autor salienta que a competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Em um dos aspectos destacados pelo autor, aborda-se a formação contínua de professores: “As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (LE BOTERF, 1997 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 15).

Esse livro está organizado por capítulos, nos quais cada capítulo contempla uma competência e suas ramificações. Sendo assim, podemos citar os seguintes capítulos, temas de interesse da presente investigação: 1) Orientar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão de aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

Sobre a competência de orientar e dirigir situações de aprendizagem, o autor ressalta que nem todos os alunos conseguem aprender por meio de aulas magistrais, uma vez que os professores não conseguem dirigir situações de aprendizagens de forma efetiva com alunos de realidades, contextos e culturas diferentes.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) aborda que organizar e dirigir situações de aprendizagem possibilita aulas significativas que utilizam competências que favorecem a construção de novas situações de aprendizagem a partir das realidades dos alunos, tornando-as cheias de significado, distanciando-se da abordagem magistral.

Sobre administrar a progressão das aprendizagens, é possível destacar que, diferentemente do sistema de produção industrial, o professor precisa analisar o processo de ensino por meio de uma visão holística, desenvolvendo competências para lidar com a abordagem formativa (PERRENOUD, 2000).

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é uma competência que favorece a utilização de diferentes estratégias tendo como base que os alunos são e aprendem de formas diferentes. A pedagogia tradicional, que fornece as mesmas atividades para todos, não favorece a aprendizagem socioemocional dos estudantes que têm mais dificuldades, nem daqueles que têm maior facilidade de aprendizado (PERRENOUD, 2000).

Ainda segundo Perrenoud (2000), envolver os alunos nas aprendizagens é desenvolver a vontade e o desejo de aprender, uma vez que o ensino é obrigatório e nem sempre o fato do aluno estar na escola condiz com sua própria vontade.

Trabalhar em equipe também é uma das competências destacadas pelo autor, pois enriquece o ofício do professor por meio do trabalho eficaz, do discernimento mediante problemas que requerem o trabalho colaborativo e a superação dos desafios que envolvem o trabalho em equipe. Outra competência destacada pelo autor envolve a participação da administração da escola, sem ela o professor não terá o suporte necessário para desenvolver sua função (PERRENOUD, 2000).

Informar e envolver os pais faz parte das atribuições do professor, além de ser um direito da família. Dessa forma, o diálogo é uma ferramenta importante no desenvolvimento de tal competência, desde que ambas as partes estejam dispostas a cumprir um objetivo formativo em comum, e o professor saiba fazer a manutenção do diálogo tendo em vista a diversidade (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000) também destaca a utilização de novas tecnologias, principalmente mediante a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O autor questiona se os professores “irão tomar posse das tecnologias como auxílio ao ensino ou se irão preferir concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 139). Vale destacar que atualmente no ano de 2020/21 estamos vivenciando um momento de pandemia devido ao

vírus Sars-Cov-2, que ficou conhecido popularmente como Covid-19⁷². Dessa forma, os professores foram obrigados a se reinventar e utilizar a tecnologia como mediação para o ensino, mediante o isolamento social, fato que pode mudar a percepção dos professores com relação à tecnologia. No Brasil, tal declaração ocorreu por meio da “Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional, e que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública” (BRASIL, 2020).

Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão é saber formar para a cidadania diante de situações que facilitem a aprendizagem por meio da consciência e construção de valores que vão além dos muros escolares, mas que também devem estar presentes no currículo de forma direta ou indireta. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que os alunos estão em contato direto com a realidade social. Por fim, o autor trata da administração da própria formação contínua dos professores. Tal competência contribui para todas as outras, levando a renovação e a construção de novos conhecimentos por parte do professor (PERRENOUD, 2000).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, nota-se a importância de se fomentar as competências (racionalis e socioemocionais) no interior das escolas, objetivando alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes.

No próximo item deste artigo buscou-se apresentar a importância das competências socioemocionais para o currículo, para a formação do aluno de forma integral ressaltando as competências socioemocionais na formação docente.

As competências socioemocionais na formação docente: a importância de um currículo pautado nas competências

Lisboa e Rocha (2021), baseados em Antunes (2011), ressaltam que a competência se constitui da concretização do aprendizado por meio da ação. Assim, as competências precisam ser atingidas e colocadas em prática frequentemente, mesmo sendo um grande desafio, principalmente mediante as políticas de formação contínua de professores.

Casel (2019) relata que, para que o indivíduo consiga desenvolver as competências socioemocionais, é necessário relacionar os diferentes aspectos da vida mediante a articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Marques, Tanaka e Foz (2019, p. 38) acrescentam que “quando se fala em ações para desenvolver as competências socioemocionais do professor, tal se refere ao processo de aprendizagem socioemocional”.

Ainda segundo Marques, Tanaka e Foz (2019), os docentes que não possuem as competências socioemocionais bem desenvolvidas, paralelamente não sabem lidar com as emoções (suas e dos educandos) no cotidiano. Além disso, a profissão por si só já é considerada estressante pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), fato que contribui para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos professores, causando impactos na saúde e na qualidade de ensino.

A Síndrome de *Burnout* é um fato psicossocial que ocorre como uma resposta crônica às pessoas que sofrem estresse excessivo no ambiente de trabalho (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Esse excesso de exposição aos momentos estressantes e conflitantes pode ocasionar a despersonalização do indivíduo (CARLOTTO, 2010). “Saúde emocional e mental vai muito além de simplesmente estar livre de transtornos; é o bem-estar psicológico amplo que envolve o modo como o indivíduo se sente sobre si mesmo, a qualidade de suas relações, as habilidades de manejar com seus sentimentos e com os estresses naturais da vida” (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019, p. 37).

Marques, Tanaka e Foz (2019) abordam que, compreender as emoções, sua relação com a cognição, seu impacto na saúde física e mental favorece o desempenho do docente perante a atividade profissional. Dessa forma, Gómez-Gascón *et al.* (2013) destacam que o professor necessita desenvolver competências que o auxiliem a lidar com situações conflitantes e desafiadoras de forma otimista e eficaz.

Assim, o docente precisa se reconstruir e perceber que agora não é apenas um transmissor de conhecimento. Pelo contrário, o professor precisa ser um desenvolvedor de questionamentos para instigar a curiosidade e o desejo de aprender nos alunos. Uma forma de proporcionar esse diálogo entre professor

⁷² O vírus “se propaga por meio de gotículas, secreções respiratórias e contato direto com o indivíduo infectado” (BRITO *et al.*, 2020, p. 3). “Como consequência desse isolamento, ocorreu o fechamento de comércios, escolas, universidades, restaurantes e vários outros locais que geram aglomeração de pessoas” (BEZERRA *et al.*, 2020, p.2).

e aluno é por meio das novas tecnologias digitais em que se permitem trocas de forma mais profunda. “Em outras palavras, um novo aluno dependerá de um novo professor” (DE OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Defende-se então, uma formação reflexiva, autônoma, crítica e produtora de seu próprio conhecimento, que qualifique e desenvolva nesses professores competências e saberes (PERRENOUD, 2000) essenciais para que em sua práxis pedagógica compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como sujeitos transformadores (LISBOA; ROCHA, 2021, p. 587).

Lisboa e Rocha (2021) ainda ressaltam que a presença das competências socioemocionais no currículo não deve ser uma escolha, mas sim uma obrigatoriedade em todo o sistema de escolarização nacional. De Oliveira (2019) salienta que a aprendizagem dos componentes disponíveis nos currículos origina-se da integração das competências socioemocionais e cognitivas que resultam na melhoria da educação.

Barreto (2021) acrescenta que desenvolver as competências socioemocionais auxilia no desenvolvimento da individualidade e prepara para uma sociedade mais justa e igualitária, formando um cidadão íntegro. De Oliveira (2019) acentua que as questões socioemocionais formam o indivíduo autônomo, que sabe tomar decisões, almeja objetivos futuros e visa alcançá-los, tornando-se protagonista do próprio conhecimento.

Nos estudos de Lisboa e Rocha (2021), o autor aponta outros autores que dialogam sobre as competências socioemocionais voltadas à formação docente, sendo elas:

[...] a teoria das múltiplas inteligências propostas por Gardner (1995), com ênfase nas inteligências intrapessoal e interpessoal, Bauman (2000; 2003; 2007) com as discussões sobre a sociedade e as relações líquidas, os laços contemporâneos e suas notórias fragilidades e Fernández (1990), fundamentando a abordagem psicopedagógica que resgata a complexidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, apreender a trama de inter-relações e interdependência entre os fatores envolvidos no aprendizado (LISBOA; ROCHA, 2021, p. 594).

Em linhas gerais, pode-se destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação docente é essencial, uma vez que o professor é difusor de novos conhecimentos e práticas. Assim, quando o conjunto de competências socioemocionais está incorporado ao trabalho do professor, os alunos também são beneficiados, fomentando o desenvolvimento das competências (LISBOA; ROCHA, 2021).

Dessa forma, é possível perceber que, além da importância da formação docente, também é fundamental que as políticas públicas contribuam para que as competências socioemocionais estejam presentes nos currículos. Como vimos nos itens anteriores deste artigo, a BNCC traz as dez competências gerais contemplando os aspectos socioemocionais.

Segundo alguns pesquisadores (ABED, 2014; PRIMI, SANTOS, 2014; BELLI, 2016), o Instituto Ayrton Senna é uma importante instituição incentivadora da formulação de políticas essenciais à inclusão das competências socioemocionais na educação brasileira.

A discussão sobre a formação de competências socioemocionais nas políticas curriculares educacionais brasileiras teve início no ano de 2011 quando, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS), houve a realização do ‘Seminário Educação para o Século 21’. Tendo a parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, o IAS apresentou alguns estudos realizados por Heckman. Tais estudos destacavam a importância das competências socioemocionais como elementos promotores do desempenho escolar de crianças e de adolescentes (MANFRÉ, 2020, p.215).

Oliveira (2014) também ressaltou a importância de se privilegiar o currículo socioemocional na escola. Segundo o pesquisador, as competências socioemocionais são essenciais ao desenvolvimento humano, uma vez que são promotoras de habilidades que potencializam as relações emocionais e racionais que os indivíduos estabelecem na produção de sua existência.

Para finalizar, Araújo (2014) potencializou o debate ao mencionar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar. Para a autora, o currículo que

contempla a perspectiva socioemocional é mais eficiente em seus objetivos, pois é capaz de envolver metodologias ativas que engajam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo optou-se por investigar como as competências socioemocionais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Tal investigação foi realizada por meio do conceito das competências socioemocionais, do papel da formação de professores nesse processo e da análise das competências socioemocionais nos documentos selecionados, destacando a importância da mesma para a formação escolar. Dessa forma, pode-se salientar que os objetivos específicos da presente pesquisa de Iniciação Científica foram atingidos.

Além disso, foi possível estudar sobre a importância das competências socioemocionais na formação de professores, uma vez que a formação contínua baseada nas competências socioemocionais é um fator-chave na construção de novas competências (cognitivas e socioemocionais) resultando na melhoria do aprendizado dos alunos e da formação integral.

Tão logo, aponta-se para a emergente necessidade de se firmar uma educação que englobe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que conspiram para a construção destas competências socioemocionais, que prepare os estudantes para enfrentarem os diversos desafios da vida diária e que possa garantir também a construção dos conhecimentos cognitivos destes estudantes, em harmonia com os aspectos emocionais, pois, formar crianças e jovens para 'lidar' com os desafios do século XXI requer um conjunto de competências necessárias para aprender a viver, a conviver e a trabalhar em um mundo cada vez mais complexo (SANTOS; ALVES; BEZERRA, 2019, p. 10).

Acredita-se também que a educação é um instrumento de equalização social, de desenvolvimento de competências e habilidades. Muito mais que competências racionais, a escola necessita comportar as competências socioemocionais inserindo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, coautores na construção dos conhecimentos requeridos para se viver no século XXI (IAS, 2013).

Concluindo, é importante retomar alguns questionamentos apresentados no início deste artigo. Assim, para que as instituições de ensino contemplem as competências socioemocionais em suas práticas pedagógicas é necessário ter uma visão integral do aluno, por meio da compreensão dos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, dando a eles espaço para se expressar. Além disso, é crucial o investimento na formação continuada e a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais em todo o corpo educacional, bem como o envolvimento da família e da comunidade por meio de projetos que busquem valorizar as competências socioemocionais.

Sobre os principais desafios na promoção dessas competências, pode-se destacar que elas ainda são um tabu para a sociedade devido à falta de conhecimento e interesse pela temática, resultando na desvalorização das competências socioemocionais. Outra dificuldade na promoção das competências socioemocionais diz respeito à estrutura educacional e à forma que o docente avalia as necessidades dos alunos na integração das competências nas práticas pedagógicas.

Daí a preocupação em apresentar o estudo das competências recomendadas pelo IAS, pela OCDE e pela BNCC na formação do docente e dos discentes. Com esse conhecimento, acredita-se que o docente pode ter mais elementos para fomentar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Mesmo diante dos desafios que permeiam o trabalho com as competências socioemocionais, não podemos negar que essas são fundamentais para a formação escolar, uma vez que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Para isso, os professores também precisam da formação contínua que ressalte a importância das competências na vida do aluno, fato que vai além dos muros da escola e da simples formação apenas para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 1-20, abri. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

- ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARAÚJO, Aline Gomes. Ensino médio integrado: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em gestão e avaliação da educação pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Belo Horizonte, 2014.
- BARRETO, Diego. Desenvolvimento de competências socioemocionais: Desafios em uma escola técnica. Educação, Cultura e Comunicação, v. 12, n. 23, 2021.
- BELLI, Alexandra Amádio. Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos., *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva, Recife-PE, v. 25, nº1, p. 2411-2421 jun/2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/123/173>. Acesso em 21 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>
- BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: Práxis, 2000.
- BISQUERRA, Rafael. Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL (2017). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 21 mar. 2021.
- BRITO, S. B. P., *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. , Revista Visa em Debate, v.8, n.2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531/1148> . Acesso em: 21 jun. 2021. <https://doi.org/10.22239/2317-269x.01531>
- CARLOTTO, M. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. Psico, 41(4), 495-502, 2010.
- CASEL. *What is social and emotional learning?* Disponível em: <https://casel.org> . Acesso em: 21 jun. 2021.
- CATTELL, Raymond Bernard. *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action.* Elsevier Science, Nova York, 1987.
- CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional). Terminologia da Política Europeia de Educação e Formação: Uma Seleção de 100 Termos-Chave, Escritório de Publicações Oficiais da União Europeia, Luxemburgo, 2008.

CIERVO, Tássia J. R. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185> . Acesso em: 23 jun. 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p382-401>

COBÊRO, Cláudia; PRIMI, Ricardo; MUNIZ, Monalisa. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 16, nº35, p. 337-348, dez. 2006. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300005> . Acesso em: 25 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300005>

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.

DE OLIVEIRA, Ismar. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV online*, v. 4, n. 1, p. 19-34, dez. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468> Acesso em: 20 jun. 2021.]

DE OLIVEIRA, Maria Eveuma. Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. In: VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA18_ID2500_01_102019210652.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

DORNELES, C. L.; CARDOSO, A. A.; CARVALHO, F. A. H. de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das Neurociências. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 29, n. 89 p. 244- 255, jun./ago. 2012. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200008 Acesso em: 17 jul. 2021.

GÓMEZ-GASCÓN, Tomás *et al.* Eficácia de uma intervenção de prevenção e tratamento do burnout em profissionais da atenção primária à saúde. *BMC Family Practice* , v. 14, n. 1, pág. 1-7, 2013.

HECKMAN, James J.; STIXRUD, Jora; URZUA, Sergio. Os efeitos das habilidades cognitivas e não cognitivas nos resultados do mercado de trabalho e no comportamento social. *Journal of Labor Economics* , v. 24, n. 3, pág. 411-482, 2006. <https://doi.org/10.1086/504455>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Educação para o século XXI, 2013. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/educacao-e-inovacao-no-seculo-XXI.html> . Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) – UNESCO. Competências socioemocionais: material para discussão (2015). Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Sobre o desenvolvimento de competências nas escolas. *EduLab21*, INSPER – Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, 2018. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/edulab21Livro_TomandoNotaFinal. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). O futuro que imaginamos começa agora, na escola, s/d Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html> . Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). A nossa causa é a educação integral. s/d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html> . Acesso em: 30 jun. 2021.

KAUTZ, Tim *et al.* Promover e medir habilidades: Melhorar as habilidades cognitivas e não cognitivas para promover o sucesso ao longo da vida. São Paulo: Vozes, 2014.

KIERNAN, Kathleen E.; HUERTA, M. Carmen. Privação econômica, depressão materna, parentalidade e desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos na primeira infância. *The British journal of sociology*, v. 59, n. 4, p. 783-806, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2008.00219.x>

LE BOTERF, Guy. Pour une définition plus rigoureuse de la compétence. *Le monde*, v. 2, p. 3, 1997.

LISBOA, Aissa Cavalcante; ROCHA, Paulo Alfredo Martins. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. In: *Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos – v. 01*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 586-611. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74056>. Acesso em: 30 jul. 2021

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, Currículo e Competências Socioemocionais: Uma Nova Governamentalidade? *Pensar Acadêmico*, v. 18, n. 2, p. 211-230, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i2.1886> Acesso em: 02 mai. 2021. <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i2.1886>

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p. 35-51, abri. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.15133> Acesso em: 21 jun. 2021. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

MASLACH, C., SCHAUFELI, W.B., & LEITER, M.P. *Job burnout*. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422, 2001. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

OLIVEIRA, Raphael G. Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil. 125 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais/OCDE. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm> . Acesso em: 21 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Artmed editora, 2000.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Givanildo; ALVES, José; BEZERRA, Maria. Competências socioemocionais na escola: tão imprescindíveis quanto os conteúdos e as práticas educativas, um requisito para a formação integral do estudante. In: VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019. Disponível em: <http://edicoes.conedu.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2021. <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-35-5.CAP.08>

WERGUIN, Patrick. Reconhecendo a aprendizagem não formal e informal: resultados, políticas e prática. 2010.

CYBERBULLYING E O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DO COVID-19

Leonardo Silva Prado de Oliveira, Ruan Felipe dos Santos Morgado, Bruna Avansi Tavares, Roseli Gall do Amaral Da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: leonardospoliveira@gmail.com

RESUMO

Devido a pandemia causada pelo Covid-19, instauração do isolamento social e desenvolvimento das atividades acadêmicas em modalidade remota em diferentes níveis, para conter a disseminação do vírus, desde os ensinos básicos até as pós-graduações, o *bullying* virtual ou *cyberbullying* ganhou força, conforme avaliado por Firmino (2021). O estudo realizado é uma pesquisa qualitativa e quantitativa a partir de levantamento bibliográfico e notícias veiculadas por jornais e matérias produzidas no Brasil, abordando conceitos e dados estatísticos direcionando o tema *cyberbullying* com foco em crianças e adolescentes, objetivando avaliar como o *cyberbullying*, foi agravado devido a pandemia em relação aos jovens desde insultos, partilha de fotos íntimas e incitações ao suicídio, o estudo aponta que os alunos ficaram mais expostos ao *cyberbullying*, como consequência dessa mudança abrupta no ensino em âmbito nacional em diversos países, com um aumento entre 40 a 50% no consumo de internet, segundo Lavado (2020). A pandemia trouxe impactos negativos e ônus a toda comunidade escolar, agravando ainda mais a desigualdade socioeconômica e educacional, com potencial de efeitos negativos a médio e longo prazo para os estudantes nesse período, de caráter pessoal e material causados pela situação atípica, forçando os profissionais da educação a buscar alternativas tecnológicas para ensinar os conteúdos e sanar as dúvidas dos alunos, criando uma sobrecarga e períodos exaustivos para estes profissionais, principalmente com o intuito de amenizar os reflexos negativos no futuro desses jovens pela deficiência no ensino e também para evitar a evasão escolar, que aumentou 25%, de acordo com Forster (2021).

Palavras-chave: *Bullying*; Pandemia; Adolescentes; Redes sociais; Evasão escolar.

CYBERBULLYING AND REMOTE EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

Due to the pandemic caused by Covid-19, the establishment of social isolation and the development of academic activities in a remote mode at different levels, to contain the spread of the virus, from basic education to graduate studies, virtual *bullying* or *cyberbullying* gained strength, as evaluated by Firmino (2021). The study is a qualitative and quantitative research based on a bibliographic survey and news published by newspapers and articles produced in Brazil, approaching concepts and statistical data addressing the topic of *cyberbullying* with a focus on children and adolescents, aiming to assess how *cyberbullying* was aggravated due to the pandemic in relation to young people since insults, sharing of intimate photos and incitement to suicide, the study shows that students were more exposed to *cyberbullying*, as a result of this abrupt change in education nationwide in several countries, with an increase between 40 to 50% in internet consumption, according to Lavado (2020). The pandemic brought negative impacts and burdens to the entire school community, further aggravating socioeconomic and educational inequality, with potential negative effects in the medium and long term for students in this period, of a personal and material nature caused by the atypical situation, forcing professionals of education to seek technological alternatives to teach the contents and answer students' doubts, creating an overload and exhausting periods for these professionals, mainly in order to alleviate the negative effects on the future of these young people due to the deficiency in education and also to avoid evasion education, which increased by 25%, according to Forster (2021).

Keywords: *Bullying*; Pandemic; Teenagers; Social networks; School dropout.

ACOSO CIBERNÉTICO Y EDUCACIÓN REMOTA EN LA PANDEMIA COVID-19

RESUMEN

Debido a la pandemia provocada por el Covid-19, cobró fuerza el establecimiento del aislamiento social y el desarrollo de actividades académicas en modo remoto a diferentes niveles, para contener la propagación del virus, desde la educación básica hasta los estudios de posgrado, el *bullying* virtual o el *cyberbullying*. , según la evaluación de Firmino (2021). El estudio es una investigación cualitativa y cuantitativa basada en una encuesta bibliográfica y noticias publicadas por periódicos y artículos producidos en Brasil, abordando conceptos y datos estadísticos que abordan el tema del ciberacoso con enfoque en niños y adolescentes, con el objetivo de evaluar cómo se agravó el ciberacoso debido a la pandemia en relación a los jóvenes desde insultos, intercambio de fotos íntimas e incitación al suicidio, el estudio muestra que los estudiantes estuvieron más expuestos al ciberacoso, como consecuencia de este cambio abrupto en la educación a nivel nacional en varios países, con un incremento entre 40 al 50% en el consumo de internet, según Lavado (2020). La pandemia trajo impactos negativos y cargas a toda la comunidad escolar, agravando aún más la desigualdad socioeconómica y educativa, con potenciales efectos negativos en el mediano y largo plazo para los estudiantes de este período, de carácter personal y material provocados por la situación atípica, obligando a los profesionales de la educación para buscar alternativas tecnológicas para enseñar los contenidos y dar respuesta a las dudas de los estudiantes, generando una sobrecarga y períodos agotadores para estos profesionales, principalmente con el fin de paliar los efectos negativos en el futuro de estos jóvenes por la deficiencia en la educación y también para evitar la educación sobre la evasión, que aumentó un 25%, según Forster (2021).

Palabras-clave: *Bullying*; Pandemia; Adolescentes; Redes sociales; Abandono de escuela.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento que tem sido muito discutida, principalmente no âmbito escolar nos cursos de licenciatura que visam a formação de professores. E, nessas discussões faz-se importante destacar a necessidade de esclarecer que existem visões diferentes de enfrentamento quanto a concepção do que é adolescência: concepções naturalizadas e concepções como construção social.

Segundo Dallo e Paludo (2012) o aumento significativo de casos de *bullying* pode ser justificado a partir de uma concepção naturalizada e imbuídos de um discurso ideológico que propicia a desresponsabilização dos sujeitos. Ao adotar a concepção de adolescência como produção social objetiva-se uma tentativa de argumentação de que é preciso envolver o adolescente no exercício da cidadania possibilitando que ele desenvolva a autonomia de decisões, o exercício da cooperação e recursos resilientes, para fazer escolhas responsáveis, distanciando-se dos comportamentos de risco.

Nesse sentido, um dos objetivos desse trabalho de pesquisa é superar a visão naturalizada imbuída na sociedade de que o adolescente está simplesmente passando por uma fase fora do padrão, tendo em vista o contexto social em que esse adolescente está inserido e as suas relações com seus pares na escola e ambientes online, principalmente no período de pandemia e reclusão social que permitiram um crescente aumento do *bullying* e *cyberbullying*.

A adolescência é um período de muitas dúvidas a respeito da vida, um momento no qual decisões são tomadas, que acabam resultando em um futuro próximo, período que deve ser estudado e acompanhado de perto. Segundo a proposta de Becker (1989), devemos olhar a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação” (BECKER, 1989, p.10).

Em uma perspectiva sócio histórica, a adolescência não é percebida como uma etapa natural da vida adulta e da infância, sendo vista assim como uma construção social, ligada ao desenvolvimento do homem moderno. Isso é refletido até mesmo no desenvolvimento corporal, onde a menina em sua adolescência desenvolve os seios, por exemplo.

Em uma concepção mais tradicionalista, os seios serviriam para a amamentação de seus filhos no futuro, no entanto, na concepção mais moderna, os seios acabam tornando as meninas mais sensuais e sedutoras. Assim como as meninas, os meninos também passam por mudanças físicas, tendo então o desenvolvimento da massa muscular, que antigamente poderia ser considerada como o potencial para trabalhar, guerrear e até mesmo para caçar. Atualmente, acaba sendo concebida a ideia de virilidade, sensualidade e masculinidade, isso porque os conteúdos culturais são históricos (BOCK, 2007).

Evidenciando dessa forma o sentido e o conceito de que a adolescência é criada, na sociedade moderna, por exigências da sociedade (CLÍMACO, 1991; SANTOS, 1996). Entretanto, entende-se que a adolescência é social e histórica, que depende muito da sociedade que está inserida, possuindo uma concepção hoje, mas que pode ser completamente alterada futuramente, e ainda, podendo variar de acordo com as demandas sociais em diferentes ou no mesmo período histórico (BOCK, 2007).

O *bullying* pode ser evidenciado em todos os níveis de escolarização, no entanto, estudos apontam que no período da adolescência torna-se mais frequente e atualmente, muito se tem discutido sobre as implicações muito comuns no cotidiano escolar do *bullying* (SILVA; BORGES, 2018).

O avanço tecnológico e a popularização da internet têm revelado uma variação do *bullying*, o *bullying* virtual, (*cyberbullying*) que tem desafiado escola e sociedade, prejudicando o rendimento escolar e o bem-estar dos alunos. No cotidiano escolar é comum ver cenas de violência, entre meninos e meninas, e isso nos mostra a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a natureza humana, para então entender o que causa as violências físicas e morais que alguns alunos vêm sofrendo, ou causando (TOGNETTA, 2005) e que tem se acentuado virtualmente, principalmente em tempos de pandemia.

A pandemia causada pelo vírus Covid-19 iniciada em março de 2020 no Brasil, trouxe consigo diversas implicações que afetaram diretamente a vida de dezenas de milhões de brasileiros. No contexto escolar, não foi diferente, houve grandes alterações atípicas causadas pelo período de quarentena em âmbito nacional, inicialmente pela suspensão de todas as atividades escolares, e posteriormente, em virtude do ensino remoto introduzido de modo abrupto em diferentes estágios do ensino no Brasil, desde o ensino inicial até ao ensino superior e pós-graduação.

A partir disso, o *bullying* virtual aumentou de forma significativa, principalmente devido ao aumento expressivo do tempo médio das crianças e jovens conectados na internet, fruto das novas interações interpessoais estabelecidas pela necessidade de manter o isolamento social para conter a disseminação do vírus Covid-19 na pandemia, gerando diferentes consequências negativas, como depressão e exclusão social, sobretudo para crianças e adolescentes. Entender as possíveis causas e potenciais soluções para esses casos, em especial ao *bullying* que ocorre em ambiente virtual, foi o tema central desse trabalho.

A partir das considerações afuniladas na introdução, foi realizada uma investigação bibliográfica quantitativa e qualitativa da atual situação do *bullying* no Brasil, com enfoque no *cyberbullying*, decorrente as aulas remotas geradas pela pandemia iniciada em 2020 pelo surgimento do vírus Covid-19, levando em consideração os alunos do ensino fundamental e médio, com pessoas entre 9 e 17 anos, indicando possíveis causas para os intimidadores e potenciais ações que os educadores e responsáveis, e até as crianças e jovens, podem tomar para evitar a recorrência e mitigar os efeitos que o *bullying* pode causar a curto e longo prazo.

O objetivo dessa pesquisa foi discutir uma concepção de adolescência como construção social e suas implicações na prática do *bullying*. Assim como, descrever o que é *bullying*, e a sua variação enquanto *cyberbullying*, identificando possíveis soluções.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo realizado é uma pesquisa qualitativa e quantitativa a partir de levantamento bibliográfico e notícias veiculadas por jornais e matérias produzidas no Brasil, abordando conceitos e descrições dos autores e dados estatísticos, direcionando o tema *cyberbullying* com foco em crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos do Brasil no período precedente (2019) e durante a pandemia (2020 – atual) causada pelo vírus Covid-19.

Numa perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se em um primeiro momento entender adolescência como constructo social conforme Bock (2007):

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens (BOCK, 2007, p. 68).

Em segundo momento foram conceituados o que é *bullying* e *cyberbullying* de acordo com a definição, causas, consequências e tipos, posteriormente abordando como o *bullying* virtual aumentou

durante a pandemia, o que gerou consequências graves para as crianças e adolescentes a curto e a longo prazo. Por outro lado, apontou-se também a sobrecarga vivenciada pelos profissionais da educação, causada pela situação atípica do distanciamento social e como eles possuem um papel importante para evitar o *bullying* no contexto escolar e fora dele, e em um terceiro momento foram discutidas as potenciais soluções na formação de uma consciência e nas possíveis criações de práticas para conscientizar os alunos evitando situações graves que colocam a vida do próprio estudante, terceiros ou a saúde mental dos envolvidos em risco. Incentivando, ao invés da tomada de ações públicas e coercivas, a formação ética e educacional que permita gerar a empatia com os colegas que sofrem, “piadas ou brincadeiras”, mas que podem machucar pela vida toda.

Na fundamentação da pesquisa foram examinados autores como Arcie (2016), Bock (2007), Calligaris (2000), Firmino (2021), Marques (2019) e Silva (2018). E para a análise dos resultados destacou-se Braun; Sampaio (2021), Carvalho (2021), Casado (2021) e Lavado (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Tiba (1985), a adolescência é uma fase de reconstrução pessoal, ocorrendo mudanças constantes nas atitudes, ideologias e sexualidade, construindo um efeito significativo na vida de cada um, podendo trazer transtornos emocionais, ocorrendo uma evolução na estrutura corporal, incertezas para os planos futuros, o que tende a fazê-los buscar e conhecer experiências de adultos que os represente e influencie na identidade em formação. Segundo Waldman (1997), é surpreendente como as crianças e adolescentes podem ser maldosos uns com os outros na escola, e os professores e pais estão despreparados para compreendê-los e confrontá-los. E com o advento das tecnologias as mídias sociais ganharam função importante na formação das personalidades, sobretudo adolescentes:

A adolescência se mostra aos sujeitos como personagem imposto pela rede social a partir de um cronograma que exerce influência não somente na subjetividade daqueles que se reconhecem nesse personagem como também na forma como esse sujeito será posicionado na rede social e no estabelecimento dos laços sociais. A vivência dessa fase, as suas formas de manifestação e até mesmo o seu início e o seu fim são sustentados e impostos aos sujeitos pelos modelos de representação identitária presentes na rede social. Mais uma vez, é a relação com as alteridades e as identificações que aparece entrelaçada à subjetividade, seja para mantê-la presa a um padrão seja para expressá-la em sua diferença, em sua singularidade, com as devidas consequências que a fuga dos padrões pode ocasionar ao sujeito (BERTOL; SOUZA, 2010, p.831).

E esses padrões disseminados nas redes sociais podem representar uma violência contra os adolescentes que continuamente são submetidos às pressões exercidas pelos ideais midiáticos. Segundo Bertol e Souza (2010) é preciso repensar a imposição de práticas, significados e modalidades de pensar e de sentir estabelecidas como naturais e normais, porque podem excluir formas alternativas e ocultar o jogo de forças e a persuasão presentes na rede social, aspectos fundamentais para as escolhas do sujeito: e, enquanto continuarmos impondo à adolescência esse ideal de liberdade e de felicidade na tentativa de negar os conflitos que surgem no sujeitos, estamos propagando o individualismo e a violência continua a atingir altos índices em todos os espaços de convivência.

Os autores Bock (2007), Coutinho (2005) e Bertol; Souza (2010) sinalizam sobre a importância de questionar a adolescência como um processo natural e universal, e apontam para uma visão de constituição do sujeito a partir de referências históricas e sociais, essa visão dialética da concepção de adolescência influencia diretamente nas possíveis soluções a serem discutidas.

As emoções, descobertas e o desejo de serem independentes são vividos intensamente, o que pode gerar conflitos e descontroles emocionais fruto da imaturidade. Dessa forma, alguns podem não ter consciência do quanto à violência escolar pode ter consequências negativas na vida dos colegas. Há teóricos que afirmam que “Não há o que se fazer enquanto a adolescência é vivida, resta ser tolerante” (WALDMAN, 1997). Mas, o fato é que essa visão que defende a adolescência como um período conturbado, porém, normal e necessário, naturaliza os comportamentos considerados como o elemento motor do *bullying*, uma visão naturalizante sobre o tema é oposta ao que a psicologia histórico-cultural entende como possível solução.

Para Bock (2007, p.74) “a visão da adolescência é mais do que uma visão que acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam se inserir na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro”.

A gravidade, nesse sentido, está em naturalizar ações que precisam ser refletidas e reavaliadas inclusive na escola, tanto a família como a escola não podem tratar essa fase como algo natural de todo adolescente, como: “é só uma fase, logo passa”. Levando em consideração, que na escola, é um dos primeiros contatos sociais do adolescente, convivendo com outros jovens de diferentes personalidades, existe uma grande probabilidade dos alunos que praticam qualquer ato de violência na escola, e que não são controlados em tempo, se tornarem adultos que continuam com o mesmo estilo de vida, a diferença é que na fase adulta isso é considerado assédio moral (PORFÍRIO, 2021).

Nessa transição de adolescência para a fase adulta, devido aos traumas vividos, alguns adolescentes não sabem de fato “o que ser”, sendo assim, eles estão voltados aos desejos adultos, e não a forma de vida para um adolescente (CALLIGARIS, 2000, p.28). Por meio de tantas descobertas pessoais, é justamente nessa fase que começam as frustrações, decepções, prazeres, autoconhecimento, e principalmente, sentem na pele a exclusão que geralmente acontecem nas escolas, devido aos diversos tipos de *bullyings* cometidos por colegas de classe (BOCK, 2007, p.75).

É imprescindível que o estudo envolvendo sociólogos e psicólogos, seja através da construção social, não podendo classificar os atos delinquentes como uma desculpa pelo o que eles são, adolescentes. A visão naturalizante não favorece a estruturação de políticas sociais para os jovens. Portanto, uma opção a se seguir é encarar o jovem como um parceiro social, e permitir que equipes multidisciplinares atuem em parceria com a família e a escola, ajudando a entender cada caso, mas nunca admitindo de que é o bastante apenas ter tolerância, e sim construir os meios e espaços de discussão que permita a reflexão da prática responsável nesse conjunto social, em prol da formação de consciência pessoal e profissional de cada jovem (BOCK, 2007, p.75).

Tipos de *Bullying*

A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. De acordo com o Ministério da Educação, em cada dez alunos brasileiros um já foi vítima de *bullying*. E no caso de *Cyberbullying* um em cada três estudantes brasileiros declara já ter sido alvo. Segundo Braun (2020), os estragos causados pela agressiva implicância no ambiente virtual podem ser até de maior potência do que na sala de aula. O *cyberbullying* é mais grave pelo efeito multiplicador característico da internet, porque protege os agressores pela distância. Segundo Lima et.al., (2012, p.3) “isso ocorre porque no ciberespaço as pessoas, na maioria das vezes, não expõem suas identidades reais”. Conforme Casado (2011), o *cyberbullying* reflete todas as formas de intolerância transferida do mundo real para o mundo virtual, com exceção das práticas de violência física.

O autor enfatiza a necessidade de reconhecer a importância de abordar questões como *bullying*, *cyberbullying* e excesso de exposição nas redes sociais, a fim de buscar refletir, orientar e prevenir situações de violência virtual, estabelecendo parceria entre escola e família. É necessário o envolvimento dos pais e educadores no menor sinal dessa violência, que acontece geralmente nas escolas. Sendo elas: físico, moral, psicológico, material, verbal, social, sexual, preconceituoso, familiar e *cyberbullying*. Conforme mostrado detalhadamente na tabela 1 e 2 (MENESES, 2021, p.1-2).

Quadro 1. Tipos de *bullying*.

Tipo de <i>Bullying</i>	O que é?	Atos de violência
Físico	Prática de agressões através da imposição de força física.	Socos; Tapas; Chutes; Enforcamento; Imobilização; Puxões de cabelo.
Moral	Agressões que envolvem questões morais sociais ou particulares.	Calúnia e difamação; Insinuações; Exposição a conteúdos inadequados ou indesejados.
Psicológico	Agressões que visam intervir ou controlar o modo de ser e estar das vítimas.	Intimidações; ameaças; chantagens.
Material	Violência contra o patrimônio das vítimas com o objetivo de diminuí-las ou humilhá-las.	Destruição, roubo ou furto de patrimônio.
Verbal	Agressões através de palavras (oral ou escrita).	Xingamentos; Apelidos; Pichações.
Social	Agressão através da alienação total ou parcial do convívio social.	Exclusão ou impedimento à participação em eventos sociais ou grupos.
Sexual	Agressão de caráter sexual ou que envolvam a sexualidade.	Exposição da ou à nudez; Toques; Insinuações; Assédios; Imposição de comportamentos.
Preconceituoso	Agressões pautadas em preconceitos (gênero, crença, raça, cor, etnia, classe social, sexualidade, nacionalidade, região, etc.)	Xingamentos; Apelidos; Intolerância.
Familiar	As agressões tendem a ser comuns a outros tipos de <i>bullying</i> , mas vítimas e agressores fazem parte do mesmo núcleo familiar.	Desaprovação; Constrangimentos; Inadequação; Comparações.
<i>Bullying</i> virtual ou <i>cyberbullying</i>	Agressões equivalentes a outros tipos de <i>bullying</i> , mas realizadas através de redes sociais ou em ambiente virtual.	Exposição indevida da imagem; Utilização de ferramentas virtuais com o intuito de humilhar a vítima.

Fonte: MENESES (2007).

A partir do Quadro 1, conforme Meneses (2007), tem-se que o *Bullying* físico é a agressão cometida por jovens geralmente mais fortes, contra os colegas mais fracos, usam dessa força para constrangê-los e ganhar status com o seu grupo de amigos. Normalmente os adultos não dão a devida importância para esse acontecimento, pelo fato de acontecer com menos frequência, acaba sendo entendido como um momento trivial.

O *Bullying* moral acontece por meio de um grupo que atinge sua vítima através de difamações e constrangimento, infringindo seus ideais e particularidades. Enquanto o *Bullying* psicológico é aquele que afeta sua vítima com ameaças de violência ou chantagem, e por medo a vítima faz o que o agressor manda. O *Bullying* material ocorre quando a vítima tem seus bens pessoais furtados frequentemente, na maioria das vezes, através de ameaças ou intimidações (MENESES, 2007).

O *Bullying* verbal envolve agressão através de xingamentos e apelidos ofensivos ou vergonhosos, a fim de magoar ou constranger sua vítima. Já o *Bullying* social tem como necessidade o envolvimento em um grupo social, portanto, a vítima normalmente é excluída por algum motivo evidente, ou ela se isola por falta de confiança em si mesma, perante aos padrões impostos pelo grupo. Enquanto o *Bullying* sexual é o tipo de agressão que acontece através de contato sexual contra a vontade da vítima, e o grupo tende a expor esses comportamentos em público (MENESES, 2007).

O *Bullying* preconceituoso é todo comportamento que diminui a imagem da vítima através de julgamentos sobre sua sexualidade, orientação sexual, vestimentas e moradia. Tudo aquilo que foge do padrão que a sociedade impõe é razão suficiente para esse ato preconceituoso. Sendo o *Bullying* familiar é quando a própria família ridiculariza a vítima com apelidos ofensivos ou “brincadeiras” de mau gosto, por achar que não se enquadra no padrão que a família impôs existir. Por fim, o *Cyberbullying* ou *bullying* cibernético (ou virtual) se difere dos outros apenas pelo lugar em que ocorre, na internet. Mas atualmente, com a dependência do uso de internet, este último vem acontecendo com muita frequência, pode ser por difamação, ameaças, e constrangimento em redes sociais, geralmente em anonimato, cuja potencialidade na pandemia ganhou força, atingindo mais pessoas devido ao isolamento social e consumo maior da internet, sobretudo, entre jovens e adolescentes, dentro e fora do âmbito escolar (MENESES, 2007).

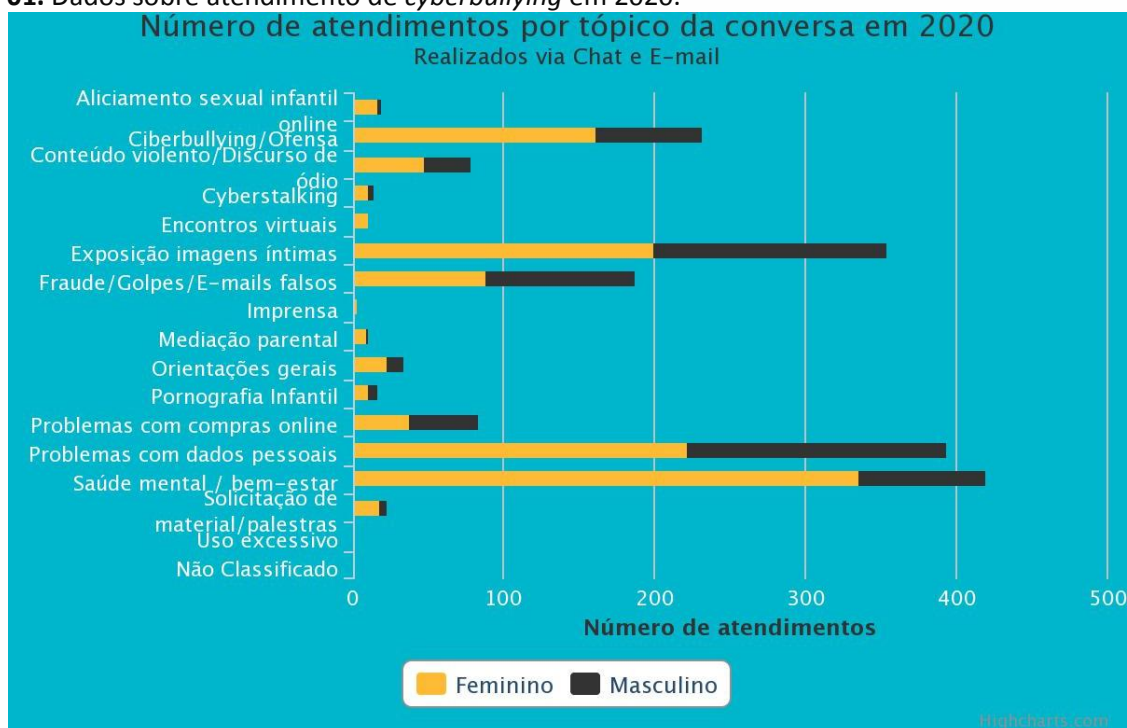
Aumento do *bullying* virtual no ensino remoto devido a pandemia

Com a pandemia da Covid-19 e a mudança do regime de aulas para o modelo online, foram alteradas também as formas de praticar o *bullying*. A agressão, o assédio e a perseguição passam a acontecer com mais intensidade através das redes sociais. Os conflitos que antes aconteciam nos espaços escolares se transformaram em mensagens em grupos de *WhatsApp* e as agressões físicas viraram montagens com o rosto dos alunos. Conforme dados da ONG SaferNet Brasil, o *cyberbullying*, em 2020:

O *cyberbullying* foi o quarto principal crime contra Direitos Humanos na internet para o qual os brasileiros pediram ajuda, com 234 atendimentos feitos pela organização, atrás apenas de denúncias relacionadas às categorias de Saúde Mental/ Bem-Estar, Problemas Com Dados Pessoais e Exposição de Imagens Íntimas. Na Bahia, o *cyberbullying* está entre as três violações mais denunciadas, com 69 casos acompanhados pela SaferNet (CARVALHO; LIMA, 2021, on-line⁷³).

Como se pode observar na figura a seguir:

Figura 01. Dados sobre atendimento de *cyberbullying* em 2020.

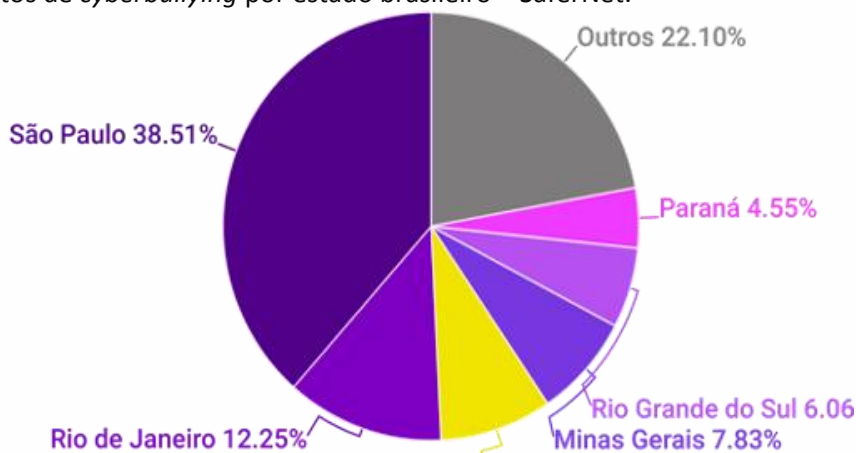


Fonte: <https://helpline.org.br/indicadores/pt/> (2020).

Em termos de Estados Brasileiros pode-se observar a seguir:

⁷³ Quando a palavra on-line estiver nas referências das citações no lugar do qual deveria se encontrar o número da página significa que o texto disponível no site não apresenta paginação.

Figura 02. Atendimentos de *cyberbullying* por estado brasileiro – SaferNet.



Fonte: <https://helpline.org.br/indicadores/pt/> (2020).

Conforme já elucidado, o *bullying* já foi considerado algo natural na infância, adolescência e até entre os jovens. Mas ao longo dos anos, devido às graves consequências em diversas partes do mundo, causando o desenvolvimento de doenças psicológicas, suicídios e até assassinatos envolvendo jovens no contexto escolar, hoje é tratado como um grave problema que precisa ser mitigado e excluído do cotidiano escolar. Entre os tipos de *bullying* tratados anteriormente, de forma mais específica, em virtude do caráter excepcional envolvendo o ensino remoto iniciado de forma súbita pela pandemia devido ao vírus Covid-19, criou-se uma necessidade emergente de tomar medidas para conter o crescimento do *bullying* virtual (MARQUES, 2018; FIRMINO *et al.*, 2021).

Uma pesquisa realizada em 2018 pela Faced-UFBA (2019), constatou quatro temáticas motivadoras de ataques em ambiente escolar: Em primeiro lugar vem o posicionamento político do aluno, seguido de sua religião, orientação sexual, e por fim a raça (ROCHA; BRANDÃO, 2019).

De acordo com Marques (2018), antes da pandemia, conforme o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Ipsos em 2018, o Brasil já era o segundo país com a maior incidência de *cyberbullying* no mundo, e esse cenário se mostra potencialmente mais agravado devido a exposição contínua em ambiente virtual em relação ao isolamento social para conter a disseminação do vírus Covid-19, de acordo com os dados demonstrados na figura 2. Conforme relata Firmino e colaboradores (2021), o *bullying* virtual pode ainda ser um comentário no chat da videoaula, um emoji feito em um comentário ou no bate papo da aula remota com assuntos ofensivos e que causam algum tipo de constrangimento para alguém, de forma contínua, muitas vezes tratadas como piadas internas e brincadeiras (MARQUES, 2018; FIRMINO *et al.*, 2021).

Em casos mais extremos, conforme ocorreu na cidade de Saudades (SC) no dia 4 de maio de 2021, de acordo com a matéria veiculada pelo Paraná Portal em parceria com o Portal Peperi, um jovem de 18 anos que vinha sofrendo *bullying* na escola e era uma pessoa muito introspectiva, não tendo muitos amigos e se afastando dos poucos que tinha nos últimos tempos, cometeu um atentado em uma escola infantil, matando duas educadoras e três crianças com pouco menos de dois anos de idade, não tendo sido pior devido as outras pessoas que conseguiram se trancar e se esconder. Por fim, o jovem tentou se matar, mas foi socorrido e encaminhado para um hospital. Foi relatado que o jovem dormia com o pai com o medo de dormir sozinho e sua irmã relatou que ele gostava de jogos online e de machucar animais (FONTES, 2021).

Devido ao ensino remoto, o *bullying* virtual, ou o *cyberbullying* obteve um crescimento significativo em um período de tempo muito pequeno. Esse tipo de *bullying* se apresenta com maior potencialidade devido ao privilégio do anonimato, porque geralmente se usam de perfis falsos nas mais variadas redes sociais, ou através de e-mails e até torpedos com conteúdo ofensivos e caluniosos. No Brasil, os perfis na internet são usados em 70% dos casos, ficando atrás apenas de quatro países (FIRMINO *et al.*, 2021).

Segundo pesquisa realizada pela UNICEF, em que os jovens receberam, via SMS e mensagens instantâneas, uma série de perguntas relacionadas às suas experiências de *bullying* e violência online, ao local onde isso acontece com mais frequência e a quem eles acham que é responsável por acabar com isso.

Cerca de 32% dos entrevistados acreditam que os governos devem ser responsáveis pelo fim do *cyberbullying*; 31%, os próprios jovens; e 29%, as empresas de internet.

O *cyberbullying* possui efeitos ampliados pela rápida disseminação de conteúdo na internet, além da prática ocorrer com pessoas que podem sequer se conhecer, abrindo espaço para diversos intimidadores, de acordo com a matéria veiculada por Oliveira (2020). A perseguição online é bem diversificada, vão de comentários maldosos em um vídeo ou dança em rede social, até a manipulação de conteúdo, como recorte do rosto ou compilado de situações constrangedoras, que podem ser viralizadas no Facebook ou utilizadas como figurinhas no *WhatsApp*. Isso é agravado nas redes sociais pela proteção do indivíduo pelo anonimato, o tom de ameaça aparece mais rápido (OLIVEIRA, 2020).

Paralelamente ao aumento do *cyberbullying*, cabe ressaltar, que também ocorreu, nesse período de pandemia, o agravamento da evasão escolar. Conforme Forster (2021), a evasão escolar ocorre principalmente por reprovação, abandono do ensino e distorção entre idade e série escolar no cenário educacional no Brasil. Com a pandemia, essa realidade foi acentuada e o privilégio provocado pelo elitismo econômico ficou mais evidente, demonstrando em uma pesquisa realizada com quase 4.000 redes municipais de ensino, que apenas 33% dos domicílios brasileiros possuem computador e acesso à internet entre o final de abril e início de maio de 2020, dificultando o simples acesso dessas famílias para o ensino remoto. Isso, sem entrar no mérito de qualidade de ensino remoto privado e público, e o ensino público nos primeiros meses de pandemia esteve suspenso, enquanto a rede privada realizou uma resposta em adaptação ao cenário de isolamento social de maneira mais rápida, mostrando a desigualdade que os jovens enfrentariam ao buscar o ingresso em um curso superior por meio do atraso no ensino durante os vestibulares.

A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos que abandonaram as escolas, foi de 5,5 milhões, apresentando um percentual de 3,8% dos estudantes, com um aumento de 25% no índice de evasão no primeiro ano de pandemia em relação ao ano de 2019. O levantamento, veiculado por Forster (2021), foi realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (FORSTER, 2021).

Como efeito cascata, a alteração abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, novas dinâmicas de relações afetivas e profissionais virtuais foram estabelecidas. Aliado a isso, com o aumento da taxa de evasão e dificuldades em cumprir o aprendizado de forma eficiente, fez com que os profissionais da educação tenham sofrido uma das mudanças mais profundas, cedendo tempo alternativo ao trabalho para evitar a desistência do aluno em fazer a tarefa, ou pelo. Tendo como instrumento de trabalho essencial o próprio corpo, eles agora têm como ferramenta de trabalho inevitáveis os celulares, computadores e redes sociais. Com jornada de trabalho que transcende os horários de trabalho, às vezes, um domingo a noite, além das tarefas pessoais e familiares dos próprios. Oliveira (2020) reproduz o relato de uma professora:

[...] estudei iluminação, varo madrugadas acompanhando tutoriais de edição de vídeo e montando roteiros. Ligo o computador às 10h e só desligo por volta de meia-noite'. O relato caberia a um *youtuber*, mas é de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Desde a suspensão das atividades presenciais nas escolas de Minas Gerais - condição imposta pela pandemia do novo coronavírus - Beatriz Torres encara o que talvez seja o maior desafio de sua carreira, iniciada há 30 anos: o ensino remoto (OLIVEIRA, 2020, online).

Emiliana (2020) aponta este como um cenário propício para a chamada Síndrome de Bournout, cujos principais sintomas são a exaustão, alterações no apetite e humor, sentimento de incompetência, dores musculares e falhas na memória, como resultado de trabalhos que são desgastantes, competitivos ou que envolvem muita responsabilidade em estágios mais avançados, pode levar à depressão profunda. Mas ainda assim, precisam reinventar métodos, técnicas e recursos para controlar a indisciplina dos alunos e ainda se certificarem que estão aprendendo. Então disponibilizam contatos pessoais e o tempo alternativo para uma atenção individualizada, senão, não funciona, como conta Beatriz Torres, professora há 30 anos, na matéria escrita por Emiliana (2020).

Conforme Zuin, “[...] a questão do cyberbullying precisa ser abordada e enfrentada pela sociedade em geral e pelos educadores em particular” (ZUIN, 2017, p.11) porque nesse sentido, as salas de aula conectadas romperam com as barreiras de tempo e espaços.

O *bullying* está no cotidiano escolar, e é um tema árduo e difícil, mas com uma profundidade imensa, pois enfoca na condição humana, além de relações interpessoais e intrapessoais. Tognetta (2005) compreende o *bullying* como uma violência com causas particulares que devem ser resolvidas do ponto de vista pessoal, antes de ser resolvido do ponto de vista público, tomando ao invés de medidas, geralmente, indisciplinadas para manter os valores morais e sociais, mas sim a partir de intervenções para torná-los melhores para si mesmos e conquistar uma evolução, para reconhecerem quem são e onde querem chegar no futuro, tendo consciência dos valores sociais e empatia com os problemas e fragilidades das outras pessoas e de como simples “piadas de mau gosto” podem causar graves consequências no futuro de potencialmente qualquer pessoa.

A partir disso, houve um crescimento entre 40 e 50% segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) no consumo de internet (LAVADO, 2020), com maior tempo em sites, jogos e redes sociais em função do isolamento social causado pela pandemia, mesmo com propósitos educacionais, todo este contexto representa um alerta as crianças, jovens, seus responsáveis e aos profissionais da educação. Estes últimos que se encontram sobrecarregados. De acordo com Valim (2021), o Governo Brasileiro se encontra em uma grave crise econômica desde meados de 2014 e agravada com a pandemia desde 2020, e políticas públicas demandam muitas vezes investimentos elevados que podem trazer retornos a curto, médio ou longo prazo, dessa forma, precisa-se primeiramente conter o vírus Covid-19 por meio da vacinação massiva, para a retomada da economia e aulas presenciais sem riscos à saúde dos envolvidos (LAVADO, 2020; VALIM, 2021).

Em um segundo momento, deve-se realizar a criação de políticas públicas eficazes de apoio às crianças e jovens vítimas do aumento expressivo de *bullying*, e outros abusos, que podem ser identificados e orientados pelos profissionais da educação após a devida capacitação técnica e melhoria das condições de trabalho, aliviando o estado sobrecarregado atual, uma vez que os próprios possuem um contato efetivo com as crianças e jovens e podem exercer uma influência positiva para que se tornem melhores e ocorra a mitigação da violência entre si. Essa ação deve ser tomada antes de buscar punições ou forças coercivas, conforme Tognetta (2005), para que os tipos de *bullying* sejam controlados antes de chegarem aos casos mais críticos de assassinatos ou suicídios, ou que se possa prevenir o desenvolvimento de uma personalidade introspectiva, depressão ou outro distúrbio psicológico nas crianças e jovens, enquanto crianças ou quando tornarem adultos.

Segundo Silva (2020) no processo de enfrentamento e prevenção ao *bullying* virtual, cabe à educação, tanto a atribuída à escola, quanto a de responsabilidade da família, a determinação de limite à criança e ao adolescente, a família tem que pensar no uso da internet como um lugar real que deve ser monitorado. Mas, para Arcie *et.al.*, (2016), a escola também desempenha o papel de refletir com seus alunos a utilização de forma responsável e ética dos recursos tecnológicos, alertando sobre os riscos do *cyberbullying*.

A educação pode ser uma ferramenta na prevenção e combate ao *bullying* em todos os seus tipos. Segundo Outeiral (2008) é importante criar um espaço e um tempo protegido no qual o adolescente pode exercer sua espontaneidade e criatividade sem receio e riscos, tanto para si como para os outros.

Para Silva, situações como o *cyberbullying* desafiam a escola em sua atribuição de oportunizar ao aluno um ambiente agradável e acolhedor para a construção do conhecimento tanto científico, como ético e emocional. A escola deve ser compreendida como um ambiente formal de ensino, mas não está isenta dessa responsabilidade, pois, a educação também objetiva a construção da cidadania e a formação dos valores do indivíduo, garantindo o direito como aceitação, segurança e respeito. Para isso faz-se importante que essa discussão seja cada vez mais implementada no âmbito acadêmico e em especial nos cursos de formação de professores.

CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou descrever e identificar o *bullying*, com enfoque no *cyberbullying* potencializado na pandemia causada pelo Covid-19, que devido ao ensino remoto em diferentes níveis da educação, causou consequências diretas no aumento da imersão dos jovens nas redes sociais e atividades

associadas às tecnologias (*Streaming*, jogos online, etc.), trazendo a necessidade emergente de tomada de decisões cada vez em maior velocidade, para acompanhar o crescente avanço tecnológico e exposição de crianças e jovens. O Brasil já disparava nas pesquisas de 2018 como o segundo país em quantidade de casos de bullying virtual (MARQUES, 2018), e o quarto país com maior prática de *bullying* entre estudantes segundo a UNICEF e, em 2020 segundo Lavado (2020) os casos aumentaram entre 40% a 50% por cento.

A pandemia também agravou os casos de desigualdade e evasão escolar, possivelmente em virtude de dificuldades financeiras que impedem o acesso ao ensino remoto e também pela necessidade de trabalho de jovens visto a situação familiar crítica. A mudança inesperada e cenário de vulnerabilidade de muitas crianças e jovens, fizeram com que os educadores ficassem sobrecarregados sob uma carga horária de trabalho descontrolada, potencializando as chances de adoecimentos associados ao trabalho extremo e estresse.

Embora existam leis nos âmbitos federal e estadual que estabelecem programas “*antibullying*” a legislação é pouco difundida na escola e, o estudo do tema pôde concluir que as questões acima mencionadas provocaram um aumento de ações de *bullying* e especificamente de *cyberbullying*, que devem ser identificados e refletidos por meio de uma concepção de adolescência como construção social, o que pode facilitar indicando possibilidades de novas práticas e subsídios para a construção de políticas públicas para a juventude, não no sentido de punir, mas de conscientizar das suas responsabilidades quanto às suas ações e ao uso de recursos tecnológicos.

Além disso, para um eficiente combate ao *cyberbullying*, faz-se necessário o envolvimento ativo das famílias e dos educadores em um trabalho em rede, para tanto é necessário discutir o tema nos cursos de licenciatura já preparando os futuros professores para criarem estratégias de utilização das ferramentas tecnológicas para a conscientização.

Posteriormente, visando a criação de políticas públicas eficazes de apoio às crianças e jovens vítimas do aumento expressivo de *bullying*, e outros abusos, que podem ser identificados e orientados pelos profissionais da educação após a devida capacitação técnica e melhoria das condições de trabalho, após o alívio do estado sobrecarregado atual, uma vez que os próprios possuem um contato efetivo com as crianças e jovens e podem exercer uma influência positiva para que se tornem melhores e ocorra a mitigação da violência entre si. Sendo essa uma ação que deve ser tomada antes de buscar punições ou forças coercivas, conforme Tognetta (2005), para que os tipos de *bullying* sejam controlados antes de chegarem aos casos mais críticos de assassinatos ou suicídios, ou que se possa prevenir o desenvolvimento de uma personalidade introspectiva, depressão ou outro distúrbio psicológico nas crianças e jovens, enquanto crianças ou quando se tornarem adultos.

REFERÊNCIAS

ARCIE, J. B. et al. *Cyberbullying*: ações pedagógicas de caráter preventivo no contexto escolar. **PSICOFAE**, Curitiba, v.5, n.1, p. 89-98, jul. 2016.

BECKER, D. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERTOL, C.E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.30, n.4, p.824-839, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400012. Acesso em: 14 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400012>

BOCK, A. M. B. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>

BRAUN, J. SAMPAIO Jana. O *Cyberbullying* avança entre os estudantes brasileiros na quarentena. **Revista Veja**, edição nº 2701, ago/2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/o-cyberbullying-avanca-entre-estudantes-brasileiros-na-quarentena/>>. Acesso em 14 abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em 08 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487> Acesso em: 14 de abril de 2021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000.

CARVALHO, L. LIMA, Leonardo. **Cyberbullying é potencializado na quarentena**. UFBA. 2021. Disponível em <<http://impressaodigital126.ufba.br/cyberbullying-e-potencializado-na-quarentena/>> Acesso em abril de 2021.

CASADO, A. G. P. **CyberBullying: violência virtual e o enquadramento penal no Brasil**. Disponível em: . Acesso em: Abril de 2021.

DALLO, L.; PALUDO, K. I. **Adolescência: Perspectiva de Desconstrução de uma Visão Naturalizada**. **Schème**: Revista eletrônica de Psicologia e epistemologia genética. UNESP, v. 4, n. 2, ago-dez/2012. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2012.v4n2.p129-141>

EMILIANA, C. **Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga**. **Jornal Estado de Minas**. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml>. Acesso em 12 de mai. 2021.

FIRMINO, M. S. S. et al. **As diferentes formas de abordagem sobre o bullying e a violência virtual nas escolas**. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 13182-13192, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-098>

FORSTER, P. **Pandemia aumenta a evasão escolar, diz relatório do Unicef**. CNN Brasil: São Paulo. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>>. Acesso em 11 de mai. de 2021.

LAVADO, T. **Com maior uso da internet durante pandemia, número de reclamações aumenta; especialistas apontam problemas mais comuns**. G1-Globo: Economia/Tecnologia.2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/06/11/com-maior-uso-da-internet-durante-pandemia-numero-de-reclamacoes-aumenta-especialistas-apontam-problemas-mais-comuns.ghtml>>. Acesso em 11 de maio. 2021.

MARQUES, P. **O Brasil é o 2º país com mais casos de bullying virtual contra crianças**. Brasil, 11 jul. 2018. Disponível em: <[HTTPS://noticias.7.com/tecnologia-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018](https://noticias.7.com/tecnologia-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018)>. Acesso em: 29 abr. 2019.

MENESES; P. **Tipos de Bullying**. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/tipos-de-bullying/>>. Acesso em 06 de maio de 2021.

LIMA, B. T. et al. **Cyberbullying: estudo introdutório sobre o conceito e sua presença no IF- Sertão Pernambucano- Campus Petrolina- PE**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/15x.pdf>>. Acesso em: abril de 2021.

LUZ, N. C. P. **TV, educação e formação de professores** [recurso eletrônico]: Salto para o Futuro: 20 anos. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília, DF : TV Escola , 2013.

OLIVEIRA, J. (mai. 2020). **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho**. Ediciones El País S. L: Prisa. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>>. Acesso em 11 de maio. 2021.

PORFÍRIO, F. **Bullying**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 30 de abril de 2021.

PORTAL PARANÁ; PORTAL PEPERI. (mai. 2021). **Tragédia em Saudades: despedida de vítimas de ataque em Santa Catarina gera comoção**. Portal Paraná. Disponível em: <<https://paranaportal.uol.com.br/geral/tragedia-em-saudades-despedida-vitimas-ataque-santa-catarina/>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

SAFERNET. **Institucional**. Disponível em <<http://new.safernet.org.br/content/institucional>>. Acesso em: mai. 2021.

_____. ONG Helpline Safernet Brasil. Disponível em: <<https://helpline.org.br/indicadores/br>>. Acesso em abril de 2021.

SILVA, L. O.; BORGES, B. S. **Bullying nas Escolas**. Editora: Direito & Realidade, 2018.

SILVA, D. P. A educação como ferramenta na prevenção e combate ao *Cyberbullying*. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 2, p: , Julho 2020.

TIBA, I. **Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Ágora, 1985. <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v7i2.3200>

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola**: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

UNICEF. Institucional. 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>>. Acesso em maio de 2021.

VALIM, C. **A economia do Brasil sofre com a gestão da pandemia e encolhe diante do mundo**. Revista Veja: Grupo Abril. 2021. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/economia-do-brasil-sofre-com-gestao-da-pandemia-e-encolhe-diante-do-mundo/>>. Acesso em 11 de maio de 2021.

WALDMAN, L. **E Agora? Tenho um filho adolescente**. São Paulo: Mercury, 1997.

ZUIN, A. A. S. **Cyberbullying Contra Professores**: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa. São Paulo: Loyola, 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS ORIENTAÇÕES DOCUMENTAIS

Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento, Luciana Karina Prampero Shimbata, Elsa Midori Shimazaki, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: bsandra2@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores, considerando a importância das orientações documentais, especificamente nesse contexto pandêmico. Nesse sentido, os encaminhamentos metodológicos foram realizados por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. O distanciamento físico evidenciou ainda mais as dificuldades concernentes ao cotidiano escolar e por consequência trouxe novos desafios à formação continuada de professores. Dessa forma, propomos reflexões sobre a importância da formação continuada e considerações, a partir de análise documental das Orientações Técnico-Pedagógicas (OTP) intituladas “Orientações técnico-pedagógicas para o início do ano letivo” e “Orientação Técnico-Pedagógica para período de Planejamento (09 a 17 de fevereiro de 2021) Coordenação Pedagógica – OTP/CP N° 01/2021” e OTP/CP nº 02 “Orientação Técnico-Pedagógica Planejamento escolar: Ensino Presencial e remoto – Dúvidas frequentes”, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de um município do interior do estado de São Paulo e direcionada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Essa não é, obviamente, a única modalidade de formação continuada oferecida, contudo, nesse momento atípico, de distanciamento físico, foi uma das possibilidades de suprir as necessidades mais urgentes criadas em função das atividades remotas. Entendemos que orientações escritas contribuem de maneira importante, pois o interlocutor pode retornar a elas quando desejar, por sua capacidade de orientar o trabalho pedagógico e a realização de tarefas, por suscitar dúvidas e, com isso, impelir o leitor para a realização de outras leituras, além de provocar discussões e estimular argumentações. Ressaltamos ainda que enfatizaram questões que, além de serem importantes para o início do ano, reverberam nas ações pedagógicas e organizacionais da unidade escolar durante todo o ano letivo. Concluímos que pode ser considerada como uma modalidade interessante de formação continuada, pois, estimula o trabalho coletivo, traz concepções sobre os conteúdos abordados, bem como, solicita e organiza a realização de outros estudos.

Palavras-chave: formação de professores; distanciamento físico; orientações técnico-pedagógicas.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN PANDEMIC TIMES: CONSIDERATIONS ON THE IMPORTANCE OF DOCUMENTARY GUIDELINES

ABSTRACT

This article aims to discuss teacher education, considering the importance of documentary guidelines specifically in this pandemic context. In this sense, methodological referrals were performed through bibliographic research and documentary analysis. Physical distancing further evidenced the difficulties related to daily school life and consequently brought new challenges to the continued formation of teachers. Thus, we propose reflections on the importance of continuing education and also the realization of considerations, based on documental analysis of the OTPs - Technical-Pedagogical Guidelines entitled "Technical-pedagogical orientations for the beginning of the school year" and "OTP/CP N° 01/2021- Technical-Pedagogical Guidance for planning period (09 to 17 February 2021) Pedagogical Coordination" and OTP/CP nº 02 "Technical-Pedagogical Guidance School planning: Face-to-face and remote teaching - Frequently asked questions", elaborated by SEDUC - Municipal Department of Education of a municipality in the interior of the state of São Paulo and directed to education professionals of the Municipal School Network. This is obviously not the only modality of continuing education offered, however, at this atypical moment, of physical distancing, it was one of the possibilities to meet the most urgent needs created due to remote activities. We understand that written guidelines contribute in an important way, because the interlocutor can return to him whenever he wishes, for his ability to guide pedagogical work and the

accomplishment of tasks, for raising doubts and thus impel the reader to perform other readings, besides provoking discussions and stimulating arguments. We also emphasize that they emphasized issues that, in addition to being important for the beginning of the year, reverberate in the pedagogical and organizational actions of the school unit throughout the school year. We conclude that it can be considered as an interesting modality of continuing education, because it stimulates collective work, brings conceptions about the contents addressed, as well as, requests and organizes the realization of other studies.

Keywords: teacher training; physical distancing; technical-pedagogical guidance.

FORMAÇÃO CONTINUA DO PROFESSORADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES DOCUMENTAIS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la formación docente, considerando la importancia de las directrices documentales específicamente en este contexto de pandemia. En este sentido, se realizaron referencias metodológicas a través de investigación bibliográfica y análisis documental. El distanciamiento físico evidenció aún más las dificultades relacionadas con la vida escolar diaria y, en consecuencia, trajo nuevos desafíos para la formación continua de maestros. Así, proponemos reflexiones sobre la importancia de la formación continua y también la realización de consideraciones, basadas en el análisis documental de las OTPs - Lineamientos Técnico-Pedagógicos titulados "Lineamientos Técnico-pedagógicos para el inicio del curso escolar" y "OTP/CP N° 01/2021- Orientación Técnico-Pedagógica para el periodo de planificación (09 al 17 de febrero de 2021) Coordinación Pedagógica" y OTP/CP n° 02 "Orientación Técnico-Pedagógica Planificación escolar: Docencia presencial y a distancia - Preguntas frecuentes", elaborados por SEDUC – Departamento Municipal de Educación de un municipio del interior del estado de São Paulo y dirigido a profesionales de la educación de la Red Escolar Municipal. Obviamente esta no es la única modalidad de educación continua que se ofrece, sin embargo, en este momento atípico, de distanciamiento físico, era una de las posibilidades para atender las necesidades más urgentes creadas por las actividades remotas. Entendemos que las guías escritas contribuyen de manera importante, porque el interlocutor puede volver a él cuando lo desee, por su capacidad para guiar el trabajo pedagógico y la realización de tareas, para plantear dudas y así impulsar al lector a realizar otras lecturas, además de provocar discusiones y estimular discusiones. También destacamos que enfatizaron temas que, además de ser importantes para el inicio del año, repercuten en las acciones pedagógicas y organizativas de la unidad escolar a lo largo del año escolar. Concluimos que puede ser considerada como una modalidad interesante de educación continua, porque estimula el trabajo colectivo, aporta concepciones sobre los contenidos abordados, así como, solicita y organiza la realización de otros estudios.

Palabras clave: formación docente; distanciamiento físico; orientación técnico-pedagógica.

INTRODUÇÃO

É fundamental discutir a formação de professores no Brasil a partir de seus elementos e desafios históricos, sobretudo, em tempos pandêmicos como estamos vivendo nos anos de 2020 e 2021. Assim, entendemos ser essencial que essa discussão seja feita a considerar a formação inicial e a continuada. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” tem sido alvo de críticas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma das instituições que divulgou um manifesto de repúdio a sua homologação e argumenta que a Resolução desqualifica a formação de professores da Educação Básica, uma vez que desconsidera o conhecimento científico e os estudos acadêmicos e não se fundamenta em produções que tematizem a formação de professores, as políticas educacionais e o currículo. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) também é desconsiderado. Verificamos na Resolução nº 01 de 2020 a preocupação com as habilidades e competências que o professor deve possuir, deixando muito sob

a própria responsabilidade do professor, inclusive, a aquisição de tais qualificações. Para efetivar essa discussão precisa se considerar as questões sobre a qualidade dos cursos de formação, as condições de trabalho do professor, incluindo a jornada, os salários, e outros fatores que influenciam na docência. A definição de qualidade, seja da educação ou dos cursos de formação, muda de acordo com o contexto histórico e com os indicadores e referenciais utilizados, já que há diferenças entre as perspectivas teóricas acerca da profissão docente e, por consequência, dos objetivos e finalidades da formação inicial e continuada.

Certamente, o debate no campo educacional é sempre imprescindível, seja a partir das críticas ou da validação dos modelos e iniciativas existentes ou mesmo da proposição de alternativas diante de questões pontuais ou de amplitude nacional, como temos visto. Obviamente, a discussão sobre o ensino e a aprendizagem ganhou outros contornos a partir desse contexto, que teve início em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, atingindo o nível de pandemia.

As redes de ensino foram orientadas por pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pelas autoridades de Saúde e de Educação, a realizar o ensino escolar não presencial desde o início do ano de 2020, dada a rapidez e a gravidade da situação de transmissão da COVID 19.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado. Parecer CNE nº 05/2020, (BRASIL, 2020, p. 3)

Essa situação agravou ainda mais questões como a exclusão social, a diferença social, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a dificuldade de acesso às tecnologias, dentre outras. Esse contexto trouxe a necessidade de adaptação a todos os níveis e modalidades de ensino, mas destacamos como particularmente desafiador o atendimento à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, sobretudo da escola pública.

Conforme apontado no Parecer CNE nº 05/2020, (BRASIL, 2020, p. 3),

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias.

Essas ponderações evidenciam o agravamento das dificuldades concernentes ao cotidiano escolar e demonstram novos desafios à formação continuada de professores. É, portanto, com o intuito de contribuir nessa discussão que tecemos considerações, a partir da importância da formação inicial e continuada e da análise documental. Os objetos dessa análise são as Orientações técnico-pedagógicas para o início do ano letivo⁷⁴, a OTP/CP N° 01/2021 - Orientação Técnico-Pedagógica para o período de Planejamento (09 a 17 de fevereiro de 2021) Coordenação Pedagógica” e a OTP nº 02/2021, Orientação Técnico-Pedagógica Planejamento escolar: Ensino Presencial e remoto – Dúvidas frequentes. Essas orientações foram elaboradas pela SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo e direcionada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, que aqui será denominado Município.

Essa não é a única modalidade de formação continuada oferecida, contudo, nesse momento atípico, de distanciamento físico, tem sido uma alternativa importante para complementar, reforçar, informar e contribuir com esse processo formativo. Há modalidades de formação continuada oferecidas de

⁷⁴ Essa orientação, embora tenha sido a primeira de 2021, não teve numeração.

forma síncrona⁷⁵, como *lives*, que são transmissões de áudio e vídeo realizadas pela internet e que permitem interação por meio do chat. Há ainda a possibilidade de realização de reuniões virtuais com o uso de tecnologias variadas, como *google meet e youtube, WhatsApp*, entre outras. E tem também as atividades realizadas de forma assíncrona⁷⁶ como os vídeos e os materiais escritos, como é o caso, das orientações técnico-pedagógicas, das resoluções, pareceres etc.

As OTP já eram utilizadas, contudo, nesse contexto de distanciamento físico, ganharam maior relevância. Entendemos assim, que essa análise contribuirá com discussões sobre a utilização dessa modalidade de formação, que possui como função a socialização de informações e a orientação do trabalho pedagógico e, portanto, contribui com a formação dos profissionais da educação, a partir das concepções de sociedade, de infância e de educação que norteiam tais documentos.

A pandemia apresentou vários desdobramentos e um deles é a necessidade de rever as formas de realizar formação continuada de professores, de maneira a incorporar demandas práticas e imediatas, tais como aprender a usar os recursos tecnológicos e também metodológicos, como inovar as estratégias e metodologias de ensino e reorganizar espaços e tempos escolares. Assim, apesar das dificuldades, que foram somadas às anteriores já existentes, os professores e as equipes pedagógicas buscaram conhecimentos necessários para assegurar a qualidade na educação e nesse contexto em particular, pela manutenção dos vínculos e diminuição das desigualdades de aprendizagem e, especialmente, para oferecer os conhecimentos necessários à participação social, que acreditamos ser um instrumento à cidadania.

Dessa forma, elaboramos a presente pesquisa que objetiva discutir a formação de professores, considerando a importância das orientações documentais, especificamente, nesse contexto pandêmico.

METODOLOGIA

A proposta é compreender de que forma as orientações escritas contribuem com o processo formativo de professores e gestores das unidades escolares, nesse caso específico, a partir das análises elaboradas sobre as referidas orientações. Solicitamos à Secretaria de Educação do Município autorização para tais análises, com o intuito de refletir quanto à contribuição de orientações escritas para a formação, sobretudo, considerando o atual contexto de distanciamento físico decorrente da pandemia da COVID 19.

Para isso, realizamos análise documental e levantamento bibliográfico. Quanto ao uso de documentos, Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009, p. 2), denotam que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Evangelista e Shiroma (2019) enfatizam que é imprescindível conhecer as explicações que já foram dadas ao fenômeno que se quer estudar, para tanto, é importante realizar a revisão bibliográfica ou, nas palavras das autoras, balanço de literatura. Ainda de acordo com as autoras, sem isso, certamente, há um empobrecimento da análise, pois é na história que se busca elementos tanto para conhecer a realidade, quanto para transformá-la. Nessa perspectiva, evidenciam o caráter histórico da pesquisa educacional, ou seja, das determinações sociais e históricas do homem que se traduzem nas relações sociais de produção, ou seja, na vida material e intelectual.

Quanto a diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, verificamos que:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6)

⁷⁵ As aulas síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, ou seja, o professor e os alunos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma [sala virtual](https://www.clipescola.com/aulas-sincronas-e-assincronas), e podem interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo. Disponível em: <https://www.clipescola.com/aulas-sincronas-e-assincronas>. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁷⁶ As aulas assíncronas são aquelas que não ocorrem por transmissões ao vivo, e sim por gravações. Nelas, o horário em que o professor leciona para a câmera não é o mesmo em que os alunos assistem à aula. Não há interações em tempo real. Disponível em: <https://www.clipescola.com/aulas-sincronas-e-assincronas>. Acesso em: 04 ago. 2021.

Como vimos, as técnicas são complementares e uma não dispensa o uso da outra, mas se complementam, configurando-se ambas, em importantes instrumentos de análise e colaboração com a compreensão da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Algumas considerações sobre formação inicial e continuada

Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento consideram a importância de profissionais que atuam nas mais diversas áreas buscarem aprimoramento, isto é, participarem de formação, para além da inicial, ou para além daquela que lhe conferiu conhecimentos básicos para desempenhar tal ofício. O mundo está em constante transformação e os homens têm mudado a natureza para atender as suas necessidades e com isso a cada dia criam instrumentos e signos mais aprimorados, exigindo que o homem moderno use-os e crie-os.

Os conhecimentos se transformam e exigem que os profissionais se apropriem deles, por isso há a necessidade de uma formação continuada. Como exemplo, podemos citar quando procuramos um profissional e pesquisamos a sua formação, analisamos seus “diplomas” e especialidades. Normalmente, tal interesse não se deve a simples curiosidade, mas ao intuito de entender a história e o percurso formativo do profissional em questão.

Sendo assim, esperamos que os profissionais, em seus diversos campos de atuação, interajam com as inovações, como a criação de novos medicamentos, de aparelhos mais sofisticados, de softwares modernos, de maquinários de precisão, do aprimoramento genético de sementes etc. A ideia é a apropriação dos resultados das pesquisas científicas, dos avanços da ciência em suas respectivas áreas de atuação, reconhecendo que a experiência ou o tempo de atuação são elementos importantes, mas não únicos para o bom desempenho da função ao longo da carreira.

Estamos, dessa forma, advogando a ideia que não podemos valorizar somente a experiência prática secundarizando os avanços científicos. A experiência prática não dispensa o conhecimento teórico e acadêmico e, tampouco, a formação inicial dispensa a formação continuada. Ao contrário, a cada dia, vemos a importância do conhecimento científico ao observarmos que ainda existem, e pior, tem aumentado o número de defesas de questões que pensávamos, há muito superadas, como por exemplo, o terraplanismo⁷⁷.

A formação docente, segundo Saviani (2009, p. 143) já era preconizada por Comenius no século XVII, sendo que,

[...] o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Ainda segundo Saviani (2009, p. 143), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Contudo, a ideia de que a formação de professores não era concluída com a diplomação em um curso preparatório começa a ganhar força, de acordo com Diniz-Pereira (2010), a partir da segunda metade dos anos oitenta, passando, então, a ser dividida em formação inicial e formação continuada ou formação em serviço.

Considerando a complexidade desses processos, Matté, Castro e Reis (2016, p. 19), salientam as suas singularidades ao considerarem que,

O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em

⁷⁷ Terraplanismo é a crença moderna de que a Terra não tem o formato de um globo, mas sim de uma pizza, o que [vai contra todo o entendimento científico sobre o assunto](#). Muitos povos antigos, como os egípcios e mesopotâmicos, acreditavam que a Terra era plana. A ideia de uma Terra esférica, no entanto, já era defendida empiricamente no século 4 a.C. por filósofos gregos como Pitágoras e Aristóteles e a partir do século 1 d.C. era consenso unânime no ocidente. Disponível em: <https://m.wikinet.pro/wiki/Terraplanismo>. Acesso em: 02 ago. 2021.

permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É também um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação.

No âmbito da legislação sobre o assunto temos a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No seu capítulo I, Art. 1º, parágrafo único, determina:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Essa Resolução estabelece também os princípios, as competências gerais e específicas para a formação docente, na seguinte conformidade:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, tem sido alvo de críticas que apontam retrocessos em relação a Resolução Nº 2, de 1º. de julho de 2015, como mencionado por Bazzo e Scheibe (2019, p. 680).

As reações da comunidade educacional não se fizeram esperar. Muitas manifestações individuais e coletivas foram publicadas nos dias que se seguiram à sessão do CNE, de 7 de novembro. As próprias universidades, por meio de suas instâncias e fórum de

deliberações, manifestaram-se rapidamente a respeito, como atesta o documento do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd), que reivindica a manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual, segundo a referida entidade, ainda se encontrava em processo de implementação em grande parte das universidades federais.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 682) apontam ainda que, “[...] seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente”. De acordo com Saviani (2009, p. 50), “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Isso implica, segundo Marques (2017, p. 13) em,

[...] considerar que a educação também é o lugar da contradição e das disputas tanto no campo teórico e acadêmico quanto no contexto da prática pedagógica escolar. Por isso, é preciso destacar a possibilidade de outra perspectiva de formação que parte de uma educação contra hegemônica e que tenha como objetivo contribuir para a superação da alienação e das relações de dominação.

A educação pública brasileira e, por consequência, a formação de professores tem sua oferta, tanto qualitativa, quanto quantitativa mobilizada, sobretudo, a partir de interesses de ordem política e econômica. Vejamos, a título de exemplo, o exposto por Di Giorgi e Leite (2010, p. 307) sobre as primeiras iniciativas de educação em nosso país, que ficaram a cargo dos jesuítas da Companhia de Jesus e tinham a princípio o objetivo de cristianizar e catequizar os indígenas e a partir de interesses foram se transformando “num sistema cada vez mais destinado às elites: preparar e formar religiosos e educar parte das elites para assegurar a continuidade do que já fora conquistado”. Notamos as contradições da relação capital-trabalho e dos interesses da classe dominante, expressa nesse caso, pela indisponibilidade de recursos para a educação e, pela inexistência da necessidade de mão-de-obra qualificada nesse momento histórico.

Não por acaso, equivocadamente a educação é, muitas vezes, vista como única redentora ou, ao contrário, como causadora dos problemas econômicos e sociais, dada a sua ineficácia ou baixo rendimento dos alunos. Inverte-se, nesse sentido, o movimento de análise, o que acaba por culpabilizar professores e gestores não somente pelos problemas educacionais, mas, por toda sorte de problemas que deveriam ser analisados no contexto das contradições da relação capital-trabalho. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Nessa mesma direção, Di Giorgi e Leite (2004, p. 138), apontam que,

Não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa no ensino. Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, vários estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem.

O próprio campo da pesquisa em educação, para Diniz-Pereira (2013, p. 134) “trata-se de um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos”.

Orientações Técnico-pedagógicas: uma proposta de análise documental

As orientações técnico-pedagógicas têm se configurado em todas as esferas como estratégias que orientam e organizam o trabalho pedagógico em instituições públicas. Com objetivos semelhantes temos também os pareceres, resoluções, portarias etc., como os elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Conselho Estadual de Educação e por órgãos governamentais, como Secretarias de Educação, dentre outras.

O nosso intuito ao analisar as Orientações Técnico-Pedagógicas mencionadas é refletir sobre as suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico, bem como para a formação dos profissionais da educação. Esses documentos foram elaborados para orientar gestores e professores na organização do período de planejamento escolar que ocorre, normalmente, no início do ano letivo. Verificamos que a estratégia de realizar tais orientações de forma documental tem se expandido,

sobretudo nas cidades de médio e grande porte, por conta do tamanho de suas redes de ensino e, no período de distanciamento social, foi uma das formas de viabilizar a interação entre professores, gestores e alunos.

A OMS recomendou, nesse contexto, três ações básicas: “isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social”. Parecer CNE nº 05/2020, (BRASIL, 2020, p. 3),

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. (Parecer CNE nº 05/2020. (BRASIL, 2020, p. 3)

No que tange às estratégias de fomento à formação continuada, as redes de ensino iniciaram o processo de adaptação a essa nova realidade, reorganizando suas atividades, tanto as aulas propriamente, como os momentos formativos, como o Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizado semanalmente, com duração de quatro horas, e as reuniões pedagógicas são bimestrais e configuram-se em momentos de avaliação e de replanejamento⁷⁸. Seguindo orientações do Conselho Nacional de Educação, realizadas através de seus pareceres, foram consideradas propostas de atuação, principalmente a partir de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

A partir de uma situação extrema, imposta pela pandemia, os profissionais da educação em seus diversos espaços de atuação recorreram a estratégias e instrumentos que até então não utilizavam, ao menos frequentemente, no trabalho pedagógico. Assim, sempre que possível, foram inseridos recursos tecnológicos que possibilitaram as reuniões virtuais, sobretudo os que permitem interações entre os participantes. Os documentos escritos também ganharam maior relevância e significado, como o caso das orientações técnico-pedagógicas que nos propomos a analisar.

As orientações que analisamos foram elaboradas no início do ano de 2021, ainda em meio às incertezas quanto aos rumos da pandemia e, por consequência, do ensino. Essas incertezas quanto ao retorno presencial são expressas no texto, da seguinte forma:

Como parte desse ano atípico, nossa organização letiva também será um pouco que diferente do que estávamos acostumados em nossas escolas. Excepcionalmente, vamos iniciar nossas atividades de forma remota, até que possamos ter condições que nos possibilite receber as crianças na escola de forma mais segura. (MUNICÍPIO, 2021 a, p. 01)

Verificamos nesta OTP uma preocupação em informar e, ao mesmo tempo, tranquilizar os profissionais de que a instituição estaria atenta às condições necessárias para a volta das crianças às escolas de forma presencial. O documento definiu as regras gerais para o funcionamento das unidades escolares, até mesmo, quanto aos três dias de trabalho presencial dos professores, estabelecendo que trabalhariam no horário do próprio turno, evitando, assim, a aglomeração. Ressaltou a necessidade das medidas de segurança, tais como, distanciamento social, álcool gel, uso de máscaras e os HTPC estabelecidos para continuar de forma remota, ficando os profissionais em teletrabalho.

Há nesse documento uma preocupação com a organização do trabalho na escola nesse período, isso é notável pelo detalhamento das atividades. Dessa forma, organizou de forma específica as atividades, preocupando-se com o tempo a ser utilizado, arranjando as propostas a serem realizadas em um dia, dois dias e uma semana, no período de 03 a 17 de fevereiro de 2021.

De alguma forma, todas as discussões fazem parte do trabalho pedagógico, contudo, faremos um recorte para as questões que dizem respeito mais diretamente ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a primeira orientação foi sobre a necessidade de estudar a própria OTP, além da organização e confecção de materiais didáticos e de apoio, bem como sobre “conhecer” os alunos através das fichas de avaliação e acompanhamento e dos prontuários. O documento elencou para o período de 09 a 12 de fevereiro as seguintes atividades,

Planejamento escolar feito de forma virtual pelo Google Meet; construção do plano de ensino (formação específica emitida pela Coordenação Pedagógica/SEDUC); discussão do calendário escolar (Resolução Seduc nº 01/2021); formação para utilização da Plataforma Google sala de aula. Organização das salas virtuais; formação dos protocolos sanitários

⁷⁸ A organização desses momentos formativos é feita de forma particular por cada município.

para o retorno presencial; formação de orientadores pedagógicos com a equipe de T.I. da Seduc em data a ser enviada por convocação. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 04)

Outras definições importantes são a necessidade de o professor realizar aula virtual utilizando ferramenta específica e a quantidade de aulas a serem postadas na sala virtual. Essa OTP, apesar de tratar de várias questões pedagógicas, enfoca mais propriamente as questões organizacionais, sendo complementada pela OTP nº 01. Devido ao contexto de incertezas, havia, conforme observamos no documento, várias questões de ordem prática a serem enfocadas, o que talvez justifique a escolha em organizá-la de forma mais informativa e a orientação seguinte enfatizar as questões pedagógicas.

Dessa forma, a OTP nº 01/2021 tem como proposta organizar o período de planejamento de 09 a 17 de fevereiro com as atividades consideradas essenciais a esse período e, também, a todo o ano letivo. Os assuntos privilegiados foram: os adendos do Projeto Político Pedagógico (PPP); o Plano de Ensino; calendário escolar; leitura do “Plano Municipal de Volta às Aulas presenciais” e o planejamento para implementação e implantação dele; elaboração do Plano de Atendimento na Sala Comum (para professores que contam com estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em suas turmas); contato com as famílias para agendar e realizar entrevistas e planejamento das atividades para o acolhimento e adaptação dos alunos nas primeiras semanas de ensino remoto.

Apesar de elencar as atividades principais a serem realizadas, a orientação prevê que a organização escolar para esse período insira outros assuntos pertinentes ao cotidiano escolar a partir de demandas peculiares à cada escola. Nessa perspectiva, o documento expõe questões pedagógicas, ressaltando os conteúdos para o período de planejamento, todavia, aponta também questões normativas e práticas, intituladas de organizativas.

No início do ano letivo, gestores e professores têm realmente muitas necessidades organizativas, pois, além da possibilidade da chegada à escola de funcionários novos, sendo importante que conheçam a organização, há ainda necessidade de reorganizar cronogramas, horários de trabalho, espaços escolares etc.

Essas organizações são necessárias, pois refletem na prática pedagógica, bem como na gestão escolar. Assim, o documento reforça que, no contexto escolar, questões organizacionais e normativas são importantes e precisam ser discutidas, porém, ao propor uma gestão do tempo do planejamento, deixa claro que gerir e organizar o trabalho para esse período será importante para conseguir realizar a contento as atividades solicitadas.

O PPP é reelaborado a cada três anos, sendo que a cada ano, os adendos têm a função de atualizar esse documento. A comanda presente no documento é para que o adendo seja reelaborado, a partir da realização do Plano de Ação baseado no novo diagnóstico e que norteará a escola para atingir os seus objetivos. Os Planos de Ensino dos professores, os dados dos funcionários, a rotina e funcionamento da escola e os projetos especiais que serão desenvolvidos no decorrer do ano também devem ser atualizados. Em 2020, o PPP deveria ser reelaborado, contudo,

Como já considerado, continuamos em período de pandemia, que nos obrigará a manter distanciamento e protocolos sanitários, numa alternância entre ensino presencial e remoto, mas com proibição de aglomerações, impedindo dessa forma, reuniões com muitas pessoas e eventos demorados. A partir dessas questões, tomamos a decisão de permanecer por mais um ano com a elaboração e entrega apenas do ADENDO novamente. (MUNICÍPIO, 2021, p. 03).

O documento orienta, dessa forma, a construção por parte de cada escola do Plano de Ação, ressaltando a importância do processo (planejamento) e do produto (plano), a partir de ações de curto, médio e longo prazo. A orientação chama a atenção para a importância da participação de todos os profissionais na reelaboração do plano, incluindo os serviços de apoio,

[...] uma vez que o planejamento participativo implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade. Assim, é importante que a reflexão acerca da escola contemple três dimensões: a realidade (onde estamos), os fins (onde queremos chegar ou o que desejamos alcançar); e a mediação (como iremos alcançar o desejado ou de que forma iremos chegar lá). (MUNICÍPIO, 2021 a, p. 03).

Na sequência, o documento ressalta a importância da sequência na elaboração de tarefas, bem como dos prazos, da indicação de responsável pela ação e do grupo que irá apoiá-lo e, finalmente, sobre a necessidade de indicar o resultado esperado. Enfatiza o Plano de Ação como “registro das intenções de um projeto coletivo, um projeto de escola, de educação, de sociedade.” (MUNICÍPIO, 2021a, p. 03).

A OTP estabelece prazos para a entrega de documentos e faz ponderações sobre o ensino remoto. Essas ponderações incluem a quantidade de atividades a serem oferecidas aos alunos, assim como, preocupa-se em reforçar a importância de retomar os conteúdos trabalhados no ano anterior e realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos. Há ainda, no sentido de rememorar, a seguinte orientação, “relembramos que as atividades postadas que constituirão as aulas remotas, assim como ocorre nas aulas presenciais, devem ser compostas por ações encadeadas direcionadas a um objetivo, e não apenas tarefas soltas e desconexas”. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 6).

Apesar desse contexto de atividades não presenciais, o documento solicita e ressalta a importância da interação do professor com as crianças,

As atividades remotas precisam ser planejadas considerando que além da atividade que a criança irá desenvolver, precisam contemplar a mediação do professor. Assim, é importante organizá-las contemplando diferentes recursos tais como: aulas pelo Google Meet, vídeos gravados pelos professores, gravação de áudios dos professores explicando a atividade, vídeos disponíveis na internet etc. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 06).

Há ainda, na OTP mencionada, um direcionamento para as atividades impressas. Essas atividades são organizadas pelo professor para os alunos que não têm acesso às aulas síncronas ou às salas virtuais. Dessa forma, seguindo os protocolos sanitários, editados pelos órgãos responsáveis, as famílias ficam responsáveis por retirar nas escolas as atividades impressas. Sobre isso, apesar de esse procedimento já acontecer desde o ano anterior, a OTP orienta,

No caso das atividades impressas, importa lembrar que não basta enviar a atividade em si, mas é necessário também enviar uma explicação de como a deve ser realizada, que cuidados os pais podem ter ao apresentar a atividade para a criança. Sabemos que os pais não são professores, que muitos apresentarão dificuldades para auxiliar seus filhos, assim, tais orientações são fundamentais e devem ser simples e objetivas. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 07).

O documento orienta ainda sobre a Educação Especial, em particular sobre a elaboração do Plano de Atendimento na sala de aula comum e sobre a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que sobre este último item destaca que,

Há que se considerar a necessidade de adaptação das crianças que estão iniciando o primeiro ano do ensino fundamental. Além de os alunos estarem passando por um processo atípico no qual não frequentaram efetivamente a escola no último ano da educação infantil, é preciso considerar que a mudança de uma etapa de ensino para a outra não é um processo simples. O aluno do 1º ano, considerando a perspectiva teórica adotada neste sistema de ensino, é uma criança que, do ponto de vista do desenvolvimento, aprende essencialmente por meio das brincadeiras com jogos de papéis, e que a atividade de estudo está começando a apresentar um papel mais significativo em seu desenvolvimento e aprendizagem. Há também uma necessidade de adaptação ao tipo de atividades e interação requerido para esta etapa de ensino. Sendo assim, além do aspecto de retomada dos conteúdos próprios da educação infantil, é importante também intercalar atividades com as quais os alunos já tenham maior familiaridade (como rodas de conversa, de leitura, leituras em voz alta pelo professor, brincadeiras musicadas etc.) com novas sistematizações. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 09).

O documento é concluído reforçando que cabe a cada escola, caso necessário, incluir demandas específicas, que podem inclusive, continuar a serem discutidas em outros espaços formativos, como as HTPC. Sugere para discussão o documento do Currículo Municipal, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista, afirmando que fundamentam o trabalho pedagógico.

Quanto à Educação Especial, o documento enfatiza a importância da elaboração do Plano de Atendimento na sala de aula comum.

Como é do conhecimento de todos, para cada uma das crianças com deficiência matriculadas na sala comum caberá à escola elaborar um plano de atendimento que apresente, dentre outros, as metas e adaptações que serão inseridas caso haja a necessidade, para que a criança tenha acesso ao currículo comum. É fundamental que já no período de planejamento, o professor que assumiu a sala em que conste alunos com deficiência inicie a elaboração deste plano e o estudo de caso sobre essa criança: entrar em contato com o(s) professor(es) que o atenderam em anos anteriores, retomar as entrevistas de anos anteriores procurando conhecer um pouco da história de vida, agendar entrevista com a família, estudar a deficiência para compreender um pouco as especificidades que possa apresentar. (MUNICÍPIO, 2021a, p. 08).

Dessa forma, de modo geral, observamos as contribuições que esse tipo de orientação documental oferece, como o incentivo ao caráter participativo da elaboração do plano de ação, ao evidenciar a participação de todos que têm direito à fala. Dar a voz a todos tem contribuído para o bom funcionamento da escola, porque, assim, as questões pedagógicas podem ser bem desenvolvidas a partir das interações e conhecimento dos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o documento estimulou a divisão de responsabilidades na execução do plano de ação, definindo as funções de cada participante. Ao organizar o trabalho, propôs a definição coletiva não apenas do responsável pela ação, mas também o grupo que irá apoiá-lo.

Outra questão importante foi orientar quanto aos conteúdos, evidenciando a necessidade de serem retomados, ou seja, de os professores reverem os que já foram trabalhados com os alunos e de realizar avaliação diagnóstica, demonstrando que os conteúdos estão em um continuum e que o ponto de partida é conhecer o destinatário do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o aluno. Isso é muito importante, pois, define concepções de avaliação, de desenvolvimento das crianças e de ensino e aprendizagem.

Ao solicitar que seja realizada a avaliação diagnóstica, a OTP denota o objetivo da avaliação, isto é, propomos avaliações para saber quais conhecimentos a criança consolidou, quais precisamos trabalhar e, assim, elaborar ações pedagógicas que desafiem os alunos e com isso promovam aprendizagem e desenvolvimento.

Ressaltamos o destaque dado às atividades impressas, assim denominadas por serem impressas e entregues às famílias dos alunos que não têm acesso às salas virtuais e às aulas online. O documento evidenciou que, nesse momento, é preciso estratégias diferentes para fazer o máximo por todos os alunos. E ao chamar a atenção para as comandas das atividades serem simples e objetivas, revela que o intuito é que as famílias as compreendam e com isso consigam realizar as ações propostas.

Embora pareça óbvio que nenhum aluno fique sem acesso às aulas, um documento orientador tecer considerações sobre as atividades impressas reafirmou a importância de organizá-las, para que as diferenças de acesso aos meios virtuais não refletissem na apropriação do conteúdo, uma vez que, muitas vezes, as pessoas com condições sociais e econômicas menos favoráveis têm dificuldade em acessos virtuais, porque o bom acesso exige equipamentos melhores, internet com bons sinais e outras condições que pessoas menos favorecidas financeiramente não possuem.

Pensar na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental provoca reflexões não somente sobre ela, mas também sobre o desenvolvimento dos alunos e, nesse sentido, sobre as atividades-guias e linhas acessórias, de acordo com a teoria que fundamenta o currículo municipal. Isso promove a necessidade de estudo e desafia o professor a conhecer a periodização do desenvolvimento infantil de acordo com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Ao fazer referência sobre as modalidades de leitura e brincadeiras musicadas como exemplos de atividades para o primeiro ano, a OTP revelou a concepção do trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita. Esse direcionamento para o trabalho pedagógico é dado também ao enfatizar que as ações pedagógicas devem ter objetivos, ser encadeadas e, portanto, não devem ser soltas e desconectadas.

Não esgotamos as análises sobre os documentos e nem era esse o objetivo, pois cada vez que voltamos a eles, novas nuances se revelam. Contudo, procuramos considerar as suas contribuições, ressaltando a importância de desenvolver e aprofundar estratégias para falar com os professores e com

isso, colaborar com o seu processo formativo, pois o isolamento físico não pode ser jamais o isolamento profissional.

CONCLUSÕES

Consideramos, ainda que de forma breve, questões sobre a formação continuada de professores e procuramos refletir sobre possibilidades de intervenção, a partir desse momento desafiador, marcado pelo distanciamento físico, pelo agravamento da exclusão social e pela necessidade de reinvenção da profissão docente.

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos documentos orientadores, organizados em todas as esferas, que além do caráter instrucional, colaboram sobremaneira com a organização das redes de ensino e das unidades escolares e norteiam as práticas pedagógicas. Obviamente, não estamos secundarizando a importância dos encontros formativos, sejam presenciais ou virtuais, pois não se trata de excluir uma modalidade ou outra de formação continuada, mas de compor estratégias.

Entendemos que o texto escrito pode contribuir de maneira importante, pois o interlocutor pode retornar a ele sempre que desejar, ou seja, sempre que tiver dúvidas pode relê-lo, pode compartilhar com os seus pares os entendimentos e ainda solicitar esclarecimentos. Nesse sentido, observamos que a OTP/CP Nº 02/2021 (MUNICÍPIO, 2021b) intitulada “Planejamento Escolar: ensino presencial e remoto - dúvidas frequentes” foi elaborada para responder as dúvidas enviadas pelos profissionais das escolas sobre a OTP nº 01. Dessa forma, a OTP nº 02 cita, no seu início, os conteúdos abordados na OTP anterior e anuncia que tem o objetivo de dirimir dúvidas, retomar, detalhar as orientações iniciais para atender as demandas apresentadas.

É importante dizer que a OTP nº 02 foi elaborada em fevereiro de 2021 e, portanto, havia uma expectativa sobre o retorno das aulas presenciais, o que não aconteceu devido ao avanço da pandemia. Contudo, essa expectativa pode explicar as dúvidas e necessidades de aprofundamento das orientações. De modo geral, as dúvidas foram muito interessantes e pertinentes, principalmente diante de um contexto que tem exigido bastante dos profissionais.

As principais dúvidas foram: Como organizar o ensino no período remoto? Como organizar o ensino após o retorno das aulas presenciais? Como realizar a avaliação diagnóstica com alunos que frequentarão o presencial? Como realizar a avaliação diagnóstica com alunos que não frequentarão o presencial? Qual o caráter das atividades a serem postadas na sala virtual? Como organizar o plano de ensino considerando as especificidades deste ano? Como organizar a recuperação das aprendizagens dos alunos? (MUNICÍPIO, 2021b).

O documento trouxe ainda, como anexos, exemplos de instrumento para registro e acompanhamento, como “diagnóstico/ pauta de observação e coleta de relato”; orientações para realização das sondagens língua portuguesa - sondagem das hipóteses de escrita; sondagem - ditado de números; critérios de avaliação da Língua Portuguesa; sugestões de critérios de avaliação embasados nos conteúdos essenciais de Matemática para nortear o trabalho de recuperação e reforço; sugestões de cronograma de ações, de materiais para formação e datas importantes (MUNICÍPIO, 2021b).

Verificamos que as dúvidas conduzem a novos estudos e mudanças das orientações, quando necessárias, provocando um detalhamento das discussões. Evidenciamos a contribuição das orientações feitas por meio de documentos pela sua capacidade de contribuir com o trabalho pedagógico e realização de atividades, uma vez que são solicitações, instruções, roteiros, sugestões, etc. Outra contribuição possível é impelir o leitor para a realização de outras leituras, como comumente fazemos quando algo nos inquieta e provoca a saber mais. E ainda pode despertar um desejo de contestar e, nesse sentido, provocar discussões, estimular argumentações, debates, novos questionamentos etc.

Ressaltamos a contribuição dos documentos analisados, pois enfatizaram questões que, além de serem importantes para o início do ano, reverberam nas ações pedagógicas e organizacionais da unidade escolar durante todo o ano letivo, bem como na formação dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

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). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-rcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014.** Plano Nacional De Educação. Brasília: Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 08 ago. 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

DI GIORGI, C. A. G; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez.2010. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/173> Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 000-000, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445>. Acesso em: 08 jul. 2021. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.758>

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos em política educativa**. Ponta Grossa-PR, v.4, p. 1-14, 2019. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 06 ago. 2021. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.020>

LEITE, Y.U.F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n.2, p. 135-145, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3846>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARQUES, H. J. **Concepção de mundo e formação de professores**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2017. 222 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

MATTÉ, A. A.; CASTRO, R. M.; REIS, V.C.T. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol.**, Medianeira, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4296/Matte>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MUNICÍPIO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Técnicas Pedagógicas para o início do ano letivo**. Coordenadoria de Gestão Educacional, 2021a.

MUNICÍPIO. Secretaria Municipal de Educação. **OTP/CP N° 01/2021 Orientação Técnicas e Pedagógica para o período de planejamento** (09 a 17 de fevereiro de 2021) Coordenação Pedagógica. Coordenadoria de Gestão Educacional, 2021b.

MUNICÍPIO. Secretaria Municipal de Educação. **OTP/CP N° 02/2021 Orientação Técnico-Pedagógica Planejamento Escolar: ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DÚVIDAS FREQUENTES**. Coordenação Pedagógica. Coordenadoria de Gestão Educacional, 2021c.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 1-15, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL SOB A ÓTICA DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Izabelle Gregorini Françoze¹, Adriely Gonçalves Orlando¹, Ademir Faria Pires¹, Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare², Caroline Broch³, Ieda Parra Barbosa Rinaldi¹

¹Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR, ²Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC, ³Centro Universitário De Maringá – CESUMAR, Maringá, PR. E-mail: adrielyorlando@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa objetivou verificar a percepção de discentes de educação física sobre a participação em programas de iniciação científica, bem como suas contribuições para o processo formativo. A coleta de dados foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, foram empregados questionários com 35 discentes do curso de Educação Física de uma universidade pública do norte do Paraná. No segundo momento, uma amostra destes discentes participou de uma entrevista semiestruturada. Os questionários foram tratados com base na estatística descritiva simples e as entrevistas semiestruturadas foram tratadas a partir do método de análise de conteúdo. Os resultados demonstraram um conjunto de contribuições da iniciação científica ao processo formativo em Educação Física, a exemplo da ampliação do conhecimento sobre uma área específica, da aproximação com um determinado contexto profissional, da proximidade com o grupos de pesquisa, dentre outros. Já o distanciamento do orientador, a dificuldade com a instrumentalização da pesquisa e a pouca afinidade com o tema desenvolvido foram algumas dificuldades enfrentadas pelos participantes. Conclui-se que a participação dos discentes em programas de iniciação científica ao qualificar as experiências formativas do graduando, poderá impactar positivamente e de forma direta na futura atuação profissional qualificada. Destaca-se ainda, a importância dos programas de iniciação científica na formação inicial, especialmente por se consolidarem como um meio concreto de aproximação com um determinado contexto profissional e de intervenção sistemática nessa realidade, ampliando, assim, a perspectiva de inserção profissional.

Palavras-chave: Iniciação científica. Formação inicial. Discentes.

SCIENTIFIC INITIATION IN INITIAL TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

This research aimed to verify the perception of physical education students about participation in scientific initiation programs, as well as their contributions to the training process. Data collection was performed in two moments. At first, questionnaires were used with 35 students from the Physical Education course of a public university in northern Paraná. In the second moment, a sample of these students participated in a semi-structured interview. Questionnaires were treated based on simple descriptive statistics and semi-structured interviews were treated using the content analysis method. The results showed a set of contributions from scientific initiation to the training process in Physical Education, such as the expansion of knowledge about a specific area, the approximation with a particular professional context, proximity to research groups, among others. The distancing of the advisor, the difficulty with the instrumentation of the research and the little affinity with the theme developed were some of the difficulties faced by the participants. It is concluded that the participation of students in scientific initiation programs, by qualifying the training experiences of the undergraduate, can have a positive and direct impact on future qualified professional performance. The importance of scientific initiation programs in initial training is also highlighted, especially because they are consolidated as a concrete means of approximation with a given professional context and systematic intervention in this reality, thus expanding the perspective of professional insertion.

Keywords: scientific initiation, initial training, students.

INICIACIÓN CIENTÍFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo verificar la percepción de los estudiantes de educación física sobre la participación en programas de iniciación científica, así como sus aportes al proceso de formación. La recolección de datos se realizó en dos momentos. En un principio, se utilizaron cuestionarios con 35 estudiantes de la carrera de Educación Física de una universidad pública del norte de Paraná. En el segundo momento, una muestra de estos estudiantes participó en una entrevista semiestructurada. Los cuestionarios se trataron con base en estadística descriptiva simple y las entrevistas semiestructuradas se trataron mediante el método de análisis de contenido. Los resultados mostraron un conjunto de aportes desde la iniciación científica al proceso de formación en Educación Física, como la ampliación de conocimientos sobre un área específica, la aproximación con un contexto profesional particular, la proximidad a grupos de investigación, entre otros. El distanciamiento del asesor, la dificultad con la instrumentación de la investigación y la poca afinidad con el tema desarrollado fueron algunas de las dificultades que enfrentaron los participantes. Se concluye que la participación de los estudiantes en los programas de iniciación científica, al calificar las experiencias formativas del pregrado, puede tener un impacto positivo y directo en el desempeño profesional calificado futuro. También se destaca la importancia de los programas de iniciación científica en la formación inicial, especialmente porque se consolidan como un medio concreto de aproximación a un contexto profesional dado y de intervención sistemática en esta realidad, ampliando así la perspectiva de inserción profesional.

Palabras clave: iniciación científica, formación inicial, estudiantes.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão aqui proposta, convém mencionar que a educação superior no Brasil está inserida em um sistema amplo e bastante diversificado de instituições públicas e privadas, que contam com diferentes formatos de cursos e programas, o que inclui os diferentes níveis de ensino, que vão desde a graduação até a pós-graduação lato e *stricto sensu*. A regulamentação vigente desse sistema encontra-se legalizada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN/96), que se somam a um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

A iniciação científica é uma modalidade de formação e incentivo à pesquisa na graduação, pois se trata de uma atividade que considera um conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o aluno na pesquisa científica, que incluem os ritos, as técnicas e as tradições da ciência (MASSI; QUEIROZ, 2010). Nessa direção, essa experiência colabora de forma ímpar para a construção de um processo formativo legítimo no âmbito universitário (SEVERINO, 2009). Por isso, a participação em programas de iniciação científica pelos discentes da graduação é reconhecida como uma ação em potencial para qualificar a formação nesse nível de ensino.

Dessa forma, o presente estudo tomou por foco investigativo a participação de discentes de Educação Física em programas de iniciação científica. Ademais, compreendemos a relevância de abordar o fazer científico na graduação a partir de seus possíveis contributos na formação dos graduandos, tomando como eixo principal de análise a percepção deles sobre essa experiência.

Vale lembrar que a pesquisa se insere no estatuto da universidade, formando o seu tripé, que inclui também, as atividades de ensino e extensão. Dessa forma, as universidades devem considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de oferecer aos graduandos conhecimentos válidos, a comunicação efetiva com a comunidade, além de estimular o envolvimento com a prática científica (BRASIL, 1988). Assim, a universidade reconhece como tarefa primordial a produção de conhecimentos, o estudo e a transmissão do conjunto de conhecimentos estabelecidos historicamente, bem como a prestação de serviços à comunidade.

Por ensino, entende-se a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino-aprendizagem de habilidades e competências técnicas. Pauta-se na transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado. Pesquisa refere-se à formação do cientista por meio dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades. Caracteriza-se pelo processo de construção do saber, e a materialização desses conhecimentos, ou seja, a intervenção sobre a realidade. Extensão, por comprometer-se com a formação do cidadão através do estímulo e consciência de sua existência histórica,

pessoal e social. É a intervenção direta ou indireta sobre a realidade social a partir das necessidades identificadas por meio do ensino e da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2000; GIL, 2002).

À propósito, conforme bem pontuam Erdmann et al. (2010), a idealização dos programas de iniciação científica foi projetada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é um órgão mantido pelo governo brasileiro, responsável pelo financiamento de parte considerável dos projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação no país e, por isso, se destaca por fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação na formação e recrutamento de recursos humanos. Além disso, o CNPq é encarregado de financiar projetos de pesquisa que são considerados potenciais para o aumento da produção de conhecimento e desenvolvimento do país.

Nesse âmbito, as parcerias estabelecidas entre o CNPq e as Instituições de Ensino Superior (IES), visam apoiar a política de desenvolvimento de iniciação científica. Dentre os programas institucionais, temos o Programa de Iniciação Científica (PIC) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Esses programas partem de objetivos que abrangem o incentivo à interação efetiva entre a graduação e a pós-graduação, a qualificação de alunos para os programas de pós-graduação, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como o estímulo ao desenvolvimento do pensamento científico, ações decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa (CNPq, 2003).

Uma dado interessante, segundo Bazin (1983), para pensar a iniciação científica, as universidades brasileiras buscaram inspiração em países que já vinham desenvolvendo essa atividade de forma institucionalizada, como os Estados Unidos e a França. Nos EUA, o programa Research and Development envolvia os estudantes na produção de uma tese relacionada às atividades do curso, no último ano de graduação. Na França, os programas eram menos formalizados, consistiam em um estágio desenvolvido em laboratório universitário ou industrial, em que os estudantes apresentam um relatório final sobre estes estágios. De fato, a atividade científica vem sendo reconhecida pelas universidades, tanto em âmbito nacional como internacional (BRIDI, 2010).

Breglia (2001) aborda que ao estudar os programas de iniciação científica na formação dos graduandos, verificou que essa atividade reveste-se de um caráter pedagógico, na medida em que confere uma dinâmica à graduação e amplia o conceito de formação, ampliando os conhecimentos desde uma formação profissional mais críticas, capacitados para os desafios sociais e dotados de autonomia e iniciativa.

Esse processo também pode ser visto como uma oportunidade para os graduandos realizarem e participarem, desde o início do curso, do processo de produção do conhecimento, beneficiando-se tanto com o desenvolvimento de uma atividade de pesquisa quanto com a própria inserção em programas oficiais que lhes possibilitem contato com um orientador qualificado, aquisição de conhecimento científico e conhecimento de uma área específica (BRIDI; PEREIRA, 2004; PIRES, 2007).

É válido lembrar que a iniciação científica surge na graduação como possibilidade de aproximação com a futura realidade profissional e de intervenção sistemática nessa realidade, extraindo dados de campos específicos de pesquisa e buscando formas de tratar as problemáticas evidenciadas nestas realidades. Santos Junior (2008) esclarece que para o bom desenvolvimento e formação profissional em Educação Física, é preciso que, durante a graduação, o estudante se envolva em atividades de ensino, pesquisa e extensão, haja vista a importância de o processo formativo proporcionar a aplicação, reflexão e análise dos conhecimentos curriculares.

A aquisição de conhecimentos na formação inicial em Educação Física, para além do currículo obrigatório, direciona a pesquisa como uma ferramenta para aprendizagem de uma ampla gama de elementos formativos. Entre eles, as metodologias e técnicas de pesquisa, a autonomia e responsabilidade do futuro profissional, bem como o contato com o orientador e com outros pesquisadores, o que torna a pesquisa um atrativo para quem está interessado em novas descobertas e em busca de desafios.

De acordo com Massi e Queiroz (2010), a iniciação científica nas universidades é importante na medida em que fortalece a relação entre teoria e prática e a aproximação entre a graduação e a pós-graduação. Além disso, se configura como importante etapa na aprendizagem, uma vez que oportuniza aos discentes uma rica gama de experiências acadêmicas formalizadas pela aproximação com seus orientadores (ERDMANN et al. 2010). Por isso, o incentivo à iniciação científica se coloca como um bom investimento para a formação acadêmica (LEITE et al., 2012).

Contudo, embora o interesse pela iniciação científica venha crescendo no Brasil (LEITE et al., 2012), o mapeamento bibliográfico que realizamos, revelou que a temática não foi amplamente explorada no âmbito científico, sobretudo no contexto da Educação Física, em conformidade com as indicações de Massi e Queiroz (2010). Nesse sentido, entendemos que essa temática carece de maior empreendimento investigativo no âmbito científico. Dessa forma, a pesquisa justifica-se considerando a relevância de investigar a percepção dos discentes sobre as experiências ofertadas pela iniciação científica na formação inicial em Educação Física. De maneira especial, o estudo intenciona contribuir com a produção de conhecimento que integra a temática em questão.

É válido pontuarmos que além de, promover aproximação do discente com a realidade profissional, o vínculo com programas de iniciação científica é um recurso potencial para incrementar a futura atuação profissional em Educação Física, qualificando a inserção dos egressos no contexto do mercado de trabalho.

Assim, a partir das considerações expostas, formulamos as seguintes questões norteadoras: Qual é a percepção de discentes de Educação Física sobre as experiências advindas da participação em programas de iniciação científica? A participação nesses programas incrementa o processo formativo, com vistas à futura inserção na realidade profissional?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia adotada para a presente pesquisa foi a abordagem qualitativa, com caráter descritivo. De acordo com Gil (2002) essa pesquisa parte da descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Neste tipo de metodologia, utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados. Para Cervo e Bervian (1996), a pesquisa qualitativa do tipo descritiva proporciona a consideração dos fatores sociais durante a coleta e análise dos dados, sem que haja necessidade de alterar, retirar ou acrescentar informações aos achados, levando assim, à considerações mais próximas possíveis da realidade encontrada.

Como procedimentos para coleta de dados, foi solicitada a autorização da coordenação do curso de Educação Física da universidade pública a ser investigada, para aplicação de questionários e entrevistas com os acadêmicos do curso de Educação Física. Após a autorização, as turmas do curso de Educação Física foram visitadas, convidando os alunos que desenvolveram e/ou estavam desenvolvendo projetos de iniciação científica, a participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostra foi composta por 35 acadêmicos do curso de Educação Física de uma universidade pública do estado do Paraná, selecionados a partir os seguintes critérios: a) ter desenvolvido e/ou estar desenvolvendo projetos de Iniciação Científica; b) aceitar os termos da pesquisa.

Após o aceite dos sujeitos, a pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, foram aplicados questionários com foco nos objetivos da pesquisa. Em um segundo momento, mediante a análise dos dados e resultados, uma amostra dos respondentes foi selecionada para continuar participando da pesquisa, respondendo a uma entrevista semiestruturada. Dessa forma, foram convidados 10 alunos para este segundo momento, entretanto, somente seis alunos retornaram o contato e realizaram as entrevistas. O projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá, com o CAAE 08918218.3.0000.0104 e foi aprovado sob parecer nº 3.211.527.

Os questionários foram disponibilizados impressos para os estudantes e respondidos na própria sala de aula. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante a disponibilidade dos participantes da pesquisa, individualmente, em ambiente adequado, livre de interferência sonora. Para o recolhimento dos dados, utilizamos o gravador de voz de um aparelho celular. Convém pontuar que, a entrevista possibilita uma importante interação social, em os pesquisadores buscam obter questões subjetivas, relacionados às atitudes e as opiniões, o que permite que esteja seja um dos instrumentos mais utilizados como coleta de dados (MINAYO, 2004).

Por falar nisso, recursos como entrevistas, questionários, observações diretas e indiretas, análises bibliográficas e documentais estão entre as alternativas comumente eleitas por pesquisadores da área sociocultural. A notoriedade desses recursos ocorre, pois, são instrumentos que permitem a apreciação das relações estabelecidas entre fatos, instituições e agentes sociais; a verificação de atitudes,

comportamentos e ações de determinado grupo social; a opinião sobre um tema; e ainda, percepções de diferentes pesquisadores sobre um assunto; além de informações documentais sobre determinado fenômeno (FLICK, 2004).

O tratamento dos dados do questionário se deu com base na estatística descritiva simples, representados em percentual, e receberam um enfoque qualitativo. Os dados coletados por meio das entrevistas foram tratados a partir do método de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, p. 38) entendida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Essa análise caracteriza-se por três fases diferenciadas: a) a pré-análise: fase de organização, na qual os dados coletados são sistematizados e operacionalizados; b) exploração do material: momento em que os dados sistematizados são pré-analisados e administrados de modo sistemático, sendo previamente tomadas as decisões do pesquisador e; c) a inferência e a interpretação: codificação que permite a transformação dos dados em unidades de significados para o responsável pela pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados empíricos da pesquisa relevaram que, do total de 35 discentes, 15 são do sexo masculino e 20 são do sexo feminino e a média de idade dos sujeitos é de 22,2 anos de idade. No tocante ao número de projetos desenvolvidos, evidenciou-se que 25 dos sujeitos pesquisados desenvolveram apenas um projeto de iniciação científica e 10 sujeitos desenvolveram mais de um projeto de iniciação científica. Observou-se, ainda, que dos 10 discentes que desenvolveram mais de um projeto, sete mantiveram o orientador e três desenvolveram a pesquisa com outro orientador.

De todos os projetos de iniciação científica executados pelos estudantes investigados, 18 foram realizados na modalidade PIC - Programa de Iniciação Científica (modalidade sem bolsa) e 19 na modalidade PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. É válido informar que, dos 35 acadêmicos investigados, 19 alegam que mobilizaram a pesquisa desenvolvida durante no âmbito do programa de iniciação científica para, posteriormente, compor seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Assim, os achados vão ao encontro dos apontamentos de Silva (2012), ao destacar que um dos principais papéis da iniciação científica é familiarizar o estudante com o método científico, aproximando-o das diferentes etapas do processo de pesquisa, desde a elaboração da pergunta norteadora até a divulgação do resultado em eventos científicos e periódicos especializados.

Pachane (1998), em seu estudo sobre experiência universitária, identificou que dentre os espaços de participação dos estudantes no contexto universitário, a participação em projetos de pesquisa tem acrescentado de forma substancial pois propicia possibilidades aos alunos, proporcionando-lhes uma de suas principais satisfações nesse período. Daí advém a relevância de compreender as contribuições e lacunas das experiências possibilitadas pela participação em programas de iniciação científica a partir da percepção dos próprios estudantes.

Quanto à importância da participação nas etapas que envolvem a elaboração da pesquisa científica a ser executada, os discentes de Educação Física destacaram os seguintes aspectos: maior empenho com pesquisa ($f=16$), maior afinidade com o tema estudado ($f=11$), crescimento acadêmico ($f=7$), instrumentalização para o desenvolvimento de pesquisas científicas ($f=2$), e importância do trabalho em conjunto ($f=2$), conforme exposto na tabela 01.

Tabela 01. Importância da participação do discente nas etapas de elaboração da pesquisa científica.

CATEGORIAS E INDICADORES	f
Maior empenho com pesquisa	16
A importância do acadêmico participar de todas as etapas do projeto	5
Propicia maior dedicação com a pesquisa	6
A responsabilidade com a pesquisa	2
Aprendizados que formam a base do conhecimento do aluno	2
Capacidade de organizar e projetar as informações e conteúdos auxiliando no reconhecimento do processo como um todo	1
Propicia maior afinidade com o tema estudado	11
Possibilidade de escolha dos temas que mais lhe interessam	5
O acadêmico tem condições de se apropriar do que irá produzir e se identificar com o processo	4
A importância do aluno participar da definição do tema, para que o processo se torne mais proveitoso e prazeroso	2
Colabora com o crescimento acadêmico	7
São conhecimentos mobilizados para construção do TCC e de outras pesquisas	1
Desmistificação do trabalho acadêmico	1
Se trata de aprendizado que forma a base do conhecimento do aluno	2
Capacidade de organizar e projetar as informações e conteúdos auxiliando no reconhecimento do processo como um todo	1
Para que não seja algo obrigatório	1
Ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional	1
Instrumentalização para o desenvolvimento de pesquisas científicas	2
Desmistificação do trabalho acadêmico	1
São conhecimentos mobilizados para construção do TCC e de outras pesquisas	1
Importância do trabalho em conjunto	2
O trabalho conjunto evita divergências entre discente e docente	1
Definição do tema e dos passos do projeto devem ser decididos por discente e docente	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre o assunto, em pesquisa realizada por Júnior et al. (2014), com participantes de iniciação científica, o estudo desenvolvido compilou um conjunto de aspectos positivos sobre a participação dos estudantes nesses programas, a saber: o interesse por inovações, a curiosidade, a experiência com pesquisa, o avanço da área e o incremento do currículo, com vistas à inserção no mercado de trabalho.

Nesta linha de análise, é importante destacar que a iniciação à pesquisa desenvolve a criatividade e autonomia do discente, colaborando para seu amadurecimento acadêmico e, por conseguinte, melhorando seu currículo (TREVIZAN; MENDES, 1991). Deste modo, os achados da pesquisa corroboram com a literatura que aponta a relevância da participação de estudantes em programas de iniciação científica para o processo formativo.

Alíás, na realização das entrevistas semiestruturadas, ao questionarmos como os participantes da pesquisa avaliavam os programas de iniciação científica do qual fizeram parte, evidenciamos relatos muito interessantes sobre a importância desta experiência e suas contribuições para a formação profissional. Alguns relatos exemplificam esta percepção:

“Acredito que os programas de iniciação científica são uma excelente forma de aproximar o aluno de graduação da pesquisa científica na área, e também aqueles alunos que se interessam em seguir carreira acadêmica.” (S1)

“[...] acredito que a iniciação científica insere o aluno no mundo científico [...] também possibilita que os profissionais tenham mais ferramentas e também mais perspectivas para se capacitarem e se tornarem profissionais melhores.” (S2)

Sobre o assunto em questão, pesquisa desenvolvida por Bridi (2010) revelou que os estudantes se interessam pela iniciação científica, por essa atividade oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, a

integração entre pesquisadores, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade pessoal.

Assim, afinilamos a análise, apresentando, sob a ótica dos estudantes pesquisados, quais são as principais contribuições da iniciação científica para a formação inicial em Educação Física.

Quadro 02. As contribuições da iniciação científica para a formação inicial.

CATEGORIAS E INDICADORES	f
Crescimento acadêmico/pessoal	21
Crescimento pessoal	4
Estimulou a busca pelo conhecimento	5
Adquirir hábito de leitura	3
Desejo de qualificar a formação	1
Ampliar o conhecimento sobre a área de estudo	22
Conhecimento da pesquisa	8
Apropriação da temática estudada	7
Escrita acadêmica/científica	15
Participação em eventos científicos	5
Participação em grupos de pesquisa	4
Interdisciplinaridade das áreas da EF	2

Fonte: elaborado pelos autores.

No tocante aos aspectos relevantes que contribuíram com o processo de formação dos graduando em Educação Física, os dados revelaram os seguintes: a ampliação do conhecimento sobre área de estudo ($f=22$), crescimento acadêmico/pessoal ($f=21$), escrita acadêmica/científica ($f=15$), participação em eventos científicos ($f=5$), participação em grupos de pesquisa ($f=4$) e interdisciplinaridade das áreas da Educação Física ($f=2$).

Com esses achados em mãos, é importante consideramos que o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica vai além da formação do pesquisador, mas também se configura como um espaço de formação do espírito investigativo, contribuindo para a formação intelectual e moral do estudante de graduação, é, portanto, considerado um eficiente instrumento pedagógico (PINHO, 2017). Ou seja, vale pontuar que a prática científica proporciona à formação acadêmica uma série de contribuições, a exemplo do seu viés educativo e do incremento à produção do conhecimento científico de uma determinada área.

Por isso, a iniciação científica qualifica a formação na medida em que oportuniza a inserção dos discentes em grupos de pesquisa da sua área e a participação em congressos científicos, ações que à favorecem sobremaneira a formação profissional (ALMEIDA, 1995; ERDMANN et al., 2010). Além do mais, o desenvolvimento da pesquisa pelos estudantes na graduação é importante para desenvolver o espírito crítico e a competência para à tomada de decisão em relação às problemáticas da prática profissional (GOMES; SANNA, 2004).

Ainda sobre as contribuições da iniciação científica para a formação dos granduandos em Educação Física, observamos que a troca de experiências é indispensável durante o desenvolvimento do discente na formação inicial, sendo assim, é fundamental que o estudante tenha contato efetivo com seu orientados de iniciação científica, mas também, com seus colegas de graduação, com discentes e professores envolvidos com a pós-graduação. Neste caso, a participação em grupos de pesquisa e em eventos científicos podem auxiliar sobremaneira neste processo.

Isso porque, a troca de experiências permite que o aluno adquira uma visão mais aberta e ao mesmo tempo mais realista das demandas específicas do contexto acadêmico (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000). Deste modo, entendemos a congregação entre os variados níveis de formação e a integração entre graduandos, mestrandos, doutorandos e orientadores como uma oportunidade de melhorar a qualificação dos alunos que desenvolvem iniciação científica (ALACOQUE et al., 2010).

Para complementar a análise, os estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas também foram questionados sobre as contribuições da iniciação científica para o processo formativo em

Educação Física. Os relatos dos participantes corroboraram com os resultados elencados nos dados coletados nos questionários. Os seguintes relatos se destacam:

“A iniciação científica contribuiu para a minha formação, especialmente, ao demonstrar caminhos por meio dos quais as perspectivas do objeto da área e as possibilidades de interpela-lo podem ser ampliadas e exploradas num sentido de aproximação com outras esferas da realidade que não as academias de ginástica, as salas de aula, ou os locais de treinamento esportivo, como, por exemplo, permitindo identificar seu envolvimento com instancias jurídicas, médicas, políticas, tecnológicas e culturais.” (S3)

[...] a partir da iniciação científica pude observar outras potencialidades para a área, as quais pensava estarem suprimidas por uma formação tecnicista, biologicista e reducionista. Além disso, contribuiu para elementos instrumentais, como capacidade de escrita e compreensão conceitual, identificação de vertentes teórico-filosóficas e capacidade de contextualização dessas em correntes do conhecimento, entre outros aspectos que, de certo modo, alicerça o processo de aprendizagem acadêmico, tornando-o menos fatigante.” (S3)

“[...] me proporcionou um aprendizado melhor assim, acho que na maior parte das disciplinas, me deu a capacidade de escrever melhor os trabalhos acadêmicos, de compreender melhor as produções sobre diversos temas, diversas áreas dentro da educação física, abriu meus olhos para o quão importante é a produção científica para o desenvolvimento da área.” (S5)

“A iniciação científica contribuiu tanto para eu aprender estudar e estudar mais, durante a graduação. Porque durante a iniciação científica eu precisei buscar o conhecimento, não foi me dada a informação, busquei o que estava pesquisando, algo que não tive acesso durante a graduação, e isso acrescentou em questão de conteúdo.” (S4)

Mesmo que os objetivos da iniciação científica estejam por vezes relacionados à possibilidade de formação de pesquisadores, os participantes do programa demonstram melhor capacidade de análise crítica e intelectual (PINHO, 2017). Ou seja:

[...] a atividade de iniciação científica vai além da formação do pesquisador e da qualidade da pós-graduação, podendo ser um espaço de formação do espírito investigativo que contribui para a formação intelectual e moral do estudante de graduação, bem como de formação do pesquisador, constituindo-se um instrumento pedagógico (PINHO, 2017, p. 672).

Dando continuidade à investigação por ora realizada, a pesquisa identificou algumas lacunas e fragilidades dos programas de iniciação científica. O quadro 03 identifica os resultados evidenciados:

Quadro 03. Aspectos frágeis da participação em em programas de iniciação científica elencados pelos participantes.

CATEGORIAS E INDICADORES	f
Distanciamento do orientador	9
Dificuldade de contato com o orientador	3
Poucos encontros com o orientador para desenvolver a pesquisa	1
Em alguns momentos, o orientador não esteve presente	3
Não há um tipo de documento que comprove que as orientações estão ocorrendo	1
Relacionamento Interpessoal	1
O acadêmico não opinou na escolha do tema	1
Dificuldade na instrumentalização da pesquisa	5
Falta de embasamento teórico no início da pesquisa	2
Pouco estudo acerca do tema	1
Mudanças nos objetivos e metodologias	2
Pouca afinidade com o tema desenvolvido	3
Pouca ou nenhuma familiaridade com o tema desenvolvido	1
Temas muito genéricos e populares	1
Carência de literatura sobre o tema escolhido	1
Problema com a execução do cronograma	3
Disponibilidade de horas para desenvolver o projeto é insuficiente	1
Falta de organização no desenvolvimento do cronograma do projeto	2
Falta de recursos	2
Falta de equipamentos necessários para desenvolver pesquisas mais aprimoradas	1
Equipamentos e métodos caros	1
Valor baixo da bolsa	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Quantos aos principais aspectos frágeis da participação em em programas de iniciação científica, os estudantes investigados destacaram os seguintes: o distanciamento do orientador ($f=9$), dificuldade na instrumentalização da pesquisa ($f=5$), pouca afinidade com o tema desenvolvido ($f=3$), problema com a execução do cronograma ($f=3$), falta de recursos ($f=2$), relacionamento interpessoal ($f=1$) e valor baixo da bolsa ($f=1$).

Para complementar a análise e ampliar a percepção sobre a problemática em questão, os estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas foram questionados abordados durante sobre quais aspectos poderiam avançar e qualificar a execução dos programas de iniciação científica. Os seguintes relatos exemplificam essa verificação:

“[...] creio que eu poderia ter participado muito mais ativamente desse processo desde o primeiro ano, pois é uma coisa que poucas pessoas buscam no primeiro ano, porque em geral entram por outros motivos” (S5)

“Um ponto que poderia avançar é na aproximação dos resultados obtidos com a pesquisa nas intervenções profissionais, fornecer mais ferramentas que cheguem de forma eficiente à população, por meio dos profissionais que atuam na prática” (S6)

“Acredito que poderia avançar relacionando mais profundamente o âmbito da pesquisa e a vida profissional mais prática, diminuindo o abismo entre elas, que para o aluno da graduação é bem acentuado.” (S1)

“Acho que nós alunos poderíamos ter mais formação, aulas, atividades relacionadas à pesquisa. Por exemplo o que é ciência, estudar mesmo, porque a ciência é o método mais favorável para os seres humanos, coisas que nós deveríamos fazer por conta, mas, talvez se tivéssemos aulas disso, aulas de iniciação científica. Então, iniciação científica, vamos aprender primeiro o que é ciência, é isso, isso e isso.” (S2)

Os resultados sugerem que, além das lacunas evidenciadas na execução dos programas de iniciação científica, os estudantes destacaram aspectos frágeis que estão intimamente relacionados com questões

do ensino, como uma abordagem mais ampla da concepção de ciência e do método científico no bojo das disciplinas curriculares que são ofertadas na graduação. Convém observar que, parte considerável dos currículos de graduação contemplam disciplinas que abordam a iniciação à ciência e à pesquisa. Neste sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial identifiquem se apenas este conjunto de disciplinas é capaz de apresentar o universo científico para os graduandos.

Outro ponto que merece destaque é a falta de aproximação das pesquisas realizadas com a realidade prática interventiva dos participantes. Além disso, não podemos deixar de considerar a problemática evidenciada que se relaciona ao distanciamento do orientador no processo de execução da pesquisa, uma vez que tal questão pode apresentar impactos diretos e decisivos em uma efetivação insatisfatória do projeto, e além disso, em lacunas da capacitação esperada. É oportuno enfatizar que, a relação próxima do orientando com seu orientador é fundamental e se destaca pela partilha de valores, experiências e conhecimentos (TENÓRIO; BERARDI, 2010).

São muitos os desafios que se associam à formação inicial, por isso a garantia das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fulcral para qualificar a capacitação dos profissionais, possibilitando uma formação que se apresente condizente com as aspirações educacionais e sociais.

CONCLUSÕES

A pesquisa por ora realizada verificou a percepção de discentes de educação física de uma universidade pública do norte do Paraná sobre a participação em programas de iniciação científica, bem como suas contribuições para o processo formativo.

Foi possível evidenciar um conjunto de aspectos que permearam as experiências com a execução dos trabalhos de iniciação científica dos estudantes de graduação em Educação Física. Chama atenção o fato de parte dos investigados optarem por mobilizar o estudo executado na iniciação científico para compor o seu trabalho de conclusão de curso, e ainda, destacarem a importância da melhor compreensão de como se estruturar e se desenvolver pesquisas acadêmicas.

Além disso, os achados do estudo destacam que a participação em programas de iniciação científica ampliou de forma importante o conhecimento sobre uma área específica investigada; que a iniciação científica apresenta uma efetiva possibilidade de aproximação com um determinado contexto profissional ampliação, bem como de intervenção sistemática nessa realidade; que foi possível testar uma série de saberes e conhecimentos discutidos nos diferentes componentes curriculares ofertados ao longo do curso. Convém destacar também que, ao extrair dados de campos específicos de pesquisa a partir de intervenções sistemáticas, os discentes desenvolveram uma maior proximidade com o grupos de pesquisa e conseqüentemente, com a produção e disseminação do conhecimento científico.

Além do mais, além dos graduandos apresentarem uma visão mais ampla da Educação Física enquanto área de conhecimento, tendo assim, a possibilidade de compreender melhor as demandas específicas desta área de atuação, a autonomia, a responsabilidade e a criticidade dos discentes que participaram desta pesquisa parecem ter sido potencializadas com essa experiência formativa.

São importantes contributos que, além de preencherem possíveis lacunas da formação inicial, caminham em direção ao crescimento pessoal e profissional dos envolvidos. Não podemos deixar de considerar que foram enfrentadas algumas dificuldades pelos discentes, como, por exemplo, o distanciamento do orientador, a dificuldade com a instrumentalização da pesquisa e a pouca afinidade com o tema desenvolvido. Estas são questões importantes e que não podem passar despercebidas pelos docentes das universidades que atuam diretamente com esses programas.

Pelos aspectos expostos, observa-se que o envolvimento do estudante em atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a construção de um processo formativo amplo e qualificado. Por isso, a participação dos discentes em programas de iniciação científica ao qualificar as experiências formativas do graduando, poderá impactar positivamente e de forma direta na sua futura atuação profissional qualificada. Consideramos, assim, a importância dos programas de iniciação científica na formação inicial, especialmente por se consolidarem como um meio concreto de aproximação com um determinado contexto profissional e de intervenção sistemática nessa realidade, ampliando a perspectiva de inserção profissional.

Como última observação, destacamos que mediante a complexidade de qualquer processo formativo é indispensável avaliar que, independentemente das nossas perspectivas em relação à formação

e à atuação do profissional de Educação Física, não podemos deixar de considerar que a qualificação para o exercício profissional não se esgota nas contribuições da graduação, por mais ampla e qualificada que esta seja. Porém, embora não seja o único veículo de formação, a sua contribuição é ímpar neste processo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à agência de fomento Fundação Araucária pelo investimento por meio de bolsa PIBIC para o desenvolvimento do presente estudo.

CONFLITO DE INTERESSE

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

REFERÊNCIAS

ALACOQUE, L. E. et al. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev Enferm.** v. 14, n. 1, p. 26-32, jan-mar., 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000100005>

ALMEIDA, L. M. do A. C. Sobre a Iniciação Científica ou Sobre a Difícil Tarefa de Formar Profissionais Críticos e Autônomos. **Anais do I Encontro de Iniciação Científica da USF**, 22-24, Universidade São Francisco, 1995.

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

BAZIN, M. J. O Que é a iniciação científica. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 1, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BREGLIA, V. L. A. A formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). **Tese (Doutorado)** - PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2001. DOI <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2548>

BRIDI, J. C. A.; A atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, Ponta Grossa. v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010. DOI <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0010>

BRIDI, J. C. A.; PEREIRA, E. M. de A. A Iniciação Científica na formação do universitário. Universidade Estadual de Campinas (**Dissertação de Mestrado**). 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253212>>

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. **Resolução Normativa nº 017/2006**. Acesso em: 27 ago. 2019. Disponível em: < http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17062>

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

ERDMANN, A. L.; LEITE, J. L.; NASCIMENTO, K. C. do; LANZONI, G. M. de M. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. **Revista da Enfermagem**, v. 14, n. 1, jan-mar, p.2 6-32, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000100005>

FAVA-DE-MORAES, F., FAVA, M.; A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GOMES, M. M. F.; SANNA, M. C. A pesquisa em enfermagem no congresso de iniciação científica de uma universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 574-578, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500012>

HUNGER, D. A. C. F. A universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física. **Tese (doutorado)**. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1998.

LEITE, B. D. et al.; Profile of the Researchers with Productivity Grants in the Brazilian National Research Council (CNPq) of the Physical Education Area. **Motrivivência**. [online]. 2012, vol.8, n.3, pp.90-98. ISSN 1646-107X

MARCUSCHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Proposta de Ação**. Recife: UFPe, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

MASSI, L. E.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORETTI-PIRES, R.O.; SANTOS, S. G. dos. **Sobre pesquisa qualitativa**. In: SANTOS, S.G. dos.; MORETTI-PIRES, R.O. (Org.) **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa Aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2012.

NEDER, R. T. **A Iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de iniciação científica – Pibic**. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília. 2001.

PACHANE, G. G. A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da perspectiva do aluno. **Dissertação (Mestrado)** - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252505>

PINHO, M. J. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 658-675, nov. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300005>

PIRES, R. C. M.; Iniciação científica e avaliação na educação superior brasileira. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. UCSC. Edición Especial, Vol. (1), Número 1, 2007. DOI [10.21669/tomo.v0i15.488](https://doi.org/10.21669/tomo.v0i15.488)

SANTOS JUNIOR, S. L. dos. Professor universitário de educação física: discutindo suas características científico-pedagógicas e formativas. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (**Dissertação de Mestrado**). 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7022>

SEVERINO, A. J. **Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral**. In : PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.), 2009.

SILVA, L. F. F. da. Iniciação científica – contexto e aspectos práticos. **Rev Med**, São Paulo, v. 91, n.02, p. 128-36, abr.-jun. 2012. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v91i2p128-136>

SIMÃO, L. M. et al. O papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação. In: **SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - ANPEPP**, 6., p. 111-113. Rio de Janeiro, 1996.

TENÓRIO M. P.; BERARDI G. Iniciação científica no Brasil e nos cursos de Medicina. **Rev Assoc Med Bras**, v. 56, n. 4, p.375-393, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-42302010000400007>

TREVIZAN, M. A., MENDES, I. A. C.; Iniciação científica: modalidade de incentivo à pesquisa em enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enfermagem.**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 33-38 jul.,1991. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3975>>

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CORPO DOCENTE DO PEF/UEM/UEL E DO DEF/UEM

Vitória Alice Okuhara Martins, Adriely Gonçalves Orlando, Ademir Faria Pires, Ieda Parra Barbosa Rinaldi

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

RESUMO

O estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza documental e apresenta como objetivo analisar a produção do conhecimento do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PEF/UEM/UEL e do Departamento de Educação Física da UEM - DEF/UEM, a partir da categorização dos periódicos, a fim de verificar a área de disseminação do conhecimento científico. A pesquisa parte do princípio de que há um movimento crescente no quantitativo de cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física, e em consequência, há o aumento da produção do conhecimento na área. A busca foi realizada a partir do quadro docente e da consulta realizada no currículo lattes, identificando o número de publicações realizadas entre os anos de 2009 a 2018, identificando o Qualis-Capes de cada periódico publicado. Os resultados demonstraram para um número significativo de publicações realizadas em periódicos de áreas correlatas à Educação Física, além de apontar para a divergência existente entre o número de produções realizadas dos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação e aqueles não vinculados. Para além disso, também foram realizados apontamentos acerca do novo Qualis-capes vigente e suas possíveis contribuições para a área. Ainda em relação à avaliação das revistas em que os artigos dos docentes têm sido publicados, nota-se que a disseminação de manuscritos tem se concentrado em periódicos classificados como B1 e A2.

Palavras-chave: Produção acadêmica. Artigos científicos. Qualidade na pesquisa.

SCIENTIFIC PRODUCTION OF THE FACULTY OF THE PEF/UEM/UEL AND DEF/UEM

ABSTRACT

The study is characterized as a descriptive research, of a documentary nature and aims to analyze the production of knowledge of the teaching staff of Associated Postgraduate Program in Physical Education at the State University of Maringá and State University of Londrina (PEF/UEM/UEL) and of the Physical Education Department of UEM, from the categorization of journals, in order to verify the area dissemination of scientific knowledge. The research is based on the principle that there is a growing movement in the quantity of undergraduate and graduate courses in Physical Education, and as a result, there is an increase in the production of knowledge in the area. The search was carried out from the teaching staff and from the consultation carried out in the lattes curriculum, identifying the number of publications carried out between the years 2009 to 2018, identifying the Qualis-Capes of each published journal. The results showed that the significant number of publications carried out in journals in areas related to Physical Education, in addition to pointing to the divergence between the number of productions carried out by teachers linked to the Graduate Program and those not linked to it. Moreover, they were also made notes about the new current Qualis-Capes and their contributions to the area. Also in relation to the evaluation of the journals in which articles of the teachers have been published, it is noted that the spread of manuscripts has focused on journals classified as B1 and A2.

Keywords: Academic production. Scientific articles. Quality in research.

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL CUERPO DOCENTE DE LO PEF/UEM/UEL Y DE LO DEF/UEM

RESUMEN

El estudio se caracteriza por ser una investigación descriptiva, de carácter documental y tiene como objetivo analizar la producción de conocimiento del profesorado de Postgrado Asociado en Educación Física de la Universidad Estatal de Maringá y Universidad Estatal de Londrina (PEF / UEM / UEL) y del Departamento de Educación Física de la UEM, a partir de la categorización de revistas, con el fin de

verificar el área de divulgación científica. conocimiento. La investigación se basa en el principio de que existe un movimiento creciente en la cantidad de cursos de pregrado y posgrado en Educación Física, y como resultado, hay un aumento en la producción de conocimiento en el área. La búsqueda se realizó a partir del profesorado y de la consulta realizada en el currículo de lattes, identificando el número de publicaciones realizadas entre los años 2009 a 2018, identificando los Qualis-Capes de cada revista publicada. Los resultados evidenciaron que el número significativo de publicaciones realizadas en revistas de áreas relacionadas con la Educación Física, además de señalar la divergencia entre el número de producciones realizadas por docentes vinculados al Programa de Posgrado y los no vinculados al mismo. Además, también se hicieron notas acerca de los nuevos Qualis-Capes en vigor y sus posibles contribuciones a la zona. En relación a la evaluación de revistas en las que se han publicado artículos de los profesores, se observa que la difusión de manuscritos se ha concentrado en revistas clasificadas como B1 y A2.

Keywords: Producción académica. Artículos científicos. Calidad en la investigación.

INTRODUÇÃO

Frente à expansão dos cursos de Educação Física no país, em meados da década de 1960 e início de 1970, ampliou-se proporcionalmente a demanda de profissionais qualificados e a busca pela formação adequada e capacitada desses docentes. Paralelamente à aquisição da titulação de mestres e doutores, houve ainda um crescimento sem precedentes no número de grupos de pesquisas, de produção intelectual, de congressos e eventos científicos, incorporando o debate acadêmico aos hábitos da área (KOKOBUN, 2006).

Além disso, é inegável que a educação física brasileira alcançou um extraordinário desenvolvimento na produção científica em relativamente pouco tempo, entretanto, esse avanço não garantiu efetivamente a mudança de todos os docentes pertencentes a área.

Diante do exposto, podemos afirmar na atualidade de que a realização de pesquisas em nosso país acontece prioritariamente no âmbito das universidades, haja vista que originalmente foram concebidas para desempenhar tal função (TANI, 2011). Logo, entende-se que o conhecimento necessita ser construído constantemente no contexto universitário, por intermédio dos docentes e grupos de pesquisa coordenados por eles, desempenhando o papel de produzir o conhecimento e disseminá-lo por meio do ensino ofertado à graduação, da pesquisa, dos projetos de extensão que atingem a comunidade interna e externa, assim como pelas publicações em periódicos científicos.

Para Bagatini e Silva Souza (2019), a necessidade de o professor continuar estudando e se atualizando por meio de um processo que produção de conhecimento é essencial, além do mais, permite que o professor desenvolva conteúdos mais atualizados e diversificados com seus alunos, refletindo em uma educação de melhor qualidade ofertada para a sociedade.

Entretanto, devemos ressaltar que a produção do conhecimento no âmbito universitário não depende apenas do docente e do grupo de pesquisa por ele coordenado, mas depende de um sistema sólido e consistente, ou seja, depende de um corpo docente preparado e habilitado para a promoção e condução da pesquisa no campo acadêmico (TANI, 2011).

Ao refletirmos sobre as ações dos pesquisadores nas universidades identificamos que, no Brasil, a produção do conhecimento está majoritariamente ligada aos programas de pós-graduação (WIGGERS *et al.*, 2015; SILVA; SORIANO, 2014). Desse modo, os pesquisadores/professores das universidades que se dedicam a pesquisa, a produção de conhecimento e a disseminação desse conteúdo em periódicos científicos e possuem níveis mais altos de publicações acadêmicas estão em sua maioria diretamente ligados e credenciados aos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Diante deste cenário, partindo da função primeira da universidade e sua relação de provisor de novos conhecimentos para a sociedade, ampliam-se os programas de pós-graduação, para que a pesquisa ocorra de forma ainda mais efetiva. Vale ressaltarmos que o aumento desse sistema não acontece apenas na área da educação física, mas em todos os campos de conhecimento. Entende-se que a oferta dos cursos de mestrado e doutorado é justificada por três objetivos práticos, quais sejam: a) formar professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior, garantindo ao mesmo tempo, a

constante melhoria da qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (TEIXEIRA, 2018).

Contudo, diante do quadro explanado e do contexto existente, o que fica explícito nos últimos anos é que o conhecimento que vem sendo produzido pelos docentes e grupos de pesquisas está sendo difundido primeiramente e quase exclusivamente a partir de publicações nas revistas científicas, fazendo com que o produto destes estudos não atinjam diretamente a sociedade de forma direta e efetiva. Isso acontece pois as publicações em periódicos são responsáveis pelo alcance de altos níveis de produtividade, necessários para que estes docentes se mantenham credenciados em programas de pós-graduação, conservem suas bolsas oriundas de órgãos de fomento, etc.

Tani (2014) assinala que aumenta cada vez mais o número de pesquisadores que não estão preocupados com o crescimento e consolidação da área, mas unicamente com seu nível de produtividade, adotando um comportamento autocentrado na incessante busca por resultados a qualquer custo. O autor afirma que estes são conhecidos no meio acadêmico como pesquisadores da “geração Lattes”.

Em conformidade, Lara (2016) assevera que o “produzir mais”, assumido pelos pesquisadores, os levam à gula por pontos, pelo reconhecimento nacional e internacional, muitas vezes de maneira superficial, sem contribuir para com a sociedade. A autora comenta que na atualidade há uma inversão, em que se vive para produzir, ao oposto destas produções representarem o corolário do tempo de estudo e reflexões. Ao tratarmos das políticas que envolvem a produção do conhecimento e a avaliação realizada pela CAPES, Daolio (2007) reitera que é de conhecimento de qualquer pesquisador politizado que não se realizam pesquisas objetivando atender aos critérios avaliativos, mas sim, com a finalidade de socializar novos conhecimentos e contribuir com o campo da educação física.

Nesta perspectiva, identificamos ainda que, para além da busca pelo maior índice de artigos aceitos, estas produções ocorrem prioritariamente nas áreas correlatas à educação física e ao esporte, tendo em vista que o extrato do periódico e o fator de impacto desta publicação irá oferecer maior pontuação ao currículo do pesquisador. Deste modo, esse tipo ação que se faz oriunda dos próprios pesquisadores no âmbito da educação física promove o esquecimento e a ausência de preocupação com o desenvolvimento específico da própria área pertencente, acarretando o enriquecimento das vias onde estes estudos estão sendo disseminados. Assim, segundo Tani (2014) apesar de se verificar o aumento no volume de artigos publicados, não fica clara a sua efetiva contribuição para o crescimento acadêmico-científico do campo da educação física.

Destarte, com base nesse constante aumento pelo interesse pela produção científica por parte dos docentes universitários e a infundável busca por pontuação exigida para o credenciamento em programas de pós-graduação e aquisição de bolsas de órgãos de fomento, nasce o interesse em pesquisar de que maneira, especificamente a área da educação física e do esporte, tem disseminado os conhecimentos produzidos. É válido nesse momento apresentarmos as principais hipóteses construídas pelos autores e que se somam à motivação para a realização do estudo: 1) acreditava-se que parte expressiva dos manuscritos publicados pelos docentes concentravam-se em áreas correlatas à educação física; 2) presumia-se de que os docentes vinculados ao Programa de pós-graduação *stricto sensu* se destacariam com um número maior de publicação em periódicos acadêmico-científicos, denotando uma disparidade entre os que são credenciados na pós-graduação e aqueles que concentram suas atividades somente nas atividades de ensino e extensão.

Nesse sentido, o presente artigo busca analisar a produção do conhecimento do corpo docente do PEF/UEM/UEL e DEF/UEM, a partir da categorização dos periódicos, a fim de verificar a área de disseminação do conhecimento científico. O manuscrito apresenta o quantitativo de docentes investigados e os números respectivos de suas publicações nos últimos dez anos, posteriormente são discutidas essas publicações de acordo com a área de publicação e com a classificação Qualis-CAPES (2013-2016).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo configura-se como uma pesquisa do tipo descritiva documental. De acordo com Gil (2010), o estudo descritivo tem como característica se atentar ao fato de descrever as peculiaridades de determinados acontecimentos ou populações, bem como a determinação de relação entre variáveis.

Ademais, a pesquisa documental tem como fonte para análise diversos tipos de documentos como fonte de dados, sendo que estes registros podem ser obtidos a partir de fontes primárias ou secundárias, e as variedades de documentos passíveis de utilização são: documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, etc. (LAKATOS; MARCONI, 2003; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O primeiro passo realizado para a realização desta pesquisa foi o levantamento dos docentes que compõem a amostra, esse processo foi realizado por meio de uma busca nos *websites* do Departamento de Educação Física da UEM e do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UJEL. Como, a listagem de docentes do PEF não estava atualizada na página do Programa, utilizamos o Edital n. 16/2017 do PEF/UEM, com a relação dos docentes credenciados para o quadriênio vigente para coletarmos os dados necessários. Apresentamos a seguir o quadro que representa o quantitativo do número de docentes encontrados para compões a amostra desta pesquisa:

Quadro 01. relação de docentes a partir de cada órgão pesquisado.

Órgão	Nº de docentes
Departamento de Educação Física/UEM	34
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UJEL	15 ⁷⁹

Fonte: elaborado pelos autores.

Dando continuidade ao processo de coleta de dados, foram consultados os currículo lattes de todos os docentes elencados, a fim de verificarmos seu vínculo com a instituição, haja vista que utilizamos apenas os docentes que compõem o quadro de professores efetivos do departamento. Em seguida, realizamos a busca pelos artigos publicados entre os anos de 2009 e 2018 e a catalogação de todos esses dados em uma planilha, para que assim, os resultados pudessem ser organizados e analisados. Cabe pontuarmos que no processo de coleta de dados nos currículos foram considerados o órgão representativo, as produções, os autores desses artigos, o ano de publicação e o periódico que foram publicados. Todos esses dados compuseram a amostra final e foram utilizados para categorizar os resultados desta pesquisa.

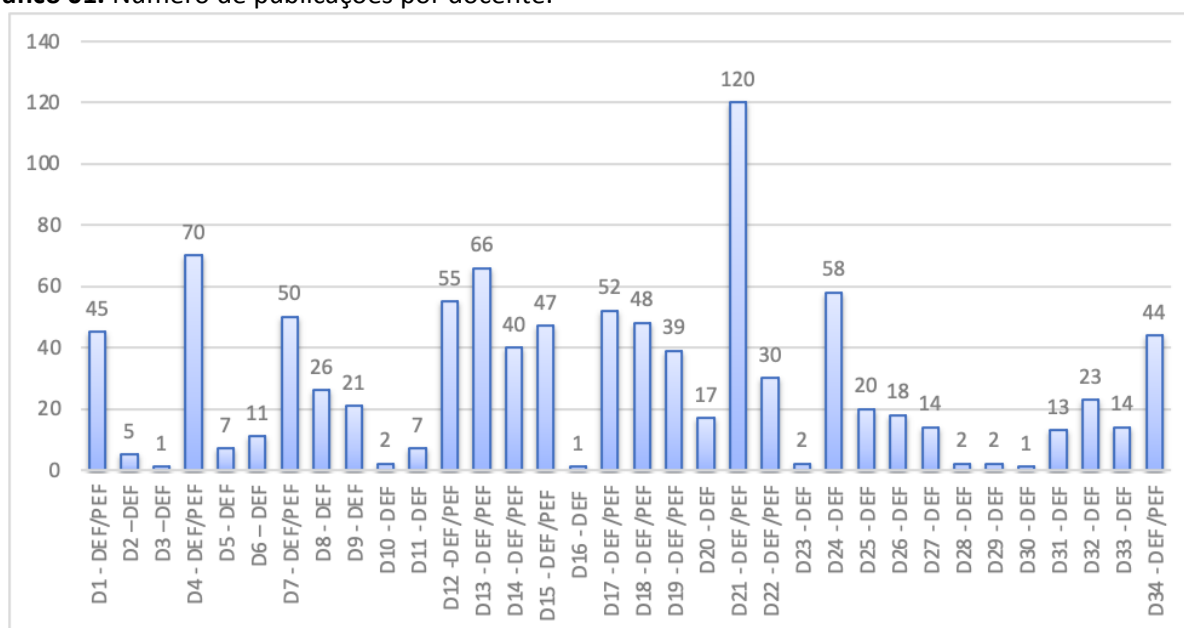
Com a intenção de categorizar os periódicos cujo os artigos foram publicados construímos um quadro de acordo com sua área de conhecimento, constando informações como nome do periódico, o número de artigos encontrados, a área de conhecimento e classificação desta revista científica de acordo com o Qualis Periódico, disponibilizado na Plataforma Sucupira da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando a Classificação de Periódicos do quadriênio 2013-2016 para a área de avaliação educação física (CAPES, 2018). Para a categorização das áreas de conhecimento dos periódicos, utilizamos o escopo das revistas, por meio da consulta em seus respectivos *websites*.

Para realizarmos a análise dos dados utilizados a estatística descritiva simples, representada em forma de percentual e média, além da análise de conteúdo para os dados considerados de cunho qualitativo. Optamos pela construção de gráficos para a melhor visualização dos dados. Na descrição dos resultados, os docentes foram referenciados a partir da abreviação D1, D2, D3... D34, para preservar seu anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo o caminho percorrido explicitado, apresentaremos os resultados da análise da produção do conhecimento do corpo docente do PEF/UEM/UJEL e DEF/UEM a partir da categorização dos periódicos, verificando a área de disseminação do conhecimento científico. Neste momento, iniciamos com a apresentação do número de artigos publicados por cada docente, explicitados no gráfico abaixo.

⁷⁹ Vale salientar que os docentes da Universidade Estadual de Maringá que estão inseridos no PEF/UEM/UJEL são também docentes no Departamento de Educação Física da UEM.

Gráfico 01. Número de publicações por docente.

Fonte: elaborado pelos autores.

Dentre os sujeitos investigados no período de dez anos, verificamos que a média de publicação dos docentes foi de 28,5 artigos por docente. Entretanto, é importante ressaltar a discrepância encontrada entre o número de artigos publicados por cada docente, tendo em vista que existem professores que possuem apenas uma ou duas publicações, como D3, D10, D16, D23, D28, D29 e D30, até os que ultrapassam a marca dos 100 artigos publicados, como o caso de D21. Essa divergência entre o número de produção pode ser relacionada a partir do fato dos professores estarem vinculados ao PEF/UEM/UEL ou que não estão inseridos no programa de pós-graduação. Além do mais, esse processo se dá em razão de que as avaliações para a obtenção de recursos financeiros, recursos humanos, melhor infraestrutura e mais bolsas cobram como condição imprescindível uma grande produção científica dos docentes responsáveis por determinados projetos ou patentes (TANI, 2011).

É válido salientarmos que essa ação acontece devido aos requisitos das agências de fomento e dos programas de pós-graduação em geral, que estão cada vez mais sendo cobrados por altos índices de publicação destes docentes credenciados. Além disso, a constante expansão de programas de pós-graduação no Brasil, faz com que acarrete diretamente no crescimento de mestres e doutores e com que o número de produções científicas seja também elevado.

Tal fato denota, como reiterado por Lara (2016), que o “produzir mais” assumidos pelos pesquisadores os levam à gula por pontos, pelo reconhecimento nacional e internacional, muitas vezes de maneira superficial, sem contribuir para com a sociedade. A autora comenta que na atualidade há uma inversão, em que se vive para produzir, ao oposto destas produções representarem o corolário do tempo de estudo e reflexões.

Ao tratarmos das políticas que envolvem a produção do conhecimento e a avaliação realizada pela CAPES, é de conhecimento de qualquer pesquisador politizado que não se realizam pesquisas objetivando atender aos critérios avaliativos, mas sim com a finalidade de socializar novos conhecimentos e contribuir com o campo da Educação Física. Além do mais, a disseminação do conhecimento científico é uma das características da ciência, na qual a produção de conhecimento se faz necessária, haja vista que esta contribui para a reflexão do campo de conhecimento, neste caso, da Educação Física como um todo, sendo provável que, posteriormente culmine em melhorias para a área (DAOLIO, 2007; VOLPATO, 2013).

Sobre os achados que demonstram a baixa produção de alguns docentes compreendemos que, por mais que o tripé que trata da união do ensino, pesquisa e extensão seja fundamental para a universidade esse não é um pré-requisito que todos os docentes produzam ou exerçam as três funções ao nível máximo. Deve-se considerar que alguns professores se dedicam mais ao ramo do ensino, outros na extensão, e, aqueles os quais se encontram inseridos em programas de pós-graduação, no geral, concentram suas

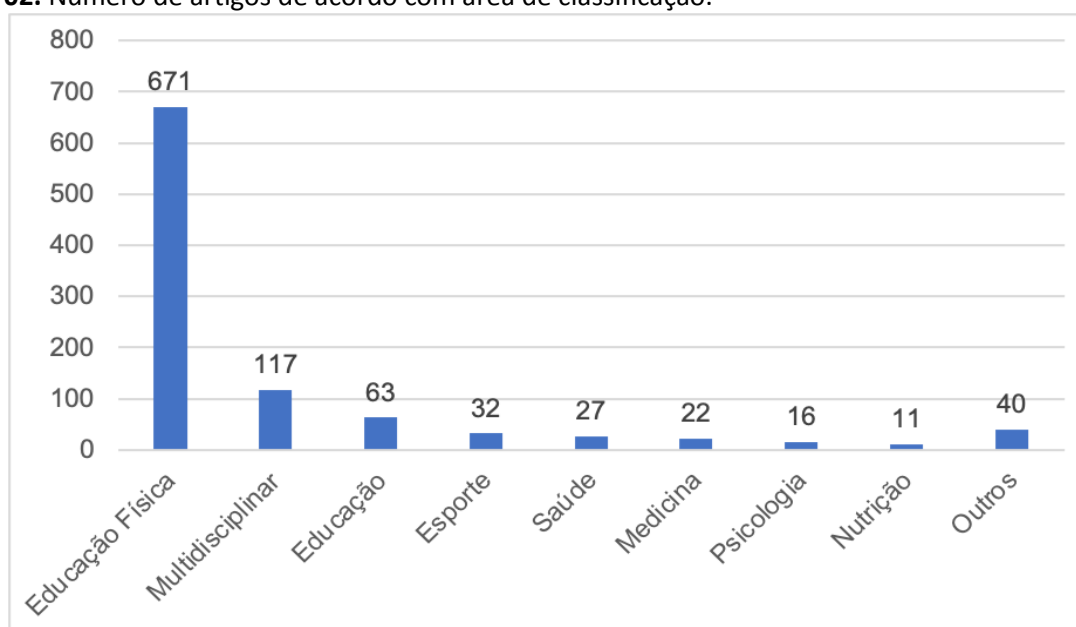
atividades principalmente na pesquisa. Além disso, os docentes podem estar executando sua função a partir da pesquisa, e não disseminando suas pesquisas em periódicos.

Dando continuidade a apresentação dos resultados encontrados, com a intenção de identificar como os estudos publicados por estes docentes têm impactado na área da Educação Física, ou seja, verificar quantos artigos da totalidade foram disseminados em periódicos específicos da área em questão, buscamos neste momento apresentar as revistas cujos artigos foram encontrados, de acordo com sua área de conhecimento.

Identificamos em quais revistas os estudos produzidos pelos docentes foram divulgados, na sequência os dados indicaram que as publicações realizadas pelos docentes do departamento em questão foram divulgadas em 216 periódicos, sendo que: 154 revistas (71%) se configuram como pertencentes a áreas correlatas à Educação Física e 62 revistas (29%) apresentaram em suas descrições pertencem especificamente da área da Educação Física.

No gráfico abaixo apresentamos o número de artigos publicados pelos docentes do departamento de acordo com sua área de conhecimento e categorizados a partir das áreas apresentadas na Plataforma Sucupira da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de complementar os resultados também foram utilizadas as classificações de área apresentadas no escopo dos periódicos em seus *websites*.

Gráfico 02. Número de artigos de acordo com área de classificação.



Fonte: elaborado pelos autores.

Diante da análise dos números de produções publicadas pelos docentes podemos observar que as publicações ocorrem em uma diversidade de revistas de áreas correlatas as áreas da educação física, sendo estas: Multidisciplinar, Educação, Esporte, Saúde, Medicina, Psicologia, Nutrição e Outros. Entretanto, o maior volume de produções foram publicadas em revistas pertencentes a área da educação física.

Em números relativos, foram identificados 67,16% dos artigos publicados pelos docentes investigados concentram-se nas revistas da educação física, enquanto outros 32,8% foram publicados em revistas de áreas correlatas com a área. Dialogando os dados encontrados, entre o número de revistas da educação física e áreas correlatas e o número de produções nestas revistas aferimos que a divergência encontrada se dá, pois, no Brasil, ainda é baixo o número de revistas específicas da educação física quando se comparado com o número de revistas de outras áreas que são passíveis de publicação para assuntos que são de nossa especificidade.

Este fato pode ser correlacionado com as afirmações de Sampaio (2014), ao discutir a dificuldade existente em se melhorar o qualis de alguns periódicos, fazendo com que as publicações fiquem concentradas em revistas específicas que já alcançaram um certo destaque no campo acadêmico e são bem

ranqueadas. É muito difícil que pesquisadores que possuem trabalhos a serem divulgados o farão em revistas que estão em crescimento, para seu fortalecimento, pois isto demandará mais tempo.

Além disso, se levarmos em consideração que muitos pesquisadores buscam revistas já bem qualificadas para a disseminação de seus estudos, tais revistas em desenvolvimento não terão o mesmo fluxo que as já bem colocadas, dado que, a publicação em periódicos científicos de qualidade possibilitam ascensão do pesquisador para efeito de promoção, reconhecimento e obtenção de status, posição e poder na comunidade científica (TANI, 2014).

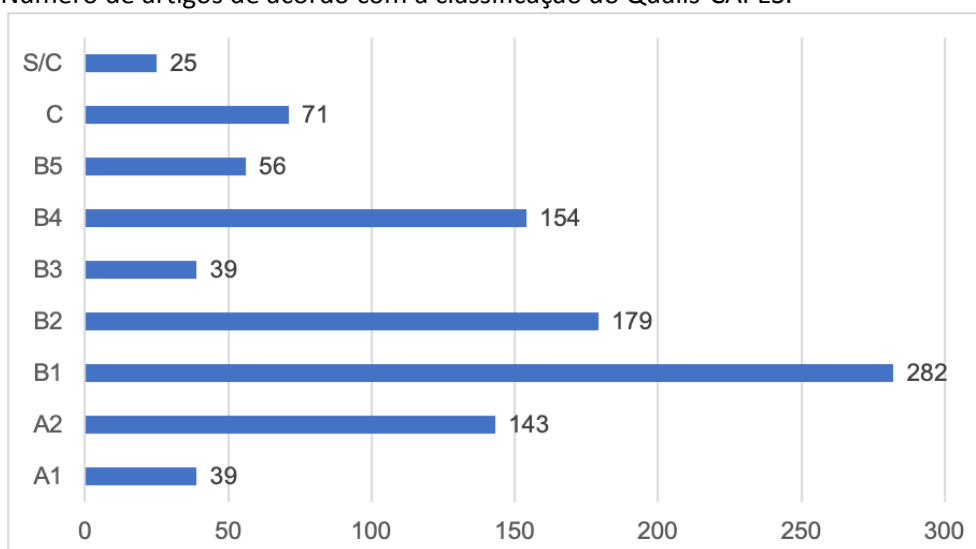
No que diz respeito aos 40 artigos sintetizados na categoria “outros”, entendemos que estes correspondem a artigos que não somaram 10 publicações por área, dentre as revistas que foram enquadradas nesta categoria estão as áreas da fisiologia, medicina do esporte, neuropsicologia, biomedicina, enfermagem, fisiologia do exercício, fisioterapia, física, direito, filosofia, história, linguística, ensino, entre outras.

Para Tani (2011), a produção do conhecimento na área da educação física e do esporte no Brasil tem sido marcada pela busca por “status” e respeitabilidade acadêmica. Publicar artigos científicos neste cenário representa o comprometimento com a tarefa de pesquisar, e tal atividade é avaliada de acordo com a qualidade do produto final, entretanto, o autor afirma que há uma tendência em se considerar apenas o impacto dos periódicos os quais estas produções são submetidas, sem se importar com a área de conhecimento pertencente. Entretanto a busca por publicação em outras áreas por mais que estas áreas possam ter relação com o campo da educação física, não se trata da especificidade da área.

Silva, Sacardo e Reis (2014), apontam que muitos professores de educação física continuam seus estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área em outros países ou em outras áreas de conhecimento, prioritariamente nas ciências sociais e humanas. Os autores discutem que muitos professores doutores que atuam em cursos de graduação e pós-graduação em educação física, formados nas mais diversas áreas e regiões do país, denotando uma dependência técnico-científica da área em relação a outras áreas de conhecimento, limitando o desenvolvimento da educação física brasileira. Ademais, muitos destes docentes até buscam uma segunda formação, considerando que não visualizam a possibilidade de desenvolverem pesquisas na área 21⁸⁰. Desta forma, fica evidente que a publicação em áreas correlatas está totalmente relacionada à busca pelo Qualis-Capes.

Neste momento, com o intuito de apresentar de forma clara essa expressão buscamos identificar e categorizar os periódicos onde os artigos foram publicados e categorizar os periódicos a partir do Qualis-Capes Periódico, disponibilizado na Plataforma Sucupira da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizamos a Classificação de Periódicos do quadriênio 2013-2016 para a área de avaliação Educação Física (CAPES, 2018).

Gráfico 03. Número de artigos de acordo com a classificação do Qualis-CAPES.



Fonte: elaborado pelos autores.

⁸⁰ A área 21 da Capes é formada pelos cursos de Educação física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional.

Nessa esteira, também classificamos a produção destes docentes de acordo com o Qualis-Capes (classificação 2013-2016). Verificamos que a maioria dos artigos foi publicada em revistas extrato B1 (28,54%), seguido por B2 (18,11%), B4 (15,5%) e A2 (14,4%).

É válido ressaltarmos que o Qualis Periódico avalia a produção intelectual dos programas de pós-graduação e na nota dos programas, esses resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação são expressos em notas, numa escala de 1 a 7, que são atribuídas aos mestrados e doutorados após análise dos indicadores referentes ao período avaliado. Ademais, além de exercer também uma influência decisiva sobre os programas de pós-graduação, a carreira dos pesquisadores e a própria possibilidade de desenvolvimento de determinada região está fortemente ligada a este resultado, por conta disso, a avaliação aparece como fator importante neste contexto citado.

Faz-se importuno afirmar que os docentes pesquisados fazem parte de uma seara produtivista, em que a busca por periódicos de impacto maior estará sempre presente. Cada vez mais pesquisadores deixam de lado os benefícios sociais e culturais que seus estudos podem produzir na população a qual a amostra constituiu-se como “cobaias”, se importando somente com o fator de impacto da revista na qual o artigo será publicada, esta ação faz com que na vida acadêmica, na qual deveria existir um senso de cooperação, solidariedade e respeito, passe a vigorar uma concorrência desenfreada, um corporativismo de grupo e um desrespeito ético da convivência coletiva (GAYA, 2010).

Percebemos que o ato de publicar, nesse cenário, torna-se uma evidência de efetivo engajamento na atividade de pesquisa e a qualidade desse ato é avaliada pelo seu produto, ou seja, pelos artigos publicados.

Conforme Sampaio (2014), a busca incessante por disseminar em periódicos bem-conceituados em decorrência dos processos avaliativos cria “gargalos” na capacidade dos periódicos de divulgar o conhecimento, mesmo porque há um número reduzido deles que se encontra no qualis mais elevado. Nessa perspectiva, cria-se a falsa impressão de que existem poucos nomes divulgando novos conhecimentos, ao nos depararmos com muitos pesquisadores que publicam muito, enquanto outros publicam em menor quantidade.

Mediante os dados empíricos obtidos a partir da realidade específica do DEF/PEF/UEM e da literatura utilizada, acreditamos que é preciso que uma nova concepção de ciência seja incorporada no fazer pesquisa, especificamente na área da Educação Física. Esse fato ocorre devido a todo o processo e como tem se configurado a busca por produções atualmente, além disso, é possível verificarmos um enfraquecimento da área mediante a busca constante por revistas bem qualificadas e um alto número de produções.

Novas propostas têm sido discutidas com o objetivo de promover mudanças neste cenário atual. Essa nova proposta prevê que os docentes sejam avaliados pela qualidade de seus produtos (artigos científicos), e não pelo seu acumulativo de produções. É preciso aguardar os novos contornos do processo de avaliação dos docentes em novos processos de credenciamento e reconhecimentos em programas de pós-graduação da CAPES, para que possamos identificar se as novas propostas que estão em discussão terão um impacto no campo da pesquisa em educação física.

Devemos apontar que esse sistema de avaliação, seguido pelos docente conforme proposto pelo Qualis Capes, tem sido alvo de diversas críticas, especialmente porque um periódico pode ser bem avaliado em determinada área pode ser mal avaliado em outra. Diante disso, iniciou-se um processo de discussão pela Capes acerca da possibilidade de um Qualis único que fosse válido para todas as áreas. O chamado Qualis Referência qualificaria a produção acadêmica a partir de uma classificação única de cada periódico atribuída por uma área-mãe. Indicadores bibliométricos seriam utilizados para a definição da posição dos periódicos dentro de cada estrato (PEREZ, 2020).

Entretanto, o Qualis Referência foi objeto de muita controvérsia, em especial a respeito dos critérios que seriam adotados por distintas áreas para avaliar seus periódicos e por conta disso não definiu-se qual será a avaliação válida para os programas de pós-graduação.

Outro problema é a classificação dos periódicos brasileiros, se o Qualis utilizar a mesma métrica para classificar os periódicos nacionais e internacionais, certamente os periódicos brasileiros ficarão com notas mais baixas, considerando que seus índices de citação são infinitamente menores que os de grande parte das revistas estrangeiras. As revistas brasileiras poderiam deixar de ser atraentes para os pesquisadores, que então submeteriam suas pesquisas somente a periódicos internacionais (PEREZ, 2020).

Desse modo, não podemos deixar de voltar o olhar para o aspecto de que as mudanças no Qualis afetariam também a carreira dos pesquisadores, pois a adoção da mesma métrica para revistas nacionais e internacionais geraria uma competição ainda maior, já que os brasileiros teriam de competir com pesquisadores de todo o mundo.

Essa competição agravaria o excesso de trabalho dos pesquisadores brasileiros, que já estão encarregados com ensino, extensão e gestão das universidades, além de promover sobrecarga aos docentes ao buscarem cada vez mais os maiores níveis de impacto. Além do mais, a qualificação maior das revistas estrangeiras também poderia privilegiar autores e programas que já estão inseridos internacionalmente, comprometendo os programas com menos recursos e com mais dificuldades de internacionalização.

Diante do exposto, espera-se que a incessante busca por produção seja amenizada, que os pesquisadores além de buscarem ascensão de suas carreiras e dos seus níveis de produção possam contribuir com o desenvolvimento de sua própria área de inserção, com vistas a promoção do crescimento dos periódicos específicos da educação física no país. E, que as contribuições dos estudos desenvolvidos sejam de real importância para os grupos pesquisados, retomando assim, o valor sociocultural da pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, com objetivo de analisar a produção do conhecimento do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PEF/UEM/UEL e do Departamento de Educação Física da UEM - DEF/UEM, a partir da categorização dos periódicos, a fim de verificar a área de disseminação do conhecimento científico, identificamos o interesse da comunidade acadêmica, por parte dos docentes e seus grupos de pesquisas o trabalho em prol da produção de conhecimento, bem como no interesse pela disseminação dos resultados obtidos por intermédio das publicações em periódicos de alto nível de qualidade, buscando alcançar os maiores extratos Qualis-Capes de avaliação e alavancarem disseminação dos resultados por intermédio da publicação em periódicos específicos da área da educação física e do esporte, ou de áreas correlatas.

Ao verificarmos a produção de uma amostra específica do DEF/PEF/UEM, foi identificado uma disparidade de produção científica entre os 34 docentes investigados que compõem a amostra desta pesquisa. É notável que produção daqueles que são pertencentes ao programa de pós-graduação *stricto sensu* mostrou-se maior aos demais, fato que se justifica pelas cobranças da pós-graduação e das agências de fomento, bem como pela busca de recursos financeiros, físicos, aumento no número de bolsas, entre outros.

Os resultados encontrados apontaram que as produções dos docentes do campo investigado, tem sido divulgadas em revistas da educação física e também de áreas correlatas, sendo válido ressaltarmos que o número de revistas que não são especificamente da área em questão, não é maior que as específicas. Essa constatação é confirmada ao relacionarmos-as com a realidade específica da educação física brasileira, em que possuímos poucos periódicos específicos e bem qualificados, de acordo com o Qualis-capes, e isso faz com que os pesquisadores recorram a outras alternativas, com vistas a manter suas publicações em revistas já qualificadas. Como consequência desse fato, não dispenderiam tempo e esforço para fomentar o crescimento de outros meios de divulgação.

Por fim, acreditamos que é preciso que haja um fortalecimento e interesse dos próprios pesquisadores da área da educação física brasileira, de modo que novas revistas tenham sua produção seja alavancada, conferindo novas possibilidades e acarretando no desenvolvimento da própria área. Outra perspectiva é a mudança nos critérios de avaliação das agências de fomento, como a CAPES, que tem como intuito avaliar a qualidade dos produtos em detrimento à quantidade.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à agência de fomento Fundação Araucária pelo investimento por meio de bolsa PIBIC para o desenvolvimento do presente estudo.

CONFLITO DE INTERESSE

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

REFERÊNCIAS

BAGATINI, G. Z.; DA SILVA SOUZA, M. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55279>

CAPES. Plataforma Sucupira. **Qualis periódicos 2018**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>> Acesso em: 03 mai. 2019.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007. Disponível em: [O SER E O TEMPO DA PESQUISA SOCIOCULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA | Daolio | Revista Brasileira de Ciências do Esporte \(rbceonline.org.br\)](https://www.rbceonline.org.br) Acesso em: 06 ago. 2021.

GAYA, A. O importante é publicar. A (re)produção do conhecimento em educação física e ciências do desporto nos países de língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, n. 01, p. 200-206, 2010. DOI <http://dx.doi.org/10.5628/rpcd.10.01.200>

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

KOKOBUN, E. Pós-Graduação em Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 31-33, set. 2006. Disponível em: [Kokubun2003RBCE.pdf \(usp.br\)](https://www.kokobun2003RBCE.pdf) Acesso em: 06 ago. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
LARA, L. M. Os pecados capitais da educação física brasileira e suas demarcações constitutivas. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 18, p. 94-110, 2016. Disponível em: [OS PECADOS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SUAS DEMARCAÇÕES CONSTITUTIVAS | Lara | Educação e Fronteiras \(ufgd.edu.br\)](https://www.ufgd.edu.br) Acesso em: 19 ago. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
PEREZ, O. C. O novo Qualis periódico: possíveis diretrizes, impactos e resistências. **Novos Debates**. v.6, n.1-2, 2020. DOI <https://doi.org/10.48006/2358-0097-6212>

SAMPAIO, T. M. V. Desafios e perspectivas para a divulgação da pesquisa em Educação Física: um processo de construção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 733-739, 2014. DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.005>

SILVA, P. M.; SORIANO, J. B. Qualis Periódicos e a produção de capital científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 281-304, jan/mar de 2014. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41002>

SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; SOUZA, W. L. Dilemas da política científica da Educação Física brasileira em tempos de produtivismo acadêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1563-1585, out./dez. de 2014. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-8918.43145>

TANI, G. A Educação Física e o Esporte no contexto da universidade. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**. São Paulo, v. 25, p. 117-26, dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500012>

TANI, G. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 36, n. 4, p.715-722, 2014. DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.003>

TEIXEIRA, F. C. **Configuração da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física e a dinâmica dos cursos no estado do Paraná**. 2018. 117 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

VOLPATO, G. **Ciência: da filosofia à publicação**. 6. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

WIGGERS, I. D. *et al.* Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, jul./set. de 2015. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50517>

COMPORTAMENTO AGRESSIVO EM CRIANÇAS DE 1,5 A 3 ANOS DE IDADE DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Martins Naliati, Maévi Anabel Nono, Raul Aragão Martins

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

RESUMO

A manifestação do comportamento agressivo em crianças bem pequenas é um dos desafios com que a escola de Educação Infantil se depara e que tem sido uma fonte de preocupação de pais e de educadores. O objetivo desta pesquisa é descrever as formas de manifestações do comportamento agressivo em crianças com idades entre 1,5 a 3 anos, de uma escola municipal de Educação Infantil. Utilizou-se de observação para fazer um levantamento das manifestações de agressividade por dez dias. Os comportamentos agressivos mais presentes durante a coleta dos dados foram chorar, bater, empurrar, gritar e beliscar, e o espaço onde houve uma frequência maior de casos foi a sala de atividades. Consideramos que os resultados desta pesquisa podem oferecer aos profissionais que trabalham nas escolas de Educação Infantil a oportunidades de entendimento e de discussão de aspectos relacionados à agressividade das crianças na primeiríssima infância.

Palavras-Chave: Educação infantil. Creche. Criança. Agressividade.

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN AGED 1.5 TO 3 YEARS OLD IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The manifestation of aggressive behavior in very young children is one of the challenges that the early childhood school faces and has been a source of concern for parents and educators. The objective of this research is to describe the forms of manifestations of aggressive behavior in children aged 1.5 to 3 years, from a municipal school of Early Childhood Education. Observation was used to survey the manifestations of aggression for ten days. The most prevalent aggressive behaviors during data collection were crying, hitting, pushing, screaming and pinching, and the space where there was a higher frequency of cases was the activity room. We believe that the results of this research can offer professionals who work in Early Childhood Education schools' opportunities to understand and discuss aspects related to the aggressiveness of children in very early childhood.

Keywords: Child education. Nursery. Child. Aggressiveness.

COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS DE 1,5 A 3 AÑOS EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE SEGUNDO CICLO

RESUMEN

La manifestación de comportamientos agresivos en niños muy pequeños es uno de los desafíos que enfrenta el jardín de infancia y que ha sido motivo de preocupación para padres y educadores. El objetivo de esta investigación es describir las formas de manifestaciones de la conducta agresiva en niños de entre 1,5 y 3 años, de una escuela municipal de jardín de infancia. La observación se utilizó para estudiar las manifestaciones de agresión durante diez días. Las conductas más agresivas presentes durante la recolección de datos fueron llorar, golpear, empujar, gritar y pellizcar, y el espacio donde hubo mayor frecuencia de casos fue la sala de actividades. Creemos que los resultados de esta investigación pueden ofrecer a los profesionales que trabajan en las escuelas de educación infantil de segundo ciclo oportunidades para comprender y discutir aspectos relacionados con la agresividad de los niños en la primera infancia.

Palabras Clave: Educación infantil. Guardería. Niño. Agresividad.

INTRODUÇÃO

A primeira etapa da Educação Infantil, a creche, atende crianças de zero a três anos de idade e, geralmente, é dividida em dois grupos. O primeiro, o das crianças menores, com até 1,5 anos de idade em média e, o segundo, foco deste estudo, as de 1,5 a 3 anos de idade (BRASIL, 2017). Nesse último grupo, embora as crianças ainda não tenham um bom domínio do falar, já conseguem morder, aranhá-lo, bater e empurrar; o que nos intrigou muito. Quem as ensinou a fazer isso? Por que nessa idade a criança apresenta este tipo de comportamento? A partir destas indagações foi desenvolvido um estudo que relatamos neste artigo.

Nota-se que a Educação Infantil vem apresentando mudanças significativas desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Uma dessas mudanças é seu reconhecimento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, é considerada de suma importância para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Inserir-se nesse universo da Educação Infantil significa dar o primeiro mergulho em um oceano desconhecido, no qual a criança vai se deparar com pessoas e com situações até então desconhecidas, uma vez que seu mundo consistia, antes, na restrita relação familiar. Como proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a entrada “[...] na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse momento, a criança começa a perceber a presença do outro e as possíveis relações. Em se tratando de crianças bem pequenas, com idade entre 1,5 e 3 anos, cuja linguagem oral está em processo de desenvolvimento, esses indivíduos começam a comunicar-se e a manifestar seus desejos de outra forma, muitas vezes, designada como violenta pela cultura escolar.

Compreender a existência de agressividade em uma criança não é algo simples. A concepção de infância vem envolvida de significações relacionadas à pureza, ao angelical, ao naturalmente bom. Para iniciar a discussão sobre o tema, Caimi, Oliveira e Haushahn (2008) apontam os significados mais gerais do termo “agressividade”, ao estabelecerem sua diferenciação com a palavra “violência”, já que, com certa frequência, são tomados como sinônimos. “Entendemos como fundamental essa distinção por supor que a sua falta de precisão pode gerar consequências, uma vez que a forma de conceber algo determina comportamentos e posicionamentos diante da realidade” (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008, p. 160).

Gagliotto, Berté e Valle (2012) apontam que, ao nascer, a criança manifesta os primeiros sinais de agressividade por meio do choro e do grito. É comum que crianças apresentem comportamentos agressivos frente a situações que estão a seu redor, sem, necessariamente, visarem a prejudicar ou a violentar alguém. Muitas vezes, trata-se, apenas, de uma manifestação de medo por uma determinada situação e, com isso, a reação de forma agressiva, sem a intenção de machucar. Para complementar, Martins Filho (2011, p. 78) ressalta que, mais à frente, entre os três e cinco anos, as crianças atravessam uma fase muito importante denominada “adolescência” da infância. Segundo o autor, nessa fase, a criança apresenta atos de rebeldia, muitos “nãos”, irritabilidade, agressividade, entre outros comportamentos.

Lorenz (1995) é um dos pesquisadores que se destaca na tentativa de explicar a agressividade. Considerado o fundador da ciência que faz um estudo comparativo dos comportamentos humano e animal, a Etologia, o autor sustenta a ideia de que, no ser humano, a agressividade poderia ser orientada para comportamentos socialmente úteis. Para ele, o comportamento agressivo é adquirido sem aprendizagem, sendo, pois, inato. Afirma ainda que, como em toda ameaça, a motivação agressiva concorre com a motivação de fuga.

Vale ressaltar que, na Educação Infantil, há crianças que estão em pleno processo de constituição do seu *eu*. A agressividade manifesta-se como uma expressão do “ruído do processo de constituição” (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008, p. 163). Quando se refere à escola como suporte para a criança, refere-se à possibilidade de a agressividade ser compreendida pelo docente não como algo bom ou ruim, mas, sim, como um movimento dialético de ir ao encontro de uma alteridade. A reflexão da agressividade como bom ou ruim nos leva a concluir que ela é necessária para a constituição do *eu*, não sendo positiva e nem negativa (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008).

Por meio do brincar, as crianças, pelo processo de estruturação do seu *eu*, estabelecem um exercício de extrema importância para a sua constituição. “Simbolicamente colocam realidade naquilo que vivem, vivenciando lugares e posições de forma antecipada” (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008).

Tomemos como referência a ação de um bebê que se move, naturalmente, com o intuito de explorar o ambiente a seu redor, pois, nesse período, predominam as ações sensório-motoras (PIAGET, 1970).

Segundo Andrade e Bezerra Jr (2009), para “[...] que o bebê possa ampliar seu mundo subjetivo e compartilhar um mundo objetivamente percebido, ele deve poder tentar destruir o objeto, que tem que sobreviver a essa destruição, mantendo sua atitude” (ANDRADE; BEZERRA JR, 2009, p. 448). Dessa forma, os autores compreendem a agressividade como uma mensagem a ser decifrada, como algo a ser escutado pelo outro.

No universo da Educação Infantil, a agressividade estará sempre presente de forma muito explícita. O *eu* está sendo estruturado em um determinado laço social. “O homem, ser social e dependente do outro para se constituir, com a agressividade também está fazendo um movimento em direção ao outro, revelando o quanto a alteridade é necessária para sua estruturação” (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008, p. 172). Coloca-se, na escola, principalmente pelo professor de Educação Infantil, essa questão em um lugar de alteridade; fazendo um “convite” para a participação no processo de individualização desse indivíduo. Em um estudo sobre a prevenção da violência, Andrade e Bezerra Jr (2009) apontam, a partir de uma análise da agressividade, que, usualmente, todos os comportamentos agressivos ou antissociais, em âmbito escolar, são categorizados como “violência na escola”. Classificação essa que ocasiona sérios problemas, pois, segundo os autores, não é feita a dissociação entre agressividade e violência. Ao identificar atos agressivos e violentos na escola, a instituição tem a oportunidade e o compromisso de compreender o que emerge e o que se passa, efetivamente, em cada um desses momentos. Dessa forma, poderá manejá-los, de modo a contribuir com a saúde mental dos sujeitos que ainda estão em processo de formação (ANDRADE; BEZERRA JR, 2009).

Manifestações de agressividade aparecem com maior frequência e intensidade na Educação Infantil, uma vez que, nessa etapa da escolarização, os educadores enfrentam mais dificuldades para lidar com tal comportamento (SILVA *et al.*, 2015, p. 72). Atualmente, a Educação Infantil não está baseada apenas no cuidar, mas, também, na consideração de toda a complexidade do desenvolvimento infantil ao educar e ao cuidar desses indivíduos, exercendo, em conjunto com as famílias, um papel complementar na formação dos indivíduos (MOURA; BARREIRA, 2017).

Há várias teorias procurando explicar e compreender essa conduta. Consideramos que exista uma multiplicidade de fatores envolvidos na conduta agressiva de um indivíduo, a saber: que componentes biológicos, psicológicos e sociais. Particularmente, o foco desta pesquisa é o desenvolvimento sociomoral da criança, pois o convívio sem agressões entre as pessoas deve ser pensado e praticado já na Educação Infantil.

Atualmente, nota-se, nas escolas, um aumento da preocupação referente às manifestações de comportamentos agressivos e violentos que os alunos vêm apresentando em todos os níveis de ensino. Os docentes apontam haver um aumento de comportamentos agressivos e desafiadores dos alunos, tais como desobediência, atitude confrontadora, hiperatividade e resistência para a realização das tarefas cotidianas (SILVA *et al.*, 2015). No âmbito escolar, a agressividade é um tema que levanta muitos questionamentos por parte dos profissionais da educação, afinal, existe uma carência de discussões e de esclarecimentos acerca desse assunto (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008).

Quando está imersa em um universo heterogêneo, como a escola, a criança começa a apresentar comportamentos até então desconhecidos relacionados à socialização. Nesse momento, começam a aflorar alguns tipos de manifestações de linguagem e, com isso, a criança começa a descobrir o mundo e suas infinitas possibilidades de exploração. Entretanto, Freire (1996) afirma que, muitas vezes, o professor acaba desrespeitando a curiosidade, a inquietude e a linguagem do educando. Segundo o autor, o professor, que ironiza ou que minimiza o aluno, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Nas salas de atividades, “[...] espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças” (BRASIL, 2018, p. 70), quando uma criança bem pequena começa a relacionar-se com seus pares, sua manifestação de linguagem e sua exploração do mundo são repletas de ações que são inerentes à fase de desenvolvimento na qual ela se encontra. Entretanto, essa forma de a criança relacionar-se, muitas vezes, acaba sendo conflituosa, gerando uma instabilidade do indivíduo consigo mesmo e com seus pares, sendo, pois, necessária uma conduta e um olhar atento do professor, pois alunos “[...] de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos

agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes” (PICADO; ROSE, 2009, p. 134).

É de suma importância que o professor tenha a real dimensão do impacto de sua conduta no processo de formação da criança, “[...] este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para além de detectar as manifestações de conduta agressiva e das manifestações de linguagem das crianças dessa faixa etária, a postura adotada pelo professor, na identificação e na resolução desses conflitos, também é de suma importância. Entretanto, para análise e para a identificação da postura adotada pelo profissional, diante desses acontecimentos, faz-se necessária uma observação detalhada das manifestações agressivas dessas crianças no local onde elas acontecem.

Ao profissional da educação, uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é dar condições para que os educandos se relacionem uns com os outros e com todos os professores a fim de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 23). Para que o aluno consiga assumir-se e identificar-se como um ser social e histórico, é preciso dar-lhe voz, oportunizando momentos de expressão de linguagem e dispondo-se a ouvi-los, a fim de compreender suas manifestações. Com relação aos sujeitos do estudo, que são crianças na faixa etária de 1,5 a 3 anos, a comunicação e a linguagem utilizada por eles são inerentes à fase de desenvolvimento na qual se encontram, por meio de choros, de mordidas, de gritos, de empurrões, de batidas e de chutes.

Considerando que a manifestação do comportamento agressivo em crianças bem pequenas, muitas vezes, não é compreendida pelos profissionais que trabalham na escola e que é de suma importância haver intervenções na tentativa de resolução dos conflitos, a finalidade desta pesquisa é oferecer aos profissionais que trabalham nas escolas de Educação Infantil a oportunidade de entendimento e de discussão de aspectos relacionados à agressividade das crianças na primeiríssima infância, período que compreende desde a gestação até os 3 anos de vida (MARINO; HARASAWA; PLUCIENNIK, 2014). Isso posto, o objetivo desta pesquisa é descrever as recorrentes formas de manifestações do comportamento agressivo em crianças bem pequenas, aquelas com idade entre 1,5 e 3 anos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De caráter descritivo observacional, esta pesquisa teve como procedimento de coleta de dados a observação de 25 crianças bem pequenas, com idades entre 1,5 e 3 anos, de uma escola pública de Educação Infantil (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para coleta de dados, foi realizada uma observação de dez dias, cuja finalidade foi elencar as manifestações das condutas agressivas das crianças bem pequenas. Este procedimento, a observação naturalística, quando, sistematicamente, aplicada ao campo da Pedagogia, possibilita o levantamento de informações muito diferente das que, normalmente, obtêm-se por intermédio de outras técnicas (ESTRELA, 1994). A recolha dos dados segue o princípio da acumulação, não o da seletividade, uma vez que a observação, também, “[...] tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos.” (ESTRELA, 1994, p. 18).

As observações ocorreram, em média, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras), no período da manhã, mais precisamente entre às 8h e às 11h. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma folha de registro, na qual se elencaram as manifestações de agressividade apresentadas pelas crianças durante o período observado. A partir dos registros colocados no instrumento de pesquisa, foram analisadas quais são as manifestações de agressividade que as crianças dessa faixa etária têm apresentado em âmbito escolar.

AS CRIANÇAS

A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil localizada em uma cidade do noroeste do estado de São Paulo. A escola é formada por duas unidades, sendo selecionada, para o estudo, a unidade que atende crianças de 0 a 3 anos. A unidade possui dois parques com área verde; um tanque de areia descoberto; três solários; uma área externa para realização de atividades ao ar livre; um

pátio, onde são feitas as refeições e onde se encontram uma cama elástica e um palco; uma cozinha; um lactário; uma lavanderia; uma sala dos professores; cinco salas de atividades; uma secretaria; uma sala da direção; um almoxarifado; oito sanitários para as crianças; quatro sanitários para funcionários e um fraldário.

As crianças observadas pertenciam a um agrupamento de berçário II da referida escola, o qual continha 25 crianças matriculadas, sendo 15 meninos e 10 meninas, com idade de 22 meses a 31 meses ($M = 26,28$; $DP = 3,43$), não havendo diferença significativa entre meninas e meninos. Como esses participantes são crianças, foi feita uma abordagem individual com os responsáveis legais deles com a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa, a dinâmica das observações e a solicitação de autorização para que a criança pudesse participar do estudo. Destacamos que todos os responsáveis legais autorizaram a participação na investigação, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer n. 3.366.200 - CAAE 11400519.6.0000.5466).

OS ESPAÇOS DA ESCOLA

Na sala de atividades, coletou-se a maior parte dos dados, em decorrência de sua própria natureza: um local onde os sujeitos da pesquisa passam a maior parte da sua rotina para a realização de atividades variadas. O solário é um espaço anexo à sala de atividades do Berçário II, com 7mx7m. É um espaço ao ar livre que possibilita diferentes interações e que pode ser utilizado de diversas formas e em diversas situações, auxiliando, assim, as crianças a descobrirem, a explorarem, a se movimentarem, a se desenvolverem e a aprenderem. A área é coberta parcialmente, cercada com muros altos, que impossibilitam a troca de olhares e as informações com o meio externo, a rua. Existe um portão baixo que possibilita o acesso e a visão das crianças para o solário do Berçário I.

O refeitório é o local designado para realizar as refeições diárias das crianças. Nesse espaço, as crianças reúnem-se, em média, cinco vezes ao dia para tomar o café da manhã, realizar as refeições, almoçar e jantar. Entretanto, esse é um espaço versátil que, eventualmente, é modificado para realizar as festividades e os eventos da instituição. Portanto, nesse espaço, acontece a maior parte das interações entre os bebês, entre as crianças bem pequenas e entre as crianças pequenas.

A COLETA DOS DADOS

As observações aconteceram, em média, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras), no período da manhã, das 8h às 11h, nos meses de novembro e dezembro de 2019. A coleta de dados aconteceu em dias, em horários e em espaços diversos, tendo variações de acordo com o interesse da pesquisa, com o intuito de observar o comportamento dessas crianças em diferentes momentos da rotina escolar.

A coleta dos dados deu-se, simultaneamente, aos acontecimentos. Para que isso fosse possível, transcreveram-se os comportamentos agressivos que as crianças apresentaram em uma folha de registro com uma caneta. Dadas as características dos sujeitos de pesquisa, essa foi a forma mais rápida e mais eficiente para fazer os registros, sem que houvesse prejuízo e com garantias da transcrição rápida das condutas.

Hameline, Petraglia e Dias (2010) apontam que a curiosidade é uma das características que faz parte da conduta da criança e a presença da pesquisadora instigou a curiosidade delas. Ao notar a presença de uma pessoa estranha no ambiente, algumas crianças aproximaram-se e começaram a olhar com um olhar investigativo, enquanto outras se aproximaram e começaram a mostrar os seus brinquedos. O temor de que a presença da pesquisadora gerasse medo ou desconforto para as crianças não se confirmou. Todos os dias, ao entrar no espaço para fazer a coleta de dados, a pesquisadora era recebida com um “Oi, tia!”.

RESULTADOS

Descrevemos e discutimos, nesta seção, os dados obtidos por meio das observações de campo relacionados às manifestações de comportamento agressivo das crianças participantes deste estudo. Embora o número absoluto de crianças fosse 25, o máximo de crianças presentes em um dia de observação foi 24. A média de alunos presentes nos dias de observação foi de 18,9 (75,6%).

Para iniciarmos a análise dos dados, procedemos a uma categorização de todos os tipos de comportamento agressivo apresentados pelas crianças, bem como sua frequência durante o período em

questão, resultando na construção de 32 categorias de comportamentos agressivos. Os comportamentos foram analisados de forma isolada, mas, também, vinculados a outro tipo de comportamento agressivo. Para exemplificar a situação, utilizaremos o comportamento de bater. A frequência em que esse comportamento apareceu sozinho foi de 7,95% dos casos. Entretanto, esse comportamento também apareceu associado a outros comportamentos, como bater e beliscar (0,66%), bater e chorar (7,95%), bater e gritar (5,31%), bater, beliscar e tentativa de mordida (2,65%), bater, empurrar e chorar (0,66%).

Relacionado à motivação que levou os sujeitos a apresentarem esses comportamentos agressivos, nota-se que sua origem se deu em diferentes contextos e situações, a saber: por disputa de brinquedos, como defesa, em prol de algo (proativo), em reação a algo (reativo), por exploração, por uma necessidade fisiológica, por medo, por acidente e por estresse. Significa dizer que os comportamentos agressivos observados durante a coleta dos dados tiveram como motivação uma dessas situações; em alguns casos, mais de uma situação.

Após a coleta dos dados, realizamos um tratamento detalhado sobre eles, a fim de compreender e dar a devida significação aos resultados obtidos. Com isso, analisamos, minuciosamente, todas as manifestações dos comportamentos agressivos e sentimos a necessidade de ressaltar também quem era a criança vítima e quem era a criança agressora. O tratamento desses dados permitiu que fizéssemos o cruzamento de vários dados importantes para a pesquisa, que explicitaremos a seguir.

Como mencionado anteriormente, criaram-se 32 categorias para classificar os comportamentos agressivos apresentados durante a coleta de dados. Alguns comportamentos foram mais recorrentes em relação a outros, que aconteceram somente uma vez. Em função disso, para uma análise detalhada dos dados, levamos em consideração os comportamentos que foram mais recorrentes durante o período observado, com destaque para bater, chorar e empurrar (Tabela 1).

Tabela 1. Frequência absoluta e relativa dos comportamentos agressivos mais presentes no grupo de crianças estudadas

	(f)	%
Bater	35	26,7
Beliscar	08	06,1
Chorar	42	32,1
Empurrar	34	26,0
Gritar	12	09,2
Total	131	100,0

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Em relação às crianças vítimas, a frequência absoluta com que meninas e meninos foram vítimas totalizam 117 vezes. Desse total, 38,46% representam as crianças vítimas do sexo feminino e 61,54%, as crianças vítimas do sexo masculino. Com relação ao sexo da criança agressora, podemos afirmar que, durante o período observado, as crianças do sexo masculino (68,07%) foram mais agressoras em relação às crianças do sexo feminino (31,93%). Entretanto, nota-se que as crianças do sexo masculino também foram mais vítimas desses comportamentos agressivos, representando 61,54% dos casos. O padrão de comportamento agressivo que os meninos apresentaram com mais frequência foram empurrar (33,33%) e bater (28,40%). Em relação às crianças do sexo feminino, o padrão de comportamento agressivo que apresentaram uma frequência maior foram bater (31,58%) e chorar (31,58%). Um dado interessante sobre o padrão de comportamento das crianças quanto ao sexo: no agrupamento observado, as meninas beliscaram mais meninas.

Da análise dos dados, podemos afirmar que crianças observadas apresentaram comportamentos agressivos frente a diferentes situações; entretanto, a origem desses comportamentos agressivos deu-se de forma variada, tendo motivações diferentes. À luz dessa consideração, classificamos esses comportamentos em função do tipo de reação: proativo, reativo e acidental. Borsa e Bandeira (2011) ressaltam que os comportamentos agressivos podem ter uma variação quanto à motivação e quanto à forma de manifestação. Assim sendo, no que se refere à motivação, os comportamentos proativos são aqueles que acontecem em prol de um objeto instrumental e os reativos, como resposta a uma provocação. Denominamos acidentais aqueles comportamentos agressivos cuja motivação foi um acidente. Em relação

ao comportamento agressivo acidental, classificamos aqueles que foram originados em decorrência de um acidente, por exemplo, um choro após um tombo. Nesse caso, nota-se que a manifestação do choro foi em função de um acidente.

Analisando os dados coletados, podemos afirmar que os comportamentos agressivos proativos representam uma frequência relativa de 35,2% dos casos, os comportamentos agressivos reativos representam uma frequência absoluta de 64,8% dos casos, e o acidental, somente, 1,47% dos casos. Em função disso, evidencia-se que a motivação do comportamento agressivo das crianças estudadas foi mais reativa, ou seja, em resposta a uma provocação. Comparando esses comportamentos em relação ao sexo das crianças, nota-se que o tipo de comportamento mais apresentado por meninos e por meninas foi o reativo. Portanto, conclui-se que, durante o período observado, as crianças bem pequenas estudadas apresentaram uma frequência relativa maior de comportamentos agressivos reativos em relação aos outros tipos de comportamento.

A Educação Infantil é permeada de momentos e de acontecimentos que acontecem nos diversos espaços presentes na instituição. Para cada espaço, há uma proposta, uma intervenção e uma adaptação de acordo com o planejamento do professor. A coleta de dados foi feita em espaços de inserção das crianças; espaços esses que fazem parte de sua rotina, tais como sala de atividades, refeitório, solário e palco. As observações em sala de atividades representam 65,2% das horas investigadas, sendo esse o ambiente onde houve maior coleta de dados. Este fato justifica-se por que é nesse ambiente que as crianças passam a maior parte da sua rotina. Em contraponto, o palco é o espaço que representa somente 0,72% das horas investigadas, sendo o espaço onde a pesquisadora permaneceu por menos tempo observando.

Como mencionado anteriormente, em todos os espaços observados, as crianças bem pequenas manifestaram comportamentos agressivos, com a sala de atividades apresentando o maior número de casos (60,77%), seguida do solário (20,00%) e refeitório (19,23%). Na sala de atividades, os comportamentos agressivos que foram mais recorrentes foram chorar e empurrar, representando, conjuntamente, 41,54% dos casos. No refeitório, os comportamentos agressivos mais presentes foram bater e beliscar, representando, conjuntamente, 12,3% dos casos. Nota-se que beliscar apareceu somente no refeitório. Portanto, os comportamentos agressivos bater e beliscar foram mais presentes nesse espaço. No solário, os comportamentos agressivos mais presentes foram bater e empurrar, representando, conjuntamente, 10,7% dos casos. Nesse espaço, nota-se que a frequência relativa dos comportamentos agressivos foi bem equiparada.

Da análise dos dados, podemos afirmar que durante o período observado o espaço onde os comportamentos agressivos foram mais presentes foi a sala de atividades, mas como já foi exposto, este espaço é o local onde as crianças realizam a maior parte da sua rotina e, dessa forma, este achado seria o esperado.

Consideramos que todas as situações que fizeram com que as crianças bem pequenas reagissem de forma agressiva foram situações estressantes. Entretanto, sentimos a necessidade de caracterizar os casos em que essa situação estressante gerou um comportamento agressivo por uma motivação externa. Diante disso, caracterizamos como situação estressante aqueles casos em que a criança manifestou um comportamento agressivo após uma situação que gerou um estresse, na qual não houve necessariamente uma criança agressora, mas, sim, uma situação estressante que gerou um desequilíbrio e, com isso, um comportamento agressivo reativo.

Amparados pelas observações realizadas, podemos afirmar que as situações estressantes representaram 12,58% dos casos de manifestação de comportamentos agressivos das crianças. O comportamento agressivo foi desencadeado por situações estressantes diversas, tais como um desconforto por estar com a fralda suja, a aproximação de um adulto, o despertar de um sono, um abraço sem consentimento, o compartilhamento de brinquedos, o medo, a fome, algum acidente, entre outros.

A quantidade de adultos em relação as crianças que foram estudadas eram variáveis em cada situação. Para o agrupamento observado, havia três adultos, sendo uma professora e duas berçaristas, para conduzir, para auxiliar, para realizar e para supervisionar o desenvolvimento e o cuidado delas. Esse número de adultos resulta em uma média de 8,3 crianças para cada um deles, o que atende a legislação do município em que a escola está situada.

A oscilação da quantidade de adultos durante as situações justifica-se pelo fato de que a rotina do Berçário II é composta por trocas, por banhos, pela alimentação, pelo sono e por outras situações que

precisam, constantemente, da presença de um adulto. Baseando-se nas observações realizadas, notamos haver momentos em que havia somente um adulto no espaço, a professora, pois os outros dois estavam realizando os cuidados de outras crianças no fraldário ou atendendo a uma necessidade específica da criança.

Amparados nos dados podemos afirmar que os comportamentos agressivos na presença de um adulto representaram 43,75% dos casos; na presença de dois adultos, a frequência em que esses comportamentos aconteceram foi de 29,69%; e na presença de três adultos, foi de 26,56%. Tais dados possibilitam-nos afirmar que, durante o período observado, os comportamentos agressivos foram maiores quando havia apenas um adulto no espaço, havendo uma redução nos casos com o aumento do número de adultos.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados levaram-nos a refletir e a discutir sobre esses comportamentos, especialmente, a relevância deles no processo formativo e socializante das crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil, pois “[...] o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam como um pano de fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 65). Para tanto, procedemos a uma revisão da literatura, a fim de compreendermos a agressividade e o processo de constituição do sujeito, baseando-nos na relação entre a afetividade e a inteligência de Piaget (2014), ao afirmar que o conhecimento é sempre uma ação em sua totalidade. Portanto, o ponto de partida de um conhecimento jamais é uma percepção sozinha. “A criança só aprende a conhecer os objetos agindo sobre eles, quer dizer, transformando-os, de uma outra maneira” (PIAGET, 2014, p.25).

Com relação aos fatores sociais, Piaget (2014) fez uma distinção cuidadosa dos fatores de coação ou de autoridade dos fatores de cooperação, apontando a cooperação como um processo formativo, sendo ela um sistema de operações executadas baseando-se na reciprocidade, no controle mútuo e na produção autônoma. Para o autor, o papel do mestre deve ser o de instigar à pesquisa e de fazer com que o indivíduo tome consciência dos problemas, e não o de ditar a verdade. “De fato, é preciso não esquecer que uma verdade imposta deixa de ser verdade: compreender é inventar e reinventar, e ‘dar uma lição’ prematuramente é impedir a criança de encontrar ou redescobrir as soluções por si mesma” (PIAGET, 2014, p. 27).

Indo ao encontro do que propõe Piaget (2014), Lorenz (1995) sustenta a ideia de que, no ser humano, a agressividade poderia ser orientada para comportamentos socialmente úteis. Para o autor, o comportamento agressivo é adquirido sem aprendizagem, sendo, pois, inato; apontando ainda que, como em toda ameaça, a manifestação agressiva acontece como uma motivação de fuga. Piaget (2014) reforça ainda que agimos quando estamos, momentaneamente, desequilibrados, e que essa conduta chega ao final quando a necessidade está satisfeita.

Considerando as relações interpessoais, todas elas estão sujeitas a conflitos devido às particularidades de cada indivíduo. Entretanto, como apontam Silva e colaboradores (2015), quando a criança começa a apresentar dificuldades para relacionar-se na sociedade por meio de intensos e recorrentes comportamentos agressivos, esses seriam entraves para o desenvolvimento emocional, social e afetivo dessa criança.

No que se refere à afetividade e à cognição, Piaget (2014) afirma que a afetividade desempenha o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência; já os fatores cognitivos desempenham um papel nos sentimentos primários, em que se mesclam cada vez mais com elementos gerados pela inteligência. A afetividade, constantemente, intervém na percepção, já que indivíduos diferentes não irão se ater aos mesmos elementos, pois a escolha será inspirada por interesses variados. Portanto, segundo ele, a inteligência e a afetividade estão constantemente indissociadas.

Os resultados apontaram que os comportamentos agressivos nas crianças investigadas se originaram por disputa de brinquedos, como defesa, em prol de algo (proativo), em reação a algo (reativo), por exploração, por uma necessidade fisiológica, por medo, por acidente e por estresse. Em relação aos espaços, os dados apontaram-nos que esses comportamentos agressivos estiveram presentes em todos os espaços observados, porém a sala de atividades foi o espaço onde as manifestações agressivas foram mais presentes.

Em se tratando do sexo da criança vítima e da criança agressora, os resultados mostraram-nos que as crianças do sexo masculino foram mais agressoras do que as crianças do sexo feminino, assim como também eles foram mais vítimas. O padrão de comportamento agressivo que as crianças do sexo masculino apresentaram com mais frequência foram empurrar (33,33%) e bater (28,40%); ao passo que para crianças do sexo feminino, bater (31,58%) e chorar (31,58%) apresentaram uma frequência maior. Um dado interessante é que, neste estudo, as meninas beliscaram mais meninas.

Em relação ao tipo de reação, percebemos que as crianças apresentaram uma frequência relativa maior de comportamentos agressivos reativos em relação aos outros tipos de comportamentos.

Fizemos uma relação entre esses comportamentos agressivos e a quantidade de adultos presentes no local, o que nos permitiu evidenciar que, durante o período observado, os comportamentos agressivos foram maiores quando havia apenas um adulto no espaço, havendo uma redução nos casos com o aumento do número de adultos.

De maneira geral, entendemos que esses comportamentos estiveram permeados por situações estressantes, que deixaram as crianças desequilibradas; com isso, a agressividade foi uma forma de expressar-se, de dizer algo.

Em se tratando do universo da Educação Infantil, a agressividade está sempre presente de uma forma muito explícita, no momento em que estão sendo estruturados os laços sociais em um intenso e um rico processo de interações. Ou seja, as crianças estão em pleno processo de constituição do seu eu, e a agressividade se manifesta como uma expressão do ruído desse processo de constituição. Assim, compreendemos agressividade como uma mensagem a ser decifrada, como algo a ser escutado pelo outro.

Por meio do brincar e a partir do processo de estruturação do seu eu, as crianças estabelecem um exercício de extrema importância para a sua constituição. “Simbolicamente colocam realidade naquilo que vivem, vivenciando lugares e posições de forma antecipada” (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008, p. 171).

Entretanto, faz-se necessário atentar-se para o processo de mediação e também para o caráter dialógico e construtivo das interações. Assim, propõe-se compreender a condição fundamental das interações na construção conjunta do processo de constituição do indivíduo, concebendo um ambiente com relações construtivas, visando a criança como um ser participante nesse processo de construção.

Quando nos referimos à escola como suporte para a criança, referimo-nos à possibilidade de essa agressividade ser compreendida pelo docente não como algo bom ou ruim, mas como um movimento dialético de ir ao encontro de uma alteridade. A reflexão da agressividade como bom ou ruim nos leva a concluir que ela é necessária para a constituição do *eu*, não sendo positiva e nem negativa.

É pela linguagem e pela socialização que o eu constitui as formações discursivas. A agressividade se desprende deste processo. Dar suporte, então, é acolher esta agressividade, ou seja, permitir que a criança se depare com uma alteridade para que possa se constituir, pois como afirmamos em outro momento, somos seres sociais e dependemos dos relacionamentos para nossa estruturação (CAIMI; OLIVEIRA; HAUSHAHN, 2008, p. 169).

Assim como Luz (2008), acreditamos que a agressividade não deve ser pensada como algo a ser eliminado do comportamento das crianças, mas, sim, como uma tendência que precisa ser manifestada e, quando controlada, deve ser devidamente valorizada, pois, antes de conseguir agir de modo construtivo, precisamos lutar com nosso desejo de destruição. Acreditamos que um melhor entendimento dessas manifestações agressivas possa auxiliar as instituições responsáveis na tarefa educativa e os educadores a lidarem melhor com esses comportamentos das crianças, sendo cautelosos, colocando a criança como protagonista e acreditando que essa atitude possa ter um efeito potencializador na ação educativa.

O provimento de afeto e de condições ambientais acolhedoras são fatores determinantes para que o sujeito seja capaz de exercer a sua agressividade de maneira não destrutiva e de ser responsável pelos seus atos.

Acreditamos que reconhecer a agressividade como uma forma de expressão das crianças bem pequenas é algo que deve ser valorizado pelas pessoas que são responsáveis por elas. Esse talvez seja um grande desafio para os adultos para lidar com as crianças que agem agressivamente. Ressaltamos, também, que as escolhas teóricas e metodológicas realizadas em relação à agressividade estão relacionadas com as crenças e posições pessoais destes pesquisadores, assim, sendo somente um dos modos de olhar para esse

tema. A pesquisa de campo complementou os conhecimentos teóricos, permitindo-nos aproximar nosso olhar do fenômeno no momento de suas manifestações.

Sobre as diversas formas de manifestações das crianças bem pequenas, acreditamos ainda que o modo como esses estudos se organizam são prioritários nessa empreitada de alcançar uma educação que respeite e valorize a criança, preocupando-se sempre com o seu bem-estar.

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que as informações construídas nesta pesquisa de campo podem desencadear várias outras interpretações, assim como outros tipos de análises. Entretanto, o percurso apresentado aqui foi resultado do nível de compreensão e de disponibilidade destes pesquisadores em ir ao encontro da realidade dessas crianças a fim de buscar informações sobre as manifestações agressivas, bem como das respostas que foram obtidas durante o processo de interação. Essas interações foram capazes de ampliar, modificar, excluir e desencadear novos modos de compreender esse fenômeno.

Dessa forma, reiteramos a nossa posição de que os resultados obtidos durante esse caminho trilhado não representam um conjunto de informações que devam ser considerados como uma única fórmula de compreender esse fenômeno da agressividade, mas que sejam, sim, inspiradoras para dúvidas e questionamentos quanto ao modo de lidar com esse fenômeno nas relações que estabelecemos no dia a dia. “Uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 88).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. V.; BEZERRA JR., B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. **Ciências da Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 445-453, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v14n2/a13v14n2.pdf>. Acesso em 18 set 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200013>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 193-203.2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 24 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 set 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em 18 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 set 2020.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>. Acesso em 20 set 2020.

CAIMI, C. L., OLIVEIRA, L. F. L.; HAUSHAHN, R. C. Concepções de Agressividade no Âmbito da Educação Infantil. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 155-175, 2008. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.155-175>. Acesso em 18 set 2020.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes**. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora, 1994.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAGLIOTTO, G. M.; BERTÉ, R.; VALLE, G. V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 144-160, jan/jun 2012. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048>. Acesso em 18 set 2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 18 set 2020.
- HAMELINE, D.; PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. (org.). **Édonard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- LORENZ, K. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**. Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARINO, E.; HARASAWA, E.; PLUCIENNIK, G. A. (org.). **Dez passos para implementar um programa para a primeiríssima infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. Disponível em <https://sinapse.gife.org.br/download/dez-passos-para-implementar-um-programa-para-a-primeirissima-infancia>. Acesso em 20 set 2020.
- MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada**. Os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas: Papirus, 2011.
- MOURA, S. G.; BARREIRA, M. M. L. Agressividade Infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação dos professores. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 236-249, jul/dez 2017. DOI: <https://doi.org/10.5020/23180714.2017.32.2.236-249>. Acesso em 18 set 2020. <https://doi.org/10.5020/23180714.2017.32.2.236-249>
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1970.
- PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Trad. e Org. de Cláudio J. P. Santini e de Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.
- PICADO, J. R.; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a11.pdf>. Acesso em 18 set 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>
- SILVA, I. A. *et al.* Considerações sobre a agressividade infantil. *Revista Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 17, p. 66-82, 2015. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/30239/18026>. Acesso em 18 set 2020.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Luciana Karina Prampero Shimbata, Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento, Elsa Midori Shimazaki, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: lushimbata2@gmail.com

RESUMO

O propósito deste artigo é estudar as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores e a qualidade na educação. Para sua elaboração, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados evidenciaram que a profissão docente é permeada por condições adversas. Muitas vezes, tanto a formação inicial quanto a continuada não direcionam para problemas da sociedade. Dessa forma distancia-se da formação de alunos críticos e reflexivos. As instituições de ensino têm papel fundamental no sentido de proporcionar aos futuros docentes a formação inicial e continuada baseada no ensino, na pesquisa e extensão, tendo como foco principal neste texto educacional a melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, entende-se que a formação docente se configura como elo entre a construção da identidade da profissão de professor e a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, é de suma importância que instituições superiores de ensino elaborem um currículo mais abrangente, capaz de proporcionar aos futuros educadores mesmo na formação inicial, a reflexividade exigida para o exercício docente. É necessário que o professor esteja em constante aprendizagem, pois, as experiências adquiridas ao longo da profissão não são suficientes para compreender a complexidade do fazer pedagógico. Por outro lado, a sociedade precisa valorizar mais a profissão docente, recuperar a credibilidade e o respeito perdido ao longo da história da educação se configura como um desafio neste novo cenário educacional.

Palavras-chave: Educação. Docente. Formação. Resultados.

PUBLIC POLICIES FOR INITIAL AND CONTINUOUS TEACHER EDUCATION AND QUALITY IN EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this article is to study public policies for initial and continuing teacher education and quality in education. For its elaboration, bibliographical research and documental analysis were used. The results showed that the teaching profession is permeated with many obstacles. Often, both initial and continuing education do not address society's problems. In this way, it distances itself from the formation of critical and reflective students. Certainly, educational institutions have a fundamental role in providing future teachers with initial and continued training based on teaching, research and extension, with the main focus in this educational text on improving the quality of teaching. Thus, it is understood that teacher training is configured as a link between the construction of the identity of the teaching profession and the improvement of the quality of teaching. Therefore, it is extremely important that higher education institutions develop a more comprehensive curriculum, capable of providing future educators, even in their initial training, with the reflexivity required for the teaching practice. It is necessary that the teacher is in constant learning, as the experiences acquired throughout the profession are not enough to understand the complexity of the pedagogical practice. On the other hand, society needs to give more value to the teaching profession, recovering the credibility and respect lost throughout the history of education is a challenge in this new educational scenario.

Keywords: Education. Teacher. Formation. Results.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO INICIAL Y CONTINUA Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El propósito de este artículo es estudiar las políticas públicas para la formación docente inicial y continua y la calidad de la educación. Para su elaboración se utilizó la investigación bibliográfica y el análisis documental. Los resultados mostraron que la profesión docente está impregnada de condiciones adversas. A menudo, tanto la educación inicial como la continuada no abordan los problemas de la sociedad. De esta manera se aleja de la formación de estudiantes críticos y reflexivos. Ciertamente, las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la provisión de futuros docentes de una formación inicial y continua basada en la docencia, la investigación y la extensión, con el foco principal en este texto educativo en la mejora de la calidad de la enseñanza. Así, se entiende que la formación docente se configura como un vínculo entre la construcción de la identidad de la profesión docente y la mejora de la calidad de la enseñanza. Por tanto, es de suma importancia que las instituciones de educación superior desarrollen un currículo más integral, capaz de dotar a los futuros educadores, incluso en su formación inicial, de la reflexividad necesaria para la práctica docente. Es necesario que el docente esté en constante aprendizaje, ya que las experiencias adquiridas a lo largo de la profesión no son suficientes para comprender la complejidad de la práctica pedagógica. Por otro lado, la sociedad necesita dar más valor a la profesión docente, recuperar la credibilidad y el respeto perdidos a lo largo de la historia de la educación es un desafío en este nuevo escenario educativo.

Palabras clave: Educación. Maestro. Formación. Resultados.

INTRODUÇÃO

Os resultados das avaliações em grande escala como o Ideb⁸¹ e o Pisa⁸² mostram que os estudantes brasileiros não têm apropriado do conhecimento de acordo com o esperado pelas diretrizes e outros documentos elaborados pelo governo federal. Ao estudar as causas das dificuldades, as atenções voltam-se à busca dos fatores que contribuem para o baixo desempenho, causas intraescolares e extraescolares. Uma das causas apontadas é a formação do professor. Sem dúvida, assegurar a formação de professores é um fator determinante quando se pensa em uma educação de qualidade e as políticas voltadas para atender essa demanda merecem ser estudadas.

A formação de professores é um tema que possui muitas discussões e elas se acirraram com a aprovação em 2014 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), com vigência por 10 anos. O documento é muito discutido em Conferências Nacionais de Educação (CONAE), e foi alterado para atender interesses de instituições privadas que têm se constituído em organizações, fundações de amparo, institutos com ou sem fins lucrativos. O PNE apresenta metas que fundamentam as políticas educacionais e a formação de professores. Neste documento, as metas 15 e 16, deliberam que os professores da Educação Básica devem ter a formação em nível superior, sugerindo por meio da meta 15 a valorização das práticas de ensino e determinando na meta 16 que em 10 anos, 50% dos professores de Educação Básica possuam pós-graduação.

O Conselho Nacional de Educação homologa o Parecer CNE/CP nº 2 em 2015 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A respeito da formação o CNE (2015) determina:

- I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

⁸¹ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=11928821>>.

⁸² Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>>.

- III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação básica;
- X - A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

A partir da sua publicação o Parecer CNE/CP nº 2/2015 vem se constituindo como um dos desafios da formação docente no Brasil e por isso muito discutido – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) sofreu revisões e atualizações em relação ao anterior, contrapondo-se, em pontos essenciais, às conquistas do movimento dos educadores acerca dessas Diretrizes.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em defesa da manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (BRASIL, 2015) e arquivamento do texto atual porque há “[...] perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica”, e com imposição às licenciaturas de uma formação voltada às competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação. Da mesma forma, o documento questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país contrariando a autonomia prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 211 (BRASIL, 1988) e a centralidade nas orientações da BNCC (ANPED, 2019), indicando, assim, “[...] um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional”, uma vez que o atual documento desconsidera o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios das escolas. As diretrizes não consideram as diferenças geográficas e de acesso das diferentes regiões do Brasil.

Acredita-se que a formação docente voltada para a humanização do professor é possível com os fundamentos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, com uma base epistemológica que sustente a prática pedagógica que seja capaz de transformações, como apresenta Saviani (2003).

Para Saviani (2003, p. 15) “[...] a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Uma das funções primordiais da escola é a superação do senso comum e para isso a formação do professor é imprescindível. Saviani (2003) aponta duas formas de formação docente, aquela que contempla os conteúdos culturais e cognitivos e a que contempla as questões pedagógicas. Para o autor, essas formas não são suficientes para a atuação docente e acrescenta o pedagógico; o crítico contextual e o atitudinal. Esses conhecimentos sustentam a criticidade em relação aos conhecimentos apropriados pelo professor e oferecidos aos alunos. Dessa forma, o aluno apropria do conhecimento escolar, que é a ciência e consegue transferir para as suas práticas sociais.

Em uma perspectiva teórica diferente, Nóvoa (2019) defende que a escola pública e a profissão docente, devem ter como foco central a formação de professores, pois não há como ter uma boa formação docente se a profissão estiver fragilizada e não há como se ter uma profissão forte se a formação for desvalorizada. Nas palavras de Nóvoa (2019, p.207):

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

No Brasil a 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 (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), estabelecendo que os cursos e programas destinados a essa formação devem desenvolver nos licenciandos as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades pertinentes ao trabalho pedagógico.

De acordo com o documento, as dez competências gerais, que os professores em sua formação inicial devem desenvolver são:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 13).

Ao adotar uma formação baseada nas competências, descarta-se a formação teórica de professores voltada para os fundamentos da educação e a sua ciência, tão importante para o futuro profissional, que

precisa dominar os conhecimentos que serão ensinados, bem como ter conhecimento sólido de como os seus alunos aprendem, criando ambientes de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento de todos, com ações pedagógicas que articulem a teoria com a prática.

Cabe aos cursos de formação inicial de professores, organizar seus currículos, buscando desenvolver esses conhecimentos nos futuros professores em busca de uma melhora na qualificação profissional e a escola, lócus do trabalho educativo, construir processos de formação continuada para reflexão contínua do ensino oferecido aos educandos, na busca constante por uma educação de qualidade.

A seguir apresentamos a formação continuada de professores em um município⁸³ no interior do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA

O ano de 2020, foi muito atípico para a educação no município pesquisado. Houve dois fatos que alteraram a forma de trabalho e exigiram mudanças por todos os envolvidos com o trabalho educativo. A pandemia do novo coronavírus (COVID-19)⁸⁴, fez com que fosse mudado a forma de trabalho, inserindo no dia-a-dia dos professores e alunos as tecnologias para o ensino remoto, exigindo dos professores investimento em formação e equipamentos para garantir que as crianças pudessem manter o vínculo com a escola e o aprendizado, mesmo com o isolamento social. Nesse mesmo ano, ocorreram as eleições municipais, que exigiu dos gestores a finalização dos trabalhos em andamento, em especial a construção do currículo municipal da rede de ensino, a fim de evitar retrocessos e descontinuidades do trabalho pedagógico no município estudado.

Dentro deste contexto, este trabalho foi elaborado com o intuito de verificar as formações em serviço, durante esse período, levantando através de pesquisas bibliográficas e análise documental como ocorreu esse processo. Tomando como referência a realidade social como um processo histórico com condições objetivas e subjetivas, foi solicitado à Secretaria de Educação, autorização para utilizar documentos e realizar uma análise qualitativa das atas do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de uma escola da rede municipal, relatando como as formações realizadas no ano de 2020, contribuíram ou não para a oferta de uma educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação no Município

De acordo com Deak (2000), a Secretaria de Educação no ano de 1986, preocupada com a qualidade no ensino realizado, proporcionou um curso de formação continuada aos professores de Educação que atuavam nas classes de pré-escola, ao implantar o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE).

Posteriormente, de acordo com a pesquisadora, outros cursos foram ofertados como o Curso de Aprofundamento, que acontecia anualmente e tinha carga horária de 30h e curso para professores iniciantes de 180h. Em 1994, a HTP semanal passou a fazer parte dos momentos de formação, planejamento, estudo e avaliação, constituindo uma grande conquista para o sistema de ensino municipal.

No âmbito pedagógico, além dos cursos de aprofundamento que eram oferecidos anualmente aos professores, em 1997 realizou-se o I Congresso Municipal de Educação Infantil, com a participação exclusiva dos profissionais da rede municipal, sendo estendido, nos anos posteriores, aos municípios da região (DEAK, 2000 p.80).

De acordo com o Currículo Municipal, foram propiciados muitos momentos de reflexão e formação continuada para a construção coletiva do documento da matriz curricular, informando que até o ano de 2018, “foram realizadas 56 formações, totalizando mais de 273 horas de formação e no ano de 2019, 960h de formação continuada em serviço” (MUNICÍPIO, 2020, p.62-68).

As formações continuaram em 2020, mesmo com o afastamento imposto pela Covid 19, de forma remota, houve a retomada dos estudos coletivos. As escolas, utilizando o HTPC's, sob orientação do

⁸³ Aqui denominado por Município para não se identificar o município em que buscou-se os materiais para a análise.

⁸⁴ A pandemia do coronavírus (COVID 19) obrigou os países a tomarem providências emergenciais, ocasionando crises em diversos setores. Contudo, apesar dos países seguirem as recomendações propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) houve um alto índice de infecção, sendo considerado o isolamento social como a medida mais eficaz com o propósito de diminuir, conter e controlar o contágio, procurando assim, evitar que o sistema de saúde entrasse em colapso (MONTENEGRO, 2020).

Orientador Pedagógico, realizaram com os professores da rede a leitura e reflexão do texto preliminar, registrando dúvidas, sugestões e críticas, sendo que aquelas pertinentes, foram incorporadas ao texto final.

De acordo com o currículo municipal, as sugestões levantadas pelos estudos estavam voltadas para a necessidade de formação dos profissionais de educação e para a compreensão da teoria presente na matriz curricular. Por isso, de acordo com o documento, no período de 17 a 30 de novembro de 2020, foram ofertadas a todos os profissionais das escolas, 15 lives⁸⁵, com a finalidade de apresentar o texto construído coletivamente.

Diante dos fatos narrados, surgiu a inquietação de como ocorreriam essas formações em serviço, compreendendo a sua importância para a formação profissional do professor.

Primeiramente, fazemos considerações sobre o Plano Municipal de Educação, diretrizes, metas e estratégias que foram definidas com o intuito de valorizar os profissionais da educação, entre eles o professor e depois analisando as ações voltadas para a implantação do novo currículo de ensino, traçamos um panorama de como as políticas implantadas têm favorecido a formação e valorização do profissional docente.

O PLANO MUNICIPAL

O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei 8.962/2015 e com vigência de 10 anos, apresenta no artigo 2º, as seguintes diretrizes:

- I - Universalização do atendimento escolar;
- II - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e o combate a todas as formas de discriminação;
- III - Melhoria na qualidade da educação;
- IV - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- V - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VI - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município;
- VII - Valorização dos profissionais da educação;
- VIII - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (MUNICÍPIO, 2015, p.1)

Dentre as diretrizes apontadas para a melhoria do atendimento escolar oferecido no município, está a valorização dos profissionais de educação. O PME aponta 20 metas a serem alcançadas e diversas estratégias para alcançá-las. No tocante valorização dos profissionais de educação, existem quatro metas específicas, a meta 15 propõe garantir, em regime de colaboração com os entes federados, uma política municipal de formação dos profissionais da Educação de que trata os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para que todos (as) os (as) professores (as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta proposta realmente tem grande valor, e de acordo com Gatti *et al.* (2011, p. 34) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tornou possível que vários governos de estados e municípios trabalhassem em parceria com universidades federais, ou comunitárias para desenvolver programas especiais de licenciatura voltados para professores de educação básica, em exercício na rede pública e que tinham formação em nível médio. Acredita-se que a meta supracitada, tem condições de ser alcançada, pois desde a promulgação da referida lei, os governantes têm se empenhado para promover a formação de professores em nível superior. Verificando, entretanto, o último edital para concurso público para professor de educação básica do município estudado, em 2017, ou seja, após a aprovação do PME, vê-se que a escolaridade mínima exigida é o Ensino Médio completo com Habilitação específica para o Magistério, ou nível Superior em Pedagogia.

Já a meta dezesseis colocada, visa incentivar todos os profissionais da Educação Básica, a buscarem cursos de pós-graduação e darem continuidade à sua formação continuada, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.

⁸⁵ Lives é o plural de live. De acordo com o dicionário online de Português, “lives são eventos gravados ao vivo, que são transmitidos remotamente, de maneira virtual”. (LIVE, 2021)

Nessa meta não fica claro como seria o incentivo para que os professores buscassem cursos de pós-graduação para dar continuidade aos estudos, entretanto ao analisar as estratégias elencadas, percebe-se a intenção de estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior para a partir das demandas por formação continuada, oferecer cursos para professores da rede municipal e estadual, além de ampliar a oferta de bolsas para cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*.

A meta dezessete proposta tem como intuito valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência do PME. Observando a estratégia 17.1 verifica-se que a administração pretende considerar, o rendimento médio dos profissionais das demais áreas, que atuam no estado de São Paulo, mas como visto no último edital (MUNICÍPIO, 2017), o rendimento para equiparação seria dos demais profissionais com Ensino Médio e não com o Nível Superior, que deveria ser a escolaridade mínima exigida no edital.

Na estratégia 17.3 deve-se acompanhar a atualização progressiva do piso salarial nacional dos professores de educação básica. De acordo com o portal de transparência da prefeitura do município estudado (MUNICÍPIO, 2021), um professor temporário em início de carreira tem como salário base inicial o valor de R\$ 2.199,16 e um professor de educação Infantil efetivo em início de carreira recebe R\$ 2.309,12 um valor abaixo do piso salarial nacional de professores de Educação Básica que é de R\$ 2.886,24.

Ainda como estratégia para alcançar essa meta, coloca-se no 17.5 assegurar condições adequadas de trabalho para prevenir doenças e melhorar a qualidade do ensino, como a reserva de $\frac{1}{3}$ do trabalho efetivo em sala de aula para estudo, planejamento de aula, elaboração e correção de atividades dos alunos entre outras atividades pertinentes ao trabalho docente, aprovado pelo decreto nº 28.700/2018, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos professores, em virtude de decisão judicial. (MUNICÍPIO, 2018)

E, finalmente, a meta dezoito, que deve assegurar, no plano de carreira dos profissionais do magistério público municipal, todos os direitos previstos na Lei nº 11.738/2008, (BRASIL, 2008) até o terceiro ano de vigência deste Plano Municipal da Educação (PME). O que significa dizer que nesse município, até o final de 2018, todos profissionais da Educação Básica e Superior deveriam ter em seus planos de carreira o piso nacional salarial como referência. Cabe ressaltar que o município tem o estatuto do magistério, aprovado pela lei complementar nº 79/99, (MUNICÍPIO, 1999) que estrutura e organiza o magistério público e estabelece o plano de carreira dos profissionais de educação, mas como visto anteriormente, ainda não é uma realidade.

Embora as metas propostas coloquem que haverá colaboração entre os entes federados União, Distrito Federal, Estados e Municípios, vemos uma crescente diminuição dos recursos investidos na educação. Prova disso é a portaria Interministerial nº3, de 25 de novembro de 2020, (BRASIL, 2020) que reduziu o custo aluno anual per capita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estagnando, por consequência o piso salarial nacional de professores para o ano de 2021.

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para dar cumprimento ao PME, mais precisamente à Meta 07, que prevê a melhoria da qualidade, do fluxo e da aprendizagem dos alunos da Educação Básica, de modo a atingir as médias nacionais do IDEB, dá início à construção do Currículo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ciclo I), considerando estudos, pesquisas e teorias contemporâneas. (MUNICÍPIO, 2015 p.11/12)

O currículo municipal de educação do município estudado, instituído e publicado pela Resolução SEDUC/COMED nº 18/2020, com validade para 10 anos, foi uma grande conquista para o sistema municipal de ensino, pois foi construído coletivamente por todos os professores da rede, como previsto no PME, que conhecem a realidade, os conflitos e contradições de uma sala de aula.

À luz do PME (2015/2025), principalmente embasado pelas estratégias 2.1 e 5.10, o currículo da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental) começou a ser construído na gestão anterior, por meio dos estudos (formações) da teoria histórico-cultural: “como o currículo precisava ser construído em uma perspectiva mais democrática e contemporânea, após apresentarmos essa concepção teórica à rede, a maioria das pessoas compreendeu a escolha dessa opção” (MUNICÍPIO, 2020 p. 37)

A formação docente e a construção de um currículo para nortear o trabalho educativo e as ações pedagógicas têm uma estreita ligação, pois cabe ao professor utilizar de todos os conhecimentos e recursos pedagógicos que possui para garantir a efetiva aprendizagem de seus alunos. Gatti *et al.* (2011, p. 35) aponta que:

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização.

No currículo Municipal, destaca-se a necessidade de instituir no município, como prioridade da gestão pública, a formação continuada dos profissionais da educação em serviço, um plano de carreira destes profissionais e incentivo na continuidade das formações acadêmicas em níveis de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Conforme expresso no documento oficial, as ações e propostas pedagógicas precisam estar alinhadas à Pedagogia Histórico-Crítica, e por isso se torna imprescindível a formação continuada em serviço dentro das unidades de ensino.

Para que essa teoria seja aplicada é imprescindível continuar um aprofundamento teórico nos processos formativos oferecidos pela SEDUC (cursos, capacitações, eventos educacionais e outros) e dentro das instituições de ensino nos momentos de HTPC's para possibilitar a ampliação da compreensão dessa teoria e a aplicabilidade na proposta pedagógica na rede de ensino de nosso município (MUNICÍPIO, 2020, p.682).

Na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo precisa ser compreendido por todos os professores para que possa ser aplicado em sala de aula de maneira efetiva. Ele não se transfere de maneira automática para dentro da sala de aula, é necessário que professores com formação e saberes adequados possam transmiti-los e garantam a assimilação efetiva de tais conteúdos. Como apontado por Saviani (2020, p. 09): "os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas".

Cabe, portanto, ao professor criar condições e estratégias de ensino para que esse saber escolar seja assimilado pelos alunos de maneira efetiva. Apenas um professor bem formado e comprometido com a educação será capaz de ensinar de maneira gradual, os conhecimentos sistematizados indispensáveis para a formação humana.

[...] a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive. Para compreendermos adequadamente a avaliação da aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). [...]. (MAGALHÃES; MARSIGLIA (2017, p. 244 apud MUNICÍPIO, 2020, p. 79).

Logo pode-se afirmar que currículo é muito mais do que a seleção de conteúdos escolares, currículo é a escola desempenhando o seu papel de educar, socializar os saberes escolares, ou como o próprio Saviani (2020, p. 13) diz: "o trabalho educativo e o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

A intencionalidade do trabalho educativo exige que os docentes possuam saberes e conhecimentos próprios da profissão, que devem ser previstos em sua formação inicial e continuada. Esse trabalho

educativo não é uma tarefa fácil e corriqueira, por isso precisa de profissionais competentes e com saberes indispensáveis para a atuação em sala de aula.

De acordo com Saviani (2020), o primeiro saber indispensável a todo professor é o saber atitudinal, que compreende as atitudes e posturas de um educador, como a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos, atenção às dificuldades, ou seja, a identidade e personalidade do profissional docente, adquirido ao longo da vida.

Nessa mesma linha, o autor aponta o saber crítico-contextual, que permite ao professor reconhecer a tarefa educativa como um processo sócio-histórico, desempenhando o seu papel de forma ativa e inovadora. Ao reconhecer as transformações da sociedade, poderá detectar as necessidades presentes e futuras do processo educativo.

Para o autor, existem também os saberes específicos, que são os conhecimentos produzidos pelos homens no processo de humanização, ou seja, ter domínio dos conhecimentos culturais correspondente às disciplinas em que trabalha e que precisam ser assimilados pelos alunos no processo educativo.

Para ele, há ainda o saber pedagógico, que foi construído pelas ciências da educação e hoje formam as teorias educacionais, e se articulam com os fundamentos da educação e o trabalho educativo, transformando a identidade do professor como um profissional distinto dos demais profissionais.

Aponta também saber didático-curricular, que são os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. De acordo com Saviani esse seria o saber fazer próprio do trabalho educativo e compreende dominar os procedimentos metodológicos, articulando os agentes, os conteúdos, instrumentos e procedimentos para atingir os objetivos propostos na ação educativa.

Esses cinco saberes permeiam todo o trabalho educativo e por isso precisam ser formados espontaneamente e sistematicamente nos cursos de formação inicial e continuada. Cabe ainda ressaltar a importância das experiências do professor e do aluno, da sabedoria fundada na experiência de vida, que perpassa por todo saber escolar e estão diretamente ligadas à relação educador/educando.

Essa mesma visão dos saberes dos profissionais da educação está expressa na matriz curricular da rede de ensino analisada, quando coloca que “todos esses saberes têm sua importância, e o conjunto desses saberes deve ser mobilizado e articulado pelo educador em sua prática de acordo com o objetivo pedagógico de promover o desenvolvimento do educando” (MUNICÍPIO, 2020 p.193).

O foco de nossas análises, são as HTPC's, que são definidas como horário de trabalho pedagógico coletivo, horário destinado a momentos de trocas de experiências entre professores, de planejamento de aulas, estudo, formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Esse momento coletivo, estimula o desenvolvimento profissional dos professores, como foi apontado por Nóvoa (2019, p. 16):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Este momento de trabalho coletivo deve servir de espaço para que professores reflexivos sejam capazes de resolver problemas transformando a prática social qualitativamente através de ações pedagógicas que atendam aos objetivos educativos propostos pelo currículo escolar.

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERECIDAS AOS PROFESSORES EM HTPC'S NO ANO DE 2020

Analisando as atas de HTPC's, foi possível perceber que formações ocorreram de forma sistemática, para garantir a socialização de boas práticas de ensino e permitir a reflexão constante de como atender as crianças e suas especificidades. Desde o princípio, foi definido em conjunto com todas as professoras e gestores, que os estudos e orientações pedagógicas ocorreriam no primeiro momento e no segundo momento aconteceria o planejamento por agrupamento.

“Quanto aos combinados do HTPC, o primeiro momento será de estudo com orientação coletiva, o momento de Planejamento conjunto por agrupamento se dará no final, tendo de 2 a 1 hora de duração, já que em alguns dias o momento de estudo pode se estender”.

Dentre as formações oferecidas, remotamente, aos professores da unidade escolar pesquisada, estava o embasamento teórico presente no currículo municipal em construção, tratando da concepção do ser humano, educação e desenvolvimento, presentes nos estudos de, Pasqualini (2016). Nestes estudos os

professores, com base nas questões: Qual a concepção de homem trazido pelo texto? Como se dá o processo de humanização? Qual o papel do professor neste processo de humanização? elaboraram uma síntese de sua compreensão, objetivando a discussão em grupo e a confecção de um texto geral.

Continuaram os estudos com o texto: A periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas, as estudiosas Pasqualini e Eidt (2016) que permitiram a pesquisa e o planejamento de atividade guia da criança pré-escolar (jogo de papéis), nos campos de experiências expressos na BNCC, para posterior apresentação das atividades planejadas aos demais docentes, permitindo a troca de saberes e a reflexão das atividades planejadas. Estudos com a mesma temática foram disponibilizados aos professores, através da *live* disponível no Youtube, conforme disposto em ata: “Assistir Live: EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PHC com a Prof^ª. Dra. Juliana Pasqualini - <<https://www.youtube.com/watch?v=XAOInhRITNo>>” (PASQUALINI, 2020).

As demais formações tinham como objetivo orientar sobre o uso da plataforma virtual, o processo de elaboração e postagem das atividades planejadas aos alunos, bem como os cuidados em como realizar o contato, interação e acolhimentos às famílias que estavam em isolamento domiciliar impostas pela pandemia do COVID-19, conforme descrito abaixo:

Dando continuidade à pauta, foi realizada uma orientação quanto às atividades postadas nas salas virtuais, com um vídeo enviado pela Coordenadora Pedagógica Joana, transmitido para as professoras. Após a apresentação do vídeo conclui-se que as atividades propostas as famílias, pela nossa equipe docente, se enquadram nas diretrizes encaminhadas, uma vez que há diversificação nas propostas, alternando entre atividades de artes, ouvir histórias, coordenação motora fina e global, incluídas em todos os campos de experiência de forma lúdica (MUNICÍPIO, 2020).

Neste período foram ofertadas aos profissionais de educação lives direcionadas ao diálogo sobre a educação em tempos de isolamento social e pandemia, videoconferências sobre as competências socioemocionais dos educadores, diálogos para cultivar a felicidade e o otimismo na educação, estresse, Burnout e cuidados com a saúde mental e física dos docentes, com foco em melhorar a saúde dos profissionais da educação, o equilíbrio emocional e a manutenção de uma vida ativa em tempos pandêmicos.

Os professores também realizaram estudos sobre o combate ao trabalho infantil e as violências e violações dos direitos de crianças e adolescentes no isolamento social, solicitando ao professor um olhar mais atento a realidade que as crianças estão sujeitas quando ficam longe do ambiente escolar, que permitisse identificar maus tratos infantis através das aulas online, fotos e áudios enviados pelos familiares.

“[...] iniciamos a leitura da Orientação Sace/Seduc Nº 02/2020. Nesta orientação foi solicitado uma atividade junto às crianças que aborde o tema Trabalho Infantil no mês de junho, com envio de relatório ao Sace”.

Outros estudos envolvendo a matriz curricular, foram realizados durante as HTPC’s, com leituras, consultas e proposições de todo o material produzido e no Encontro de Formação Continuada II - ENFOCO II, onde diversos mestres e doutores em educação falaram sobre os fundamentos teóricos da proposta curricular.

CONCLUSÃO

Entendemos que a formação docente não se dá num processo linear e uniforme, são muitos os fatores que a determinam. Fatores econômicos, sociais, culturais e políticos levam a uma distância entre formação e a atuação pedagógica. Consideramos também que a formação docente não se inicia e nem se finaliza com a formação inicial, pois ela é um processo que ocorre ao longo da vida, uma construção histórica e social determinada pelas múltiplas relações interpessoais.

A partir da análise, percebe-se que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação e mediadas pela professora orientadora da unidade escolar, permitiram o contato da teoria com a prática, valorizando as experiências dos professores e garantindo a sua participação na escrita de um documento tão importante para a educação do município. A preocupação com conteúdos, estratégias de ensino e reflexão do trabalho educativo ficou evidente no documento oficial do currículo municipal:

Essas estratégias metodológicas e os conteúdos explorados devem ser objeto de estudo constante do professor, daí a necessidade de momentos com debates, reflexões,

planejamento, oferecidos e norteados por esta SEDUC por meio de processos de formações (cursos, congressos e oficinas) e, conseqüentemente, repassados nos momentos de HTPC. Que a rede de ensino possa ampliar seus conhecimentos com a coparticipação de especialistas que venham contribuir para a execução efetiva dos conhecimentos historicamente acumulados, tão explorados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (MUNICÍPIO, 2020, p. 683).

Ao reconhecer que o ambiente escolar é dinâmico e complexo, marcado por transformações sociais e pedagógicas, devemos reconhecer também a importância das formações em serviço. Os desafios e responsabilidades do profissional de educação ficaram evidentes durante o afastamento social, os professores reinventaram as formas de dar aulas e buscaram por cursos de formação que permitissem essas mudanças, além de realizar um exercício diário de reflexão sobre seu trabalho educativo.

Diante da nova realidade, a Secretaria de Educação preocupada com a saúde física e mental dos professores em exercício, ofereceu cursos com profissionais da saúde, permitindo momentos de discussão sobre os conflitos e as realidades da sala de aula e das aulas remotas.

A prática educativa aliada aos conhecimentos dos pressupostos teóricos que embasam o novo currículo, criou novas possibilidades de ação, num processo contínuo de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. A simples e mera propositura de cursos formativos não permitiria tanto crescimento, como defendido por Nóvoa (1992, p. 13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A interação social e coletiva propostas pelas HTPC's pelas plataformas virtuais, permitiram o aprimoramento da prática a partir da troca de saberes e experiências decorrentes do fazer pedagógico dos diferentes profissionais da educação, que atuam na escola.

A formação em serviço deve ser um ato contínuo de atualização, que permite ao professor construir sua formação para mediar conflitos e contradições escolares. Ao ajustar novas concepções e teorias de ensino às experiências e conhecimentos acumulados durante o trabalho pedagógico, a orientação pedagógica formou professores reflexivos, capazes de utilizar os desafios da sala de aula para reinventar suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma Formação Formatada**. Posição da ANPED sobre o "Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica". Publicado em 09 out. 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de jul. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 02/2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 02/2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/ME nº 3**, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13918-portaria-interministerial-mec-me-n%C2%BA-3,-de-25-de-novembro-de-2020>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

DÉAK, S.C.P. A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança. **Nuances**, v. 6, n.6, out./2000. <https://doi.org/10.14572/nuances.v6i6.107>

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011

LIVE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/lives/>>. Acesso em: 04 ago. 2021

MONTENEGRO, M.R. Do capitalismo de plataforma à difusão dos aplicativos: apontamentos sobre novos nexos entre os circuitos da economia urbana em tempos de Covid-19. **Espaço e Economia**, ano IX, n.19, 2020. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.17256>

MUNICÍPIO. Secretaria de Educação. **ATA 01, 09, 20 e 26 da HTPC**. Município: 2020.

MUNICÍPIO. **Concurso Público nº 001/2017**. Disponível em: <<http://presidentepudente.sp.gov.br/site/documento/38969>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MUNICÍPIO. **Portal da Transparência**. Disponível em: <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/transparencia/1/funcionalismo/remuneracao/2021/6>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MUNICÍPIO. **Lei Complementar nº 79/99**, de 14 de dezembro de 1999. Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1999. Disponível em: <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/site/documento/407>> Acesso em: 05 ago. 2021.

MUNICÍPIO. **Lei nº 8.962**, de 03 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2015. Disponível em: <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/site/documento/25533>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MUNICÍPIO. **Decreto nº 28.700/2018**, de 16 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre alteração de jornada de trabalho dos professores, em virtude de decisão judicial. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2018. Disponível em: <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/site/documento/41404>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MUNICÍPIO. **Resolução SEDUC/COMED nº. 18/2020**, de 21 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Currículo do Sistema Municipal de Ensino, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental Ciclo I e modalidade de Educação Especial, de Presidente Prudente, para o período de 2020-2030 (Plano decenal). Presidente

Prudente, Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gdoe.com.br/view.php?id=67917&doc=21041>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992, Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PASQUALINI, J.C. **Live Educação Infantil**: os campos de experiências à luz da PHC. Youtube, 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XAOInhRITNo>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PASQUALINI, J.C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Cap. 1, p.41-68.

PASQUALINI, J.C.; EIDT, N.M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Cap. 3, p.101-148.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação, Currículo Escolar e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Júlia *et al.* (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas,SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea). Cap, 1, p.07-30.

POSSIBILIDADES E OBSTÁCULOS NA ADEÇÃO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alan Rodrigo Antunes, Joice Dos Santos Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. E-mail: joicessouz@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar a adesão de estudantes do 7º ano ensino remoto emergencial na disciplina de Educação Física de uma escola municipal da cidade de Campo Grande/MS. Pesquisa quantitativa do tipo descritivo exploratório com delineamento de pesquisa na ação, realizada entre os meses de abril e novembro, composta por 59 estudantes regulares de duas turmas, faixa etária média de 13 anos. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados os cadernos de atividades entregues na respectiva unidade escolar de ensino aos estudantes, o registro da participação por meio do aplicativo WhatsApp e formulário on-line. Ao correlacionarmos as devolutivas dos cadernos de atividade de ambas as turmas foram possíveis identificar uma adesão significativa de 45 estudantes (77%), a participação, no grupo de WhatsApp de 29 estudantes (49%) simultâneo com a realização da aplicação do questionário online para verificação da aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que o presente estudo possibilitou obter dados que indicam uma intenção dos estudantes e/ou de seus familiares em acessar os conteúdos e atividades escolares, sendo uma alternativa para o ensino remoto que apresenta dificuldade tanto na adaptação a esse tipo de ensino como acesso à internet e computadores. Contudo, salienta-se que as alternativas encontradas pela equipe educacional não sanam as perdas causadas por esse tipo de ensino que traz consigo a falta de interatividade com os professores e com os colegas de sala de aula, bem como a limitação de troca de informações e dúvidas.

Palavras-chave: Aulas remotas. Pandemia, Covid-19, Educação Física.

POSSIBILITIES AND OBSTACLES IN THE ADHERENCE TO EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The present work aimed at analyzing the adherence of 7th grade students to emergency remote teaching in the subject of Physical Education at a municipal school in the city of Campo Grande/MS. Quantitative research of exploratory descriptive type with action research design, carried out between the months of April and November, consisting of 59 regular students from two classes, average age of 13 years. As instruments for data collection we used the activity notebooks delivered in the respective school unit to the students, the record of participation through the WhatsApp application and online form. By correlating the feedback from the activity notebooks of both classes, it was possible to identify a significant adherence of 45 students (77%), the participation in the WhatsApp group of 29 students (49%) simultaneously with the application of the online questionnaire to verify student learning. It can be concluded that the present study made it possible to obtain data that indicate an intention of the students and/or their families to access the school contents and activities, being an alternative for the remote teaching that presents difficulties in adapting to this type of teaching as well as access to the internet and computers. However, it is emphasized that the alternatives found by the educational team do not remedy the losses caused by this type of teaching, which brings with it the lack of interactivity with teachers and with classmates, as well as the limitation of information exchange and doubts.

Keywords: Remote Classes. Pandemic, Covid-19, Physical Education.

POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS EN LA ADHESIÓN A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la adhesión de los alumnos de 7º grado a la disciplina de Educación Física en una escuela municipal de la ciudad de Campo Grande/MS. Investigación cuantitativa de tipo descriptivo exploratorio con diseño de investigación en acción, realizada entre abril y noviembre, compuesta por 59 alumnos regulares de dos cursos, con edad media de 13 años. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizaron los cuadernos de actividades entregados en la respectiva unidad escolar de educación a los estudiantes, el registro de participación a través de la aplicación de WhatsApp y el formulario en línea. Al correlacionar las devoluciones de los cuadernos de actividades de ambas clases fue posible identificar una adhesión significativa de 45 alumnos (77%), la participación en el grupo de WhatsApp de 29 alumnos (49%) simultáneamente con la aplicación del cuestionario online para la verificación del aprendizaje de los alumnos. Se concluye que el presente estudio permitió obtener datos que indican una intención de los alumnos y/o sus familias de acceder a los contenidos y actividades escolares, siendo una alternativa para la enseñanza a distancia que presenta dificultades tanto en la adaptación a este tipo de enseñanza como en el acceso a internet y a los ordenadores. Sin embargo, se señala que las alternativas encontradas por el equipo educativo no remedian las pérdidas causadas por este tipo de enseñanza que conlleva la falta de interactividad con los profesores y con los compañeros, así como la limitación del intercambio de información y de las dudas.

Palabras clave: Clases remotas. Pandemia, Covid-19, Educación Física.

INTRODUÇÃO

Estamos passando por um momento histórico causado por uma pandemia, Covid-19, modificando drasticamente a vida humana em todos os contextos: sociais, físicos, psicológicos, biológicos, políticos, econômicos e substancialmente educacional.

Foi amplamente divulgada pela mídia nacional e internacional a pandêmica pelo Covid-19, como uma doença provocada pelo coronavírus com a denominação de SARS-Cov-2. Na data de março de 2020, essa doença foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) como uma pandemia. De acordo com Strabelli e Uip (2020, p. 598):

O sequenciamento genômico e a análise filogenética indicaram que se trata de um betacoronavírus, do mesmo subgênero da síndrome da insuficiência respiratória aguda grave (SARS), que causou epidemia na China em 2003, e da síndrome respiratória do Médio Oriente (MERS), que causou o mesmo quadro no Oriente Médio em 2012. Há 96,2% de identidade genética com o betaCoV/bat/Yunnan, vírus isolado de morcegos. A estrutura do gene do receptor de ligação do vírus às células é muito semelhante ao coronavírus da SARS e o vírus parece usar o mesmo receptor enzima 2 de conversão a angiotensiva (ACE2) para entrar na célula.

O isolamento social, adotado por diversos países, inclusive o Brasil, tem sido a única maneira eficaz de combater à pandemia, sendo considerada pela comunidade científica, antes da aplicação das vacinas, a principal medida sanitária de proteção para diminuir a disseminação do vírus.

Em 18 de março de 2020 a Secretaria de Educação do município de Educação de Campo Grande – Mato Grosso do Sul (SEMED) (BRASIL, 2020b), bem como a partir de março de 2020 a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, por meio de decretos, suspenderam as aulas presenciais. Com a decisão, cerca de 210 mil estudantes das 345 escolas da rede estadual, sendo 107 mil na educação infantil e fundamental da rede municipal de ensino de Campo Grande iniciaram os estudos na forma remota.

Segundo Silva *et al.* (2020, p. 59), tal cenário acarretou uma reformulação dos sistemas de ensino nas questões pedagógicas e metodológicas:

As estratégias de mobilização e estimulação entre estudantes, professores, pais e gestores são quase que exclusivamente, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), redimensionando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2020) enfatiza que é necessário, na conjuntura atual, o dinamismo dos professores em utilizar os diversos recursos tecnológicos como ferramentas didáticas, pois existe uma

necessidade da contextualização na disciplina de Educação Física, de forma teórica para o ensino e a valorização dos conteúdos, conquistando assim o desejo e envolvimento dos estudantes nas aulas remotas.

Nesse mesmo viés de interpretação, segundo Lorenz e Tibeau (2003), na disciplina de Educação Física, torna-se valorativos os conhecimentos teóricos científicos ajudam a transformar o conceito ainda persistente de "atividade" para o verdadeiro conceito de "disciplina". Diante do cenário ensino emergencial a Educação Física almeja a elaboração e construção de conhecimentos alusivos ao corpo que se movimenta e como se constitui na sociedade.

Não obstante a essa discussão, Betti (2020) chama a atenção para a supervalorização dos professores em "o que ensinar" (conteúdo), que não é o único elemento a ser considerado, por exemplo, no projeto político pedagógico e no planejamento de ensino. Sendo assim, as finalidades gerais e objetivos específicos, as estratégias de ensino, a distribuição do tempo de aprendizagem e os sujeitos da aprendizagem devem estar presentes nas discussões e preocupações educacionais.

Desta forma, nesta ocasião, é necessário compreender como o ensino remoto emergencial concretiza-se em todas as etapas de ensino, suas respectivas disciplinas e mais inerentemente nas diversas realidades sociais. Incumbe-se, portanto, debater como está ocorrendo a mediação das relações pessoais com o desenvolvimento do processo emergencial educacional atual.

Nesse sentido, Barbosa, Delgado e Tomás (2016), ao explanarem sobre Plaisance e Cousinet, trazem para a discussão que as crianças produzem as suas regras de convívio social e os códigos relacionais contribuem para a construção das identidades sociais entre elas mesmas e que nem sempre são mediadas pelos adultos.

Nesse mesmo campo de visão, as crianças só podem ser compreendidas como seres únicos, "já que há condicionamentos socioculturais presentes nas relações de classe, gênero, idade e etnia, o que leva ao reconhecimento da existência de culturas da infância" (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 117).

Como se trata de uma pesquisa na qual o professor investiga sua própria prática, cabe salientar, de acordo com Stenhouse (1993), que a investigação, para resultar útil aos professores exige que estes testem em suas práticas a suas implicações teóricas. Sendo assim, traz a figura do professor-pesquisador que tem um papel de descobrir hipóteses cuja testagem podem levar ao enriquecimento da prática e servir como uma opção para a construção da teoria.

Por conseguinte, Stenhouse (1993) acredita que o elo frágil da pesquisa no seio escolar é a sua desconexão com a realidade concreta e sua falta de comprovação na ação, e já que para ele investigação é uma indagação sistemática e autocrítica, e nada mais coerente que aconteça na própria prática pedagógica docente. Para tanto, houve a necessidade de utilizar-se na pesquisa além do método quantitativo o qualitativo, já que a pesquisa na ação fundamentada nos pressupostos de Stenhouse (1993), constituiu-se importante porque a investigação na ação permite privilegiar tanto o aspecto científico quanto o educacional, e, também, não se submete a generalizações psicoestatísticas, mas a análises interpretativas e críticas dos dados coletados. Por conseguinte, o ciclo de uma pesquisa na ação está bem evidente, já que os elementos como problemática, planejamento, ação, análise e a repetição do ciclo permeia toda a pesquisa e é fulcral no processo.

Assim posto, como se estabelecem as novas relações no atual momento em que as crianças vivem? Tal reflexão se faz necessária, uma vez que as interações são substituídas por encontros remotos por plataformas educacionais, redes sociais (como o *WhatsApp*), plataforma de compartilhamento de vídeos (Youtube), adaptadas para esse momento. A ausência da interação presencial inviabiliza a construção social de sentidos por meio do que as rodeiam, como o espaço, o tempo, as regras e os saberes, ou pelo menos leva a construção de sentidos diferentes do que se espera na interação presencial, pois o computador ou celular passa a ser o meio e filtro desses encontros. Essa nova formatação apresenta diferentes espaços, tempos e regras, e os saberes necessários para que ocorra o ensino e a aprendizagem são construídos, testados e re-testados momentaneamente. Esses elementos são complexos já que toda essa construção social adentra os lares e escancara a desigualdade social e os meios necessários para uma educação de qualidade, como o acesso a computadores e internet. Portanto, tal cenário exige uma postura de observação dos atores educacionais para chegar ao entendimento dessa nova forma de produção cultural a partir das crianças.

Por conseguinte, o objetivo desse trabalho foi analisar a adesão dos estudantes de duas turmas do 7º ano do ensino fundamental ao ensino remoto emergencial na disciplina de Educação Física no período

de pandemia. Estudo fundamentado com base na realidade de uma escola municipal da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como quantitativa do tipo descritivo exploratório, envolvendo a análise do índice de realização dos cadernos de atividades desenvolvidos no período de pandemia, o registro da participação por meio do aplicativo *WhatsApp*, bem como formulários on-line compartilhados com os mesmos.

A presente pesquisa integra o projeto denominado "A pesquisa na/com a educação física no ensino médio técnico e tecnológico: uma visão semiótica e auto-organizada sobre a iniciação científica", sob o CAAE: 23745219.1.0000.5402".

A secretaria municipal de educação - SEMED, recomendou atividades a serem oferecidas nesse momento. Para a presente pesquisa, observaram-se pontualmente os seguintes decretos municipais: Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020; Decreto Municipal n. 14.195, de 18 de março de 2020; Decreto Municipal n. 14.227, de 2 de abril de 2020; Decreto Municipal n. 14.272, de 30 de abril de 2020; Decreto n. 14.316, de 20 de maio de 2020; Decreto n. 14.369, de 29 DE junho de 2020; Decreto n. 14.445, de 3 de setembro de 2020; Decreto n. 14.449, de 7 de outubro de 2020.

Nesse sentido, todos os decretos municipais, estão pautados na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020, p. 4) que estabelece "normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública", bem como o desenvolvimento de atividades não presenciais:

§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida.

Portanto o ensino remoto é uma alternativa inevitável de proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem e o vínculo desses com as instituições de ensino; e que, sem dúvidas, deverá promover discussões e análises sobre as decisões tomadas e os passos futuros.

No atual momento as orientações em discussão são de educação à distância, aulas remotas, plataformas de ensino, sites, blogs, entre outras que vem a impulsionar as instituições de ensino em todos os níveis e etapas educacionais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 60):

[...] ao longo do ensino fundamental, anos finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas do conhecimento.

Sendo assim, apresenta-se o referencial teórico presente nos cadernos de atividades e que nortearam as atividades realizadas com os estudantes.

Tal aporte teórico foi pesquisado, elaborado e desenvolvido nos cadernos de atividades concomitantes aos referenciais e bibliografias consultadas apresentado no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino da REME (CAMPO GRANDE, 2019).

O Referencial Curricular foi construído, coletivamente, pelos profissionais de educação da REME durante o Programa de Formação "Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática" (REME, 2019, p. 29):

Neste Referencial, os conhecimentos teórico-práticos necessários aos aprendizes para o desenvolvimento da cidadania crítica atualizada estão propostos/indicados nos diferentes componentes curriculares, por meio das recomendações e/ou habilidades a ser desenvolvidas nos diversos saberes específicos. Ainda, o documento preza pela formação continuada e pela liberdade de concepções pedagógicas do docente da REME, que vêm sendo um fator determinante no que se refere à qualidade do fazer pedagógico. Esses preceitos, além de serem reflexos das lutas dos professores frente à valorização da profissão docente, são previstos na Lei 9.394/1996, como um dos pilares no processo de desenvolvimento da educação nacional brasileira.

Para a Educação Física, a REME (CAMPO GRANDE, 2019, p. 98), apresenta documento curricular que contribui:

[...] para fortalecer os princípios democráticos para a educação básica, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte ao processo de prescrição dos conhecimentos na área, bem como os princípios da relação entre esses fundamentos e os conhecimentos especializados selecionados, organizados e distribuídos para o Ensino Fundamental, de forma a fomentar a análise e reflexões sobre tais conhecimentos em sintonia com as orientações nacionais, e promover a contextualização das práticas corporais entendendo-as como elementos culturais, distinguindo-se assim, do pensamento tradicional anteriormente dominante na área.

As unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura, presentes no documento curricular para a Educação Física da REME, empregam uma abordagem crítica, ultrapassando a abordagem tecnicista, fundamentalmente consolidado nos currículos da área.

Dessa forma, as competências, habilidades e objetivos de conhecimentos da cultura corporal elencados e dispostos neste documento corroboram uma perspectiva teórico crítica da Educação Física, amparada a partir da compreensão e entendimento do corpo e do movimento adentrado no ambiente sócio-cultural dos estudantes.

Diante disso, tais conhecimentos, descentralizados de uma perspectiva e interpretação apenas motora, da concepção tradicional precedentemente predominante, dispõem da cultura corporal delineamentos de analisar as diversas experiências corporais e compreende-las como, construção e desenvolvimento histórico pelo homem, manifestando-se por meio da expressão corporal.

Nesse sentido, o componente curricular de Educação Física para o 7º ano é extremamente importante para a formação integral dos estudantes, principalmente nos aspectos que englobam a qualidade de vida. De acordo com Conceição (2017, p. 21):

Com base nisso, hoje é conceituada como a área de conhecimento que vai tratar da cultura corporal com finalidade de formar cidadãos com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir, na sociedade, conhecimentos socialmente construídos, tais como esporte, danças, lutas, ginásticas e todo tipo de práticas corporais, abordadas numa perspectiva crítico reflexiva, para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável.

Nesse íterim, a pesquisa foi realizada entre os meses de abril e novembro, em uma escola municipal da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A população total foi composta por 59 estudantes de duas turmas do 7º ano do ensino fundamental, média faixa etária 13 anos, sendo 28 do sexo feminino e 31 do sexo masculino. Os cadernos de atividades foram entregues antecipadamente a cada mês, com recebimento no final do mês correspondente. Paralelo a isso havia um contato com os estudantes por *WhatsApp* e, por fim, uma avaliação final por meio de um questionário on-line.

A elaboração do primeiro caderno de atividades foi desenvolvida pela SEMED, em 07 de abril de 2020. Os demais cadernos de atividades (06 cadernos) foram elaborados e contextualizados pelos professores de Educação Física da respectiva unidade escolar de ensino, com supervisão do coordenador responsável, correspondente a cada mês o que totaliza a elaboração de 07 cadernos de atividades.

Os cadernos são compostos por todas as disciplinas obrigatórias para o 7º ano do ensino fundamental, concomitantes com as cargas horárias semanais. No caso da Educação Física o caderno mensal é composto por 4 semanas, sendo no máximo 2 atividades por semana.

As atividades são elaboradas e contextualizadas como um recurso educativo voltado às necessidades essenciais de aprendizagem dos estudantes, buscando uma diversidade de estratégias e recursos que possam mitigar o impacto da suspensão das aulas presenciais e, ao mesmo tempo, garantir uma educação de qualidade.

Os cadernos foram estruturados com atividades que abordam as habilidades e conteúdos das matrizes curriculares⁸⁶, que compõem o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino da REME (CAMPO GRANDE, 2019). Agregando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), a interação com seus estudantes, e a explanação dos conhecimentos necessários para o ano escolar.

Logo, o trabalho com os cadernos de atividades abarcou quatro momentos. No primeiro momento foi apresentado um texto referencial conforme as habilidades, conteúdos e objetivos, como forma de abordagem e base teórica. No segundo momento abordou articulação dos exercícios alternativos e dissertativos, visando a interpretação e compreensão do texto teórico referencial mencionado e principalmente o relato de vivências, dificuldades, opiniões e sugestões relacionados aos conteúdos abordados. No terceiro momento foi feita a devolutiva dos estudantes com entrega dos cadernos na unidade escolar e a interação no respectivo momento de aula via aplicativo *WhatsApp*, entre estudante e professor, por meio de fotos, vídeos e áudios, na correção dos exercícios e comprovação da participação, por meio de lista de presença, realização da prática e vivência motora. No quarto momento os estudantes realizaram uma avaliação final por meio de um questionário on-line.

Os conteúdos trabalhados e presentes nos cadernos de atividades foram: Xadrez, Práticas Corporais de Aventura na Natureza, Músculos, Fundamentos do Basquetebol, Frequência Cardíaca, Esportes e Esportes Técnico-Combinatórios.

Os objetivos de aprendizagem do xadrez estavam em possibilitar a compreensão dos movimentos das peças. As Práticas Corporais de Aventura tinham como objetivo levar os estudantes a compreensão e reflexão sobre esse conteúdo. No conteúdo sobre Músculos, os objetivos estavam em conhecer e identificar as mudanças fisiológicas durante e após a vivência de exercícios físicos. E nos Fundamentos do Basquetebol, buscava-se a compreensão do conceito desses fundamentos. E, por fim, o conteúdo de Frequência Cardíaca tinha como objetivo conhecer seu conceito e sua importância, bem como aferi-la.

As estratégias metodológicas envolviam: indicação de leitura; indicação de vídeo; intervenção na forma de realizar atividade do caderno de atividades; indicação de canais (internet) para videoaulas sobre o conteúdo; audioaula para as intervenções de correção de exercícios individuais; orientações no desenvolvimento das ações e atividades práticas, realização de plantões aos sábados, conforme calendário escolar, denominados plantões tira dúvidas, comunicação por grupo *WhatsApp* com os estudantes e equipe pedagógica; adequação do caderno de atividades a realidade dos estudantes com deficiência; reunião/formação com a equipe docente, gestores e coordenadores para orientações pedagógicas; e conselhos de classes.

O registro do acompanhamento das atividades foi realizado por meio de um documento denominado "Relatório Pedagógico" que exigia o preenchimento com dados do docente, das ações realizadas, do conteúdo e das estratégias metodológicas.

As ações realizadas envolviam: a) o contato com os estudantes por meio de grupo no aplicativo *WhatsApp*, grupo este criado sob orientação da supervisão e coordenação escolar, para indicar a metodologia e as orientações de estudo remoto, receber as atividades, sanar dúvidas, bem como o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades e avaliação. Conforme o dia e horário de aula nas respectivas turmas; b) elaboração de Plano de Aulas e do Caderno de Atividades, pautado no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino da REME, contemplando os conteúdos, habilidades e objetivos correspondente ao 7º ano, detalhando a metodologia e avaliação; c) Adequação do Caderno de Atividades a realidade dos estudantes com deficiência, conforme a descrição do laudo médico e colaboração da professora de apoio, respeitando e acolhendo o estudante diante das suas possibilidades; d) formação pedagógica, reuniões via *google meet* fomentando e orientando a prática docente no ensino remoto e suas reflexões durante as ações pedagógicas.

O formulário/questionário foi elaborado via *google forms*, com dez questões de múltipla escolha, contemplando todo o conteúdo desenvolvido nos cadernos de atividades e disponibilizado via *link* no grupo *WhatsApp*, com duração de realização de uma semana, com valor de atividade. Porém os critérios para atribuir uma nota estavam mais para a realização das atividades do que para o critério de "certo" ou

⁸⁶ Referencial Curricular de Ensino da REME. Objetivos de Conhecimento: Jogos eletrônicos e jogos de tabuleiro; Esportes: Marca, Precisão, Invasão; Técnico-Combinatório; Ginástica de condicionamento físico; Danças urbanas; Lutas do Brasil; Práticas corporais de aventura urbana e na natureza.

“errado”. Sendo assim, a participação dos estudantes na realização dessa avaliação era mais uma burocracia do que um instrumento de avaliação, já que apenas a “participação” nessa atividade (seja ela qual fosse) garantiria o alcance do objetivo.

Tal critério está de acordo com a resolução SEMED n. 208, de 16 de novembro de 2020. A qual altera, em caráter excepcional, no ano de 2020, o regime de progressão adotado nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, e dá outras providências. Conforme o Art. 3º e parágrafo único, a progressão continuada é o procedimento que permite ao estudante a progressão, sem interrupção, por aproveitamento, ao final do ano letivo, desde que lhe seja verificada a participação nas atividades remotas, comprovada pelo acompanhamento e por meio de avaliações formativas. A comprovação pelo acompanhamento é prevista nas resoluções SEMED n. 203, de 6 de abril de 2020, e n. 204, de 29 de maio de 2020, e por meio de avaliações formativas.

Na sequência buscou-se apresentar e analisar os dados coletados por meio desses instrumentos e apontar o impacto dessa forma de ensino trazendo elementos importantes para o meio acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de verificar o nível de adesão dos estudantes, foi realizado o levantamento da devolutiva dos cadernos de atividades, o contato com os estudantes por meio do aplicativo *WhatsApp* e a respostas dos estudantes ao formulário online.

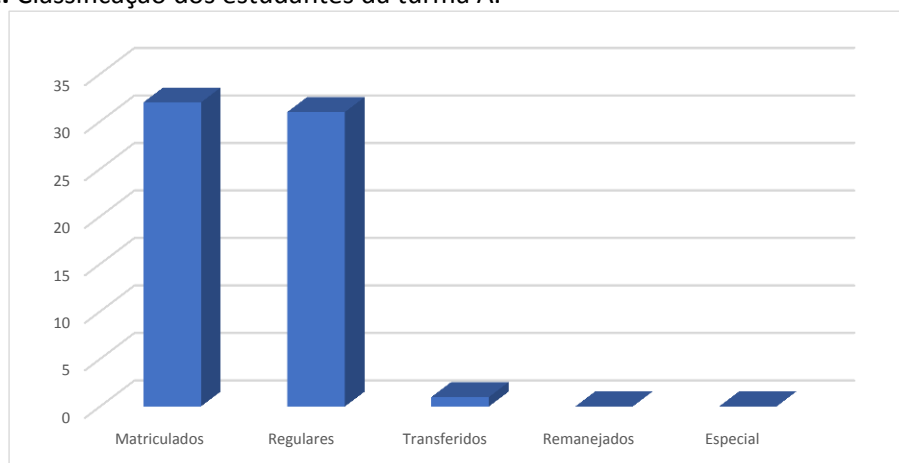
Faz-se relevante ressaltar que a respectiva unidade escolar disponibilizou cronograma com devolução e retirada dos cadernos, ou seja, o caderno apenas era retirado após a devolução do caderno anterior.

No entanto, para analisarmos o nível de adesão dos estudantes as aulas remotas levaram-se em consideração tanto quantitativo dos cadernos devolvidos como também os não devolvidos.

As correções e análises das devolutivas dos cadernos foram realizadas mensalmente correspondente ao cronograma pré-estabelecido pela unidade escolar. A última verificação de devolutiva e correção dos cadernos foi realizada no dia 30 de novembro de 2020.

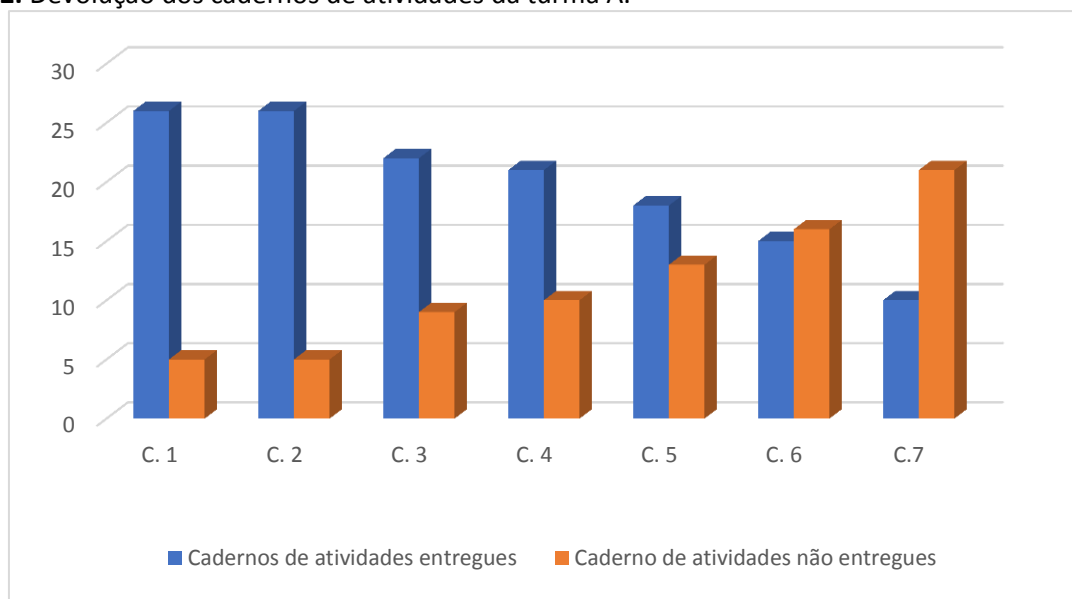
Após a coleta dos dados, esses foram extraídos em gráficos do *software Microsoft Word* onde foram submetidos a um processo de tabulação. Nos gráficos consta a discriminação entre as turmas, número de estudantes: matriculados, regulares, transferidos para outra unidade escolar, remanejados para outra turma na mesma unidade escolar e estudante especial.

Gráfico 1. Classificação dos estudantes da turma A.



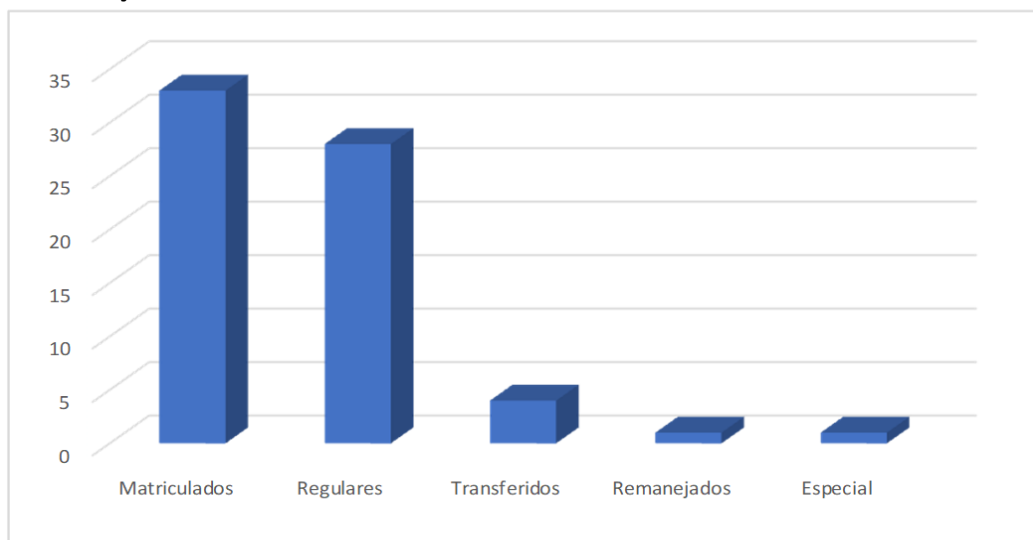
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o gráfico 1 a turma A possui 32 estudantes matriculados, 01 estudante foi transferido, passando a constar 31 estudantes regulares, nenhum estudante foi remanejo ou é estudante especial.

Gráfico 2. Devolução dos cadernos de atividades da turma A.

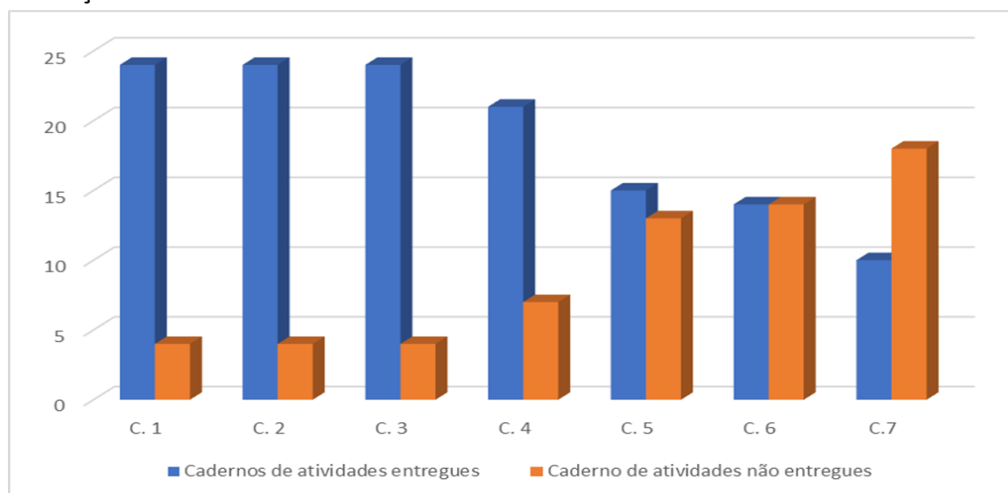
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analisando os dados do gráfico 2 podemos constatar uma constância da entrega do 1º e 2º cadernos de atividades, do total de 31 estudantes regulares, entregaram os respectivos cadernos de atividade 26 estudantes (83,8%). Contudo, ocorre um declínio da entrega a partir do 3º caderno de atividades, 22 estudantes (70,9%), 4º caderno de atividades 21 estudantes (67,7%), 5º caderno de atividades 18 estudantes (58,7%). Passando ao adverso a partir do 6º caderno de atividade, com a entrega de 15 estudantes (48%) e a não entrega de 16 estudantes (51,6%), o que ocorre expressivamente no 7º caderno de atividade com entrega de apenas 10 estudantes (32%) e a não entrega de 21 estudantes (67,7%). Ao compararmos a devolução do 4º caderno com o 7º caderno de atividades observamos o igual quantitativo oposto, ou seja, a interrupção súbita da entrega dos cadernos de atividades.

Gráfico 3. Classificação dos estudantes da turma B

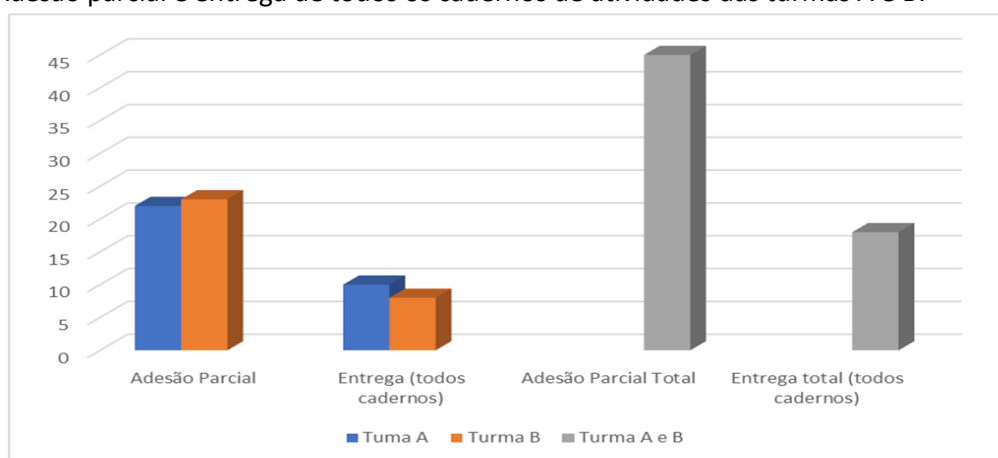
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o gráfico 3 a turma B possui 33 estudantes matriculados, 01 estudante especial, 04 estudantes foram transferidos, 01 estudante foi remanejado, passando a constar 28 estudantes regulares.

Gráfico 4. Devolução dos cadernos de atividades da turma B.

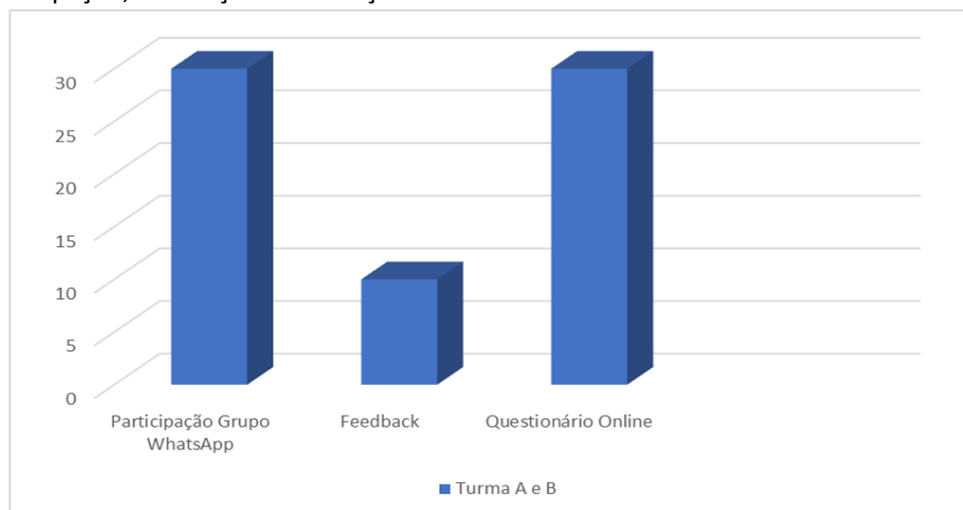
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analisando os dados do gráfico 4 podemos constatar uma constância da entrega do 1º, 2º e 3º cadernos de atividades, salientando a contagem de entrega do caderno de atividades do estudante especial. Do total de 28 estudantes regulares, entregaram os respectivos cadernos de atividade 24 estudantes (85,7%). Contudo, ocorre um declínio da entrega a partir do 4º caderno de atividades, 21 estudantes (75%), 5º caderno de atividades 15 estudantes (53%). No 6º caderno de atividades ocorre igualdade tanto de entrega quanto de não entrega, 14 estudantes (50%). Passando ao adverso no 7º caderno de atividades, com a entrega de 10 estudantes (35%) e a não entrega de 18 estudantes (64,28%).

Gráfico 5. Adesão parcial e entrega de todos os cadernos de atividades das turmas A e B.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando se correlacionam, conforme o gráfico 5, a devolutiva parcial dos cadernos de atividades, ou seja, a entrega consecutiva dos três primeiros cadernos de atividades, observamos adesão participar da turma A de 22 estudantes (71%) e da turma B (82%). Ocorrendo, portanto, adesão significativa de ambas as turmas de 45 estudantes (77%). Ao analisarmos a entrega de todos os cadernos de atividades constatamos 10 estudantes (33%) da turma A e 08 estudantes (29%) da turma B, quando correlacionamos ambas as turmas verificamos a baixa entrega de 18 estudantes (30%).

Gráfico 6. Participação, devolução e realização das atividades das turmas A e B.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados do gráfico 6, apontam que dos 58 estudantes regulares, ocorre a participação, mediada por solicitação de lista de presença durante o horário de aula no grupo de *WhatsApp* de 29 estudantes (49%) simultâneo com a realização da aplicação do questionário online para verificação da aprendizagem dos estudantes.

Quando correlacionamos a adesão e realização do questionário online do presente estudo, 49% dos estudantes, observamos significância, com a pesquisa realizada por Silva *et al.* (2020), onde apenas 29% dos estudantes responderam ao questionário online, que também teve o prazo de uma semana para ser realizado e valia como atividade da semana. Bem como, ao analisar os dados individualmente, por estado, o estudo de Silva *et al.* (2020) apresenta percentual de adesão baixa, com uma variação mais significativa no estado do Rio Grande do Norte, a saber: Ceará (22%); Rio Grande do Norte (41%); Paraíba (24%).

Porém o percentual da presente pesquisa diminui expressivamente quando analisamos o *feedback* solicitado pelo professor em relação a postagem de fotos das atividades realizadas ou dúvidas do conteúdo, para participação de 10 estudantes 17%.

Inviabilizando uma ação didática, o retorno ao estudante com a correção das atividades e novamente a ação do estudante, deveria acontecer nos encontros via *WhatsApp*, contudo uma série de questões inviabilizaram essa ação didática com todos os estudantes. Como a ausência ou indisponibilidade do aparelho celular e acesso à internet durante o horário de realização das aulas e principalmente a reprodução e cópia das atividades corrigidas quando ocorria o acesso após o encerramento das aulas.

Esses dados chamam atenção para a metodologia e estratégia didática utilizada na disponibilização dos conteúdos pelos cadernos de atividades para os estudantes, pois a utilização de plataformas digitais ou outros meios digitais esbarram na menor acessibilidade a camadas sociais mais baixas. Como exemplo pode-se citar a internet, que não está presente em todos os lares, mas em 67% das famílias/lares dos brasileiros. Atrelado a isso se tem o smartphone, usado por 56% dos brasileiros como principal e único dispositivo para utilizar a internet (IBGE, 2018). No estado do Mato Grosso do Sul, conforme IBGE (2019), 11,6% de pessoas residentes em domicílios particulares ou permanentes, não possui acesso à internet.

Diante do exposto, faz-se necessário ressaltar que o referencial teórico presente nas atividades disponibilizadas para os estudantes prevê a interação entre os envolvidos no processo educacional, e que a adaptação ao ensino remoto emergencial é algo que requer tempo e possui muitas limitações, como destacado acima.

No Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino da REME¹⁹ (REME, 2019) o conhecimento se progride e é transmitido de forma simultânea e em movimento de espiral, visto que se parte de um saber ainda fragmentado, do senso comum e, por meio da teorização, das abstrações chega-se ao novo conhecimento, por isso vai se ampliando. Reforça-se que a apropriação dos conhecimentos acontecerá a partir da mediação do professor, responsável pelas interações entre os estudantes e o meio social.

Sendo assim, é importante orientar o estudante a tornar evidente e compreender o objeto de estudo que estava oculto, numa forma dialética, da prática para a teoria, e vice-versa, considerando que

teoria e prática, somam-se, a chamada práxis. Para aprofundar determinado conteúdo, considera-se o contexto situado, o nível de desenvolvimento do estudante, as problemáticas encontradas, entre outras questões que influenciam no trabalho didático (NETO, FURTADO, TEIXEIRA, 2018).

Nessa perspectiva, o ensinar e aprender na Educação Física por meio do ensino remoto emergencial apresenta fatores que desafiam as atividades pedagógicas interferindo negativamente na formação pelos conhecimentos da cultura corporal no qual o estudante seja capaz de refletir sobre a importância dos movimentos em seus diferentes contextos (LIMA, JUNIOR, COUTINHO, 2020).

CONCLUSÕES

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou obter dados que salientam as dificuldades do ensino remoto emergencial. Os esforços tanto dos estudantes quanto dos pais e professores, que juntos se reinventam todos os dias na busca de fazer o melhor para aprendizagem dos educandos, enfrentam desafios que esbarram na falta de acesso a computadores e internet, bem como na precariedade da estrutura familiar. Sendo assim, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para incentivar e direcionar os estudantes ainda necessitam vencer uma barreira quase que intransponível que é a desigualdade social.

Conclui-se que as alternativas encontradas pela equipe educacional no presente estudo, ao analisar as possibilidades e obstáculos na adesão ao ensino remoto, não sanam as perdas causadas por esse tipo de ensino que traz consigo a limitação da Educação Física as possibilidades de uma aprendizagem significativa além da interlocução da multiplicidade de funções, da experimentação do movimento e manifestações motoras.

Por conseguinte, a análise aqui realizada chama atenção para uma prática pedagógica firmada nos pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. E isso exige interatividade com os professores e com os colegas de sala de aula, para que não haja a ausência de troca de informações e dúvidas.

Portanto, é necessária a realização de novos estudos para compreender e analisar as particularidades do ensino remoto e principalmente auxiliar o estudante na construção de um saber mais amplo.

CONFLITO DE INTERESSE

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

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Interação?** Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 17 out. 2020. <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>

BETTI, M. Educação física e sociedade. **A educação física na escola brasileira**. Ijuí, 3. ed. rev. Ed. Unijuí, 2020. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/amostra/2280>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Linguagens, Educação Física. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 14.195, de 18 de março de 2020**. Declara situação de emergência no Município de Campo Grande e define medidas de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391109>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 14.195, de 18 de março de 2020**. Declara situação de emergência no Município de Campo Grande e define medidas de prevenção e enfrentamento à COVID-19.

Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391109>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 14.227, de 2 de abril de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020c. prorroga até 6 de maio de 2020, o prazo de suspensão de funcionamento de todas as instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 14.272, de 30 de abril de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020d. Prorroga o prazo de suspensão de funcionamento das unidades até 22 de maio de 2020. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto n. 14.316, de 20 de maio de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020e. Suspende as aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, no período de 22 de maio a 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto n. 14.369, de 29 de junho de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020f. Prorrogação até 31 de julho de 2020, o prazo de suspensão das aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto n. 14.445, de 3 de setembro de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020g. Suspendem-se as aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, no período de 8 de setembro a 8 de outubro de 2020. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto n. 14.449, de 7 de Outubro de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020h. Prorroga até o término do ano letivo de 2020 a suspensão das aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/> . Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020**. Diário oficial de Campo Grande/MS, 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus/COVID-19, e suspende o funcionamento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 09 ago 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 18 nov. 2020Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. CAMPO GRANDE. SEMED – Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 203, de 06 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas não presenciais na Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande - MS, a serem desenvolvidas por meio de atividades curriculares domiciliares. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/> . Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. SEMED – Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 204, de 29 de maio de 2020**. Dispõe sobre as aulas não presenciais na Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande - MS, a serem desenvolvidas por meio de atividades curriculares domiciliares. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/> . Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. CAMPO GRANDE. SEMED – Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 208, de 16 de novembro de 2020**. Altera, em caráter excepcional, no ano de 2020, o regime de progressão adotado nas escolas da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/> . Acesso em: 17 out. 2020.

CAMPO GRANDE. REME - Rede Municipal de Ensino. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2019. Disponível em: <http://educacaofisicasedmed.blogspot.com>. Acesso em: 17 out. 2020.

CONCEIÇÃO, N. M. **PIBID: sua importância na formação acadêmica e nas aulas de educação física escolar (TCC de Graduação em Educação Física)**. Niterói: UFF, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2019**.

LIMA, N. R. B. S.; JUNIOR, J. J. S.; COUTINHO, D. J. G. **desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da covid-19**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, v. 6.n.11, nov. 2020. <https://doi.org/10.29327/211653.6.11-4>

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. **“Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos”**. Efdportes, vol. 9, n. 66, 2003.

NETO, G.P.P.; FURTADO, R. S.; TEIXEIRA, S. S. **educação e hegemonia em antônio gramsci: apontamentos para a práxis na educação física escolar**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr. 2018.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/?gclid=CjwKCAjwiaX8BRBZEiwAQQxGx9BJm6QQQuU3W6Z5kJIU7fB_voFeTBg0C9f8UPSE87MPKruFANfl6fxoCPVcQAvD_BwE. 2020. Acesso em: 17 out. 2020.

SILVA, A. J. F. *et al.* A adesão dos estudantes às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpo consciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ago., 2020.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Tradução para fins didáticos: Mauro Betti. Madrid: Morata, 1993.

STRABELLI, T. M. V.; UIP, D. E. COVID-19 e o Coração. **Arquivo Brasileiro Cardiologia**, vol. 114, n. 4, p. 598-600, 2020. <https://doi.org/10.36660/abc.20200209>

REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A (RE)INTRODUÇÃO DOS RUDIMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REVISÃO SISTEMÁTICA

Ethyenne Goulart Oliveira, Elsa Midori Shimazaki, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

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

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar as teses e as dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, produzidas no período entre 2018- 2021, que tematizam a pedagogia das competências e sua reintrodução na reforma da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCCEM (BRASIL, 2018). A revisão sistemática fundamentou-se na teoria Histórico-Crítica da educação. Os resultados revelam que dentre o total de 944 produções defendidas, procedendo-se a busca por meio dos descritores “Ensino Médio *and* BNCC *and* Competências *and* Teoria Histórico-Crítica”; “Ensino Médio *and* BNCC”; “BNCC *and* Teoria Histórico-Crítica”, para melhor detalhamento dos resultados, apenas 10 atenderam os critérios de inclusão da investigação proposta. Em 5 não foram identificados os fundamentos epistemológicos do estudo e 1 apresentou-se como publicação com divulgação não autorizada. Fatores como, a escassez de pesquisas que abordem as influências da reformulação curricular sobre o desenvolvimento do psiquismo humano à luz da teoria Histórico-Crítica, suas influências na prática pedagógica e na formação docente; análise fragmentada do currículo em sua constituição; e ínfima compreensão da educação como trabalho não-material, caracterizado pelo processo intencional de transmissão e assimilação das objetivações humanas, considerado como central para superação das tendências reducionistas da educação, instituem as lacunas identificadas nos estudos realizados que justificam a relevância e necessidade da produção de conhecimentos sobre o tema retratado para avanço do conhecimento no campo de Pesquisa em Educação.

Palavras-chave: Revisão sistemática; BNCC; Ensino Médio; Pedagogia das competências; Pedagogia Histórico-Crítica.

REFORM OF THE COMMON NATIONAL HIGH SCHOOL CURRICULUM AND THE (RE)INTRODUCTION OF THE RUDIMENTS OF THE PEDAGOGY OF SKILLS: SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

The research aims to analyze the theses and dissertations published in the Digital Library on Theses and Dissertations – BDTD, produced in the period between 2018-2021, which thematize the pedagogy of competencies and their reintroduction into the reform of the Common National Curricular Base of High School – BNCCEM (BRAZIL, 2018). The systematic review was based on the historical-critical theory of education. The results reveal that among the total of 944 productions defended, proceeding the search through the descriptors “Middle Education and BNCC and Competences and Historical-Critical theory”; “Middle Education and BNCC”; “BNCC and Historical-Critical theory”, for better detailing of the results, only 10 met factors such as the scarcity of research that addresses the influences of curricular reformulation on the development of the human psyche in the light of historical-critical theory; its influences on pedagogical practice and teacher training; fragmented analysis of the curriculum in its constitution; and tiny understanding of education as non-material work, characterized by the intentional process of transmission and assimilation of human objectifications, considered central to overcoming reductionist trends in education, they establish the gaps identified in the studies carried out that justify the relevance and need to produce knowledge on the subject portrayed for the advancement of knowledge in the field of Research in Education.

Keywords: Systematic review; BNCC; High School; Pedagogy of competences; Historical- critical pedagogy.

REFORMA DEL CURRÍCULO NACIONAL COMÚN DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y DE (RE)INTRODUCCIÓN DE LOS RUDIMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LAS APTITUDES: REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN

La investigación tiene por objeto analizar las tesis y disertaciones publicadas en la Blioteca Digital de tesis y Dissertaciones – BDTD, producida en el período 2018-2021, que tematiza la pedagogia de las habilidades y su reintroducción en la reforma de la Base Curricular Nacional Común de la Escuela Superior – BNCCEM (BRASIL, 2018). La revisión sistemática se basó en la teoria Histórico-Crítica de la educación. Los resultados revelan que entre el total de 944 producciones defendidas, procediendo a la búsqueda a través de los descriptores “Escuela media y BNCC y Competencias y Teoría Histórico-crítica”; “Educación Medio y BNCC”; “BNCC y Teoría histórico-crítica”, para um mejor detalle de los resultados, sólo 10 factores como la escasez de investigaciones que abordan las influencias de la reformulación curricular en el desarrollo de la psique humana a la luz de la teoria Histórico-Crítica, sus influencias en la práctica pedagógica y la formación del profesorado; el análisis fragmentado del plan de estudos en su constitución; y la escassa comprensión de la educación como trabajo no- material, caracterizado por el processo intencional de transmisión y asimilación de las objetivaciones humanas, considerado central para superar las tendencias reduccionistas en la educación, establecen las brechas identificadas en los estudios realizados que justifican la pertinencia y la necesidad de producir conocimientos sobre el tema retratado para el avance del conocimiento en el campo de la investigación en educación.

Palabras clave: Revisión sistemática; BNCC; Enseñanza secundaria; pedagogia de competências; Teoria Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

O estudo das objetivações humanas apreendidas como síntese da atividade histórico-social e o processo de sua apropriação, pertinentes ao que reconhecemos como necessidade humana historicamente produzida, certamente, interpela diretamente à categoria de pesquisadores em educação que se debruçam à análise ao passo que produzem e difundem o conhecimento na qualidade sintética das abstrações do conhecimento concernentes ao gênero humano (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

O movimento de apropriação do conhecimento que viabiliza recursos pertinentes à expansão e complexificação do pensamento do homem, referem-se à questões e dados sobre a realidade que os circundam; as relações nela estabelecidas e instituídas historicamente por suas práticas que as revolucionam; os conflitos que as contrapõem em sua essencialidade dialética; as ideias abstraídas e concretizadas pela prática social dos seres concretos e conscientes; e os fatos que delas resultam, incita pensar nesses elementos tendo em vista, seu ‘todo vivo’ no qual encontram-se assim mergulhados (IANNI, 2011 *apud* *ibid.*, p.02).

Desta forma, cabe-nos como pesquisadores, a sensibilidade de viabilizarmos diálogos em múltiplas direções, que emergem fundamentalmente da apreensão crítica do objeto que se estuda. Dessa maneira, a pesquisa em educação encontra seu substrato em processos que indicam uma direção de fluxo futuro, sendo esta, muito além de um momento do ‘ser’, um momento do ‘vir-a-ser’, como assinalado por Thompson (*apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.02).

A presente pesquisa objetiva analisar as teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, produzidas no período entre 2018- 2021, que tematizam a pedagogia das competências em sua reintrodução na nova reforma da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (BRASIL, 2018).

Trata-se da parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, que discute as inferências da reforma da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em 20 de dezembro de 2017, que preconiza a necessidade de recriar a escola em reconhecimento às rápidas transformações na dinâmica social contemporânea, que diante das incertezas relativas ao mundo do trabalho são representativas do desafio na formulação de políticas e propostas de organização curricular, em particular, do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A reforma tem sido permeada por concepções de pseudoprotagonismo dos jovens na estruturação curricular de ensino, justificada, em discurso, por permitir um processo de escolarização que em “[...] sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito

ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida”. (BRASIL, 2018, p.465).

Ao retomar orientações concernentes às finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), cabe a este período escolar “II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 2005, p. 18, grifos nossos).

Orientada, pelo desenvolvimento de competências e pelo princípio de educação integral, a BNCC do Ensino Médio, organiza-se em continuidade às proposições para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, organizada e definida por quatro áreas principais do conhecimento conforme estabelecido no Art. 35-A da LDB (BRASIL, 2005), a saber:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para cada área, são definidas competências específicas articuladas às competências das áreas do Ensino Fundamental que se ligam às habilidades necessárias de serem desenvolvidas ao longo do curso das disciplinas, tomando por referência o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, como estabelece a LDB em seu Art. 5º (BRASIL, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta para constituição do desenvolvimento curricular no Brasil de dois conceitos principais. O primeiro considera o estabelecimento da relação entre o que é comum e o que é diverso em matéria curricular, cabe aqui a descrição das competências e diretrizes como elementos comuns e os currículos em sua diversidade; e o segundo apresenta foco no currículo ao defender que seus conteúdos estão a serviço do desenvolvimento de competências, define aprendizagens essenciais e não apenas de conteúdos mínimos a serem ensinados, sendo estas, as duas noções fundantes do documento.

Philippe Perrenoud, representante da pedagogia das competências, em entrevista à Revista Nova Escola (2000) descreve como competência, a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, capacidades, informações – para resolução de situações em série, com pertinência e eficácia, acrescentando ser uma escolha da sociedade quais as competências que os alunos devem ter adquirido ao término do ensino escolar, cabendo como base, o conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais. Ainda de acordo com Perrenoud (2000), a formação de competências se dará à medida que forem exigidas no momento da certificação através do método de avaliação, posto ser este, indicativo ‘do que importa’, fator vigente nos dias atuais.

Os aspectos explicitados são evidenciados na LDB Art. 35, § 8º em sua atualização no ano de 2020, ao pontuar que os conteúdos, assim como as metodologias e formas avaliativas processual e formativa se organizarão nas redes de ensino de tal forma que, ao final da referida etapa de ensino, o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que gerem a produção moderna (BRASIL, 2020).

Duarte (2001), em oposição a Perrenoud (2000), ao abordar os quatro posicionamentos valorativos contidos no lema aprender a aprender, o faz sinalizando sua essencialidade reintroduzida pela pedagogia das competências, base da eminente reforma aqui apreendida como objeto de estudo e discussão. O autor as apresenta da seguinte maneira: (I) São mais válidas as aprendizagens que o sujeito realiza por si mesmo, estando ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos como também de experiências, sendo assim, aprender sozinho seria essencial para a autonomia do aluno; posto isto (II) é mais válido nesse processo que o aluno desenvolva métodos próprios de aquisição, descobertas, elaboração, a exemplo da construção de conhecimentos validados em sua prática cotidiana, do que a apropriação de conhecimentos objetivados e transmitidos por terceiros que assume caráter de privação dos primeiros à um método de pesquisa que lhes faça maior sentido (PIAGET, 1998, *apud* ibid. p. 37); dessa maneira, cabe ao (III) aluno decidir o que aprender, a partir de suas necessidades e interesses; sendo o (IV) dever da educação preparar os indivíduos para serem capazes de acompanhar o acelerado processo de mudança da qual a sociedade está sujeita, considerando a educação tradicional como resultante de sociedades estáticas.

Eidt e Duarte (2007) apontam ser em nome de um suposto respeito à individualidade e à cultura regional e particular dos alunos, que ocorre a substituição do cotidiano em detrimento aos conhecimentos científicos e a cultura humana mais desenvolvida. Em contraposição à ideia de competências, Duarte (2016) reafirma a tese defendida pela pedagogia Histórico-Crítica da escola como instituição cuja tarefa fulcral reside em viabilizar a todos os indivíduos a possibilidade de apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sendo a individualidade *para si* apreendida como a máxima possibilidade de formação dos sujeitos por meio da relação dialética entre objetivações e apropriação destas, ou seja, daquilo que é considerado como atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimento, que mediado pelo trabalho educativo, transforma-se em conhecimento escolar em sua dimensão possível de assimilação.

Dessa maneira, assinala-se que se trata de um movimento dialético, no qual, pela mediação da atividade educativa, escolar, concretiza-se a passagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que por sua vez, enriquecem as anteriores já inseridas na prática cotidiana do aluno de forma a serem superadas por incorporação e não por exclusão (SAVIANI, 2011).

Para a pedagogia Histórico-Crítica, o ensino dos conteúdos escolares, denominados como conteúdos clássicos (SAVIANI, 2015), em nada se assemelha ao deslocamento mecânico de uma posição a outra de conhecimentos estáticos. O ensino, de acordo com Duarte (2016, p.59), “[...] é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos”.

Destarte, “A apropriação dos resultados das atividades humanas, para que eles se incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse (ato mecânico), da mesma forma que não se reduz à propriedade privada [...]” (ibid., p.54). Trata-se, pois, da atividade humana que, existente no objeto como propriedade latente, é trazida à vida ao se incorporar à atividade dos indivíduos que dela se apoderam. Desta maneira, Martins (2015) pontua que tal processo de internalização institui-se por meio do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, através dos processos educativos.

Fundamentados nos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e a apropriação da cultura, implicado na especificidade da educação escolar, somos conduzidos a uma base filosófica e epistemológica que encontra possibilidades de superação dos enfoques idealistas, mecanicistas vigentes em suas origens, com concepções fundamentadas no materialismo histórico-dialético, princípio metodológico fundante de ambas (MARTINS, 2013).

O trabalho organizado é uma atividade essencialmente humana, que gere em seu cerne a gênese do psiquismo em sua complexidade, tratando-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, para além da rubrica de subsistência material firmada como garantia da espécie humana (SAVIANI, 2015). As vertentes teóricas aqui adotadas como elementares à nossa análise, partem da centralidade do trabalho social do homem para sua constituição, sobretudo, para o percurso do desenvolvimento psíquico.

Engendrados pelos comportamentos complexos instituídos culturalmente, que objetivam a superação de uma concepção naturalista da evolução que avança em sua linearidade da natureza à cultura, a concepção dialética do desenvolvimento humano pressupõe de forma potencial, que tal processo se dá impreterivelmente como resultado das contradições internas travadas entre natureza e cultura, substrato biológico e a existencial social (MARTINS, 2013), tendo em vista dessa maneira, “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. Há que se reconhecer, portanto, a natureza da educação escolar, seu objeto e seus fins.” (MARTINS, 2015, p.272).

Dessa maneira, a partir desses construtos que evidenciam as inferências de reformas e contrarreformas de cunho legislativo em âmbito educacional, a presente pesquisa apresenta como fulcro de indagação duas questões centrais: Sob quais perspectivas teóricas e epistemológicas têm-se abordado as influências da BNCC na reestruturação do currículo escolar do Ensino médio, que ao propor a simplificação do ensino e da prática pedagógica, exaure sua representação e compromisso social inscritos

no processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos? Quais as lacunas evidenciadas nos estudos já realizados sobre a BNCC desde sua homologação, que justificam a necessidade de um contínuo desenvolvimento de conhecimento no referido campo de pesquisa em Educação?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

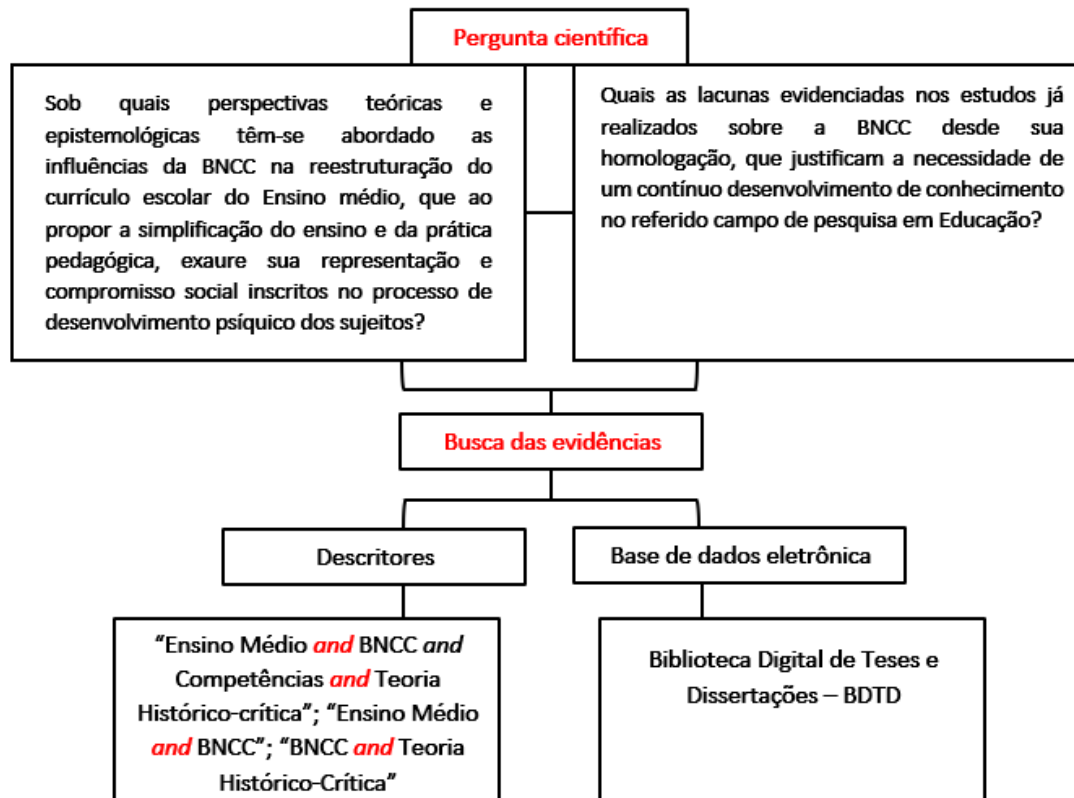
Para a efetivação da pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa de revisão sistemática. Tal escolha fundamenta-se a partir do que é explicitado por Sampaio e Mancini (2007), que apontam ser os métodos sistemáticos e sua utilização, meio pelo qual é possibilitado uma análise mais objetiva dos resultados obtidos a fim de evitar informações tendenciosas que venham a prejudicar a síntese conclusiva sobre determinado campo pesquisado.

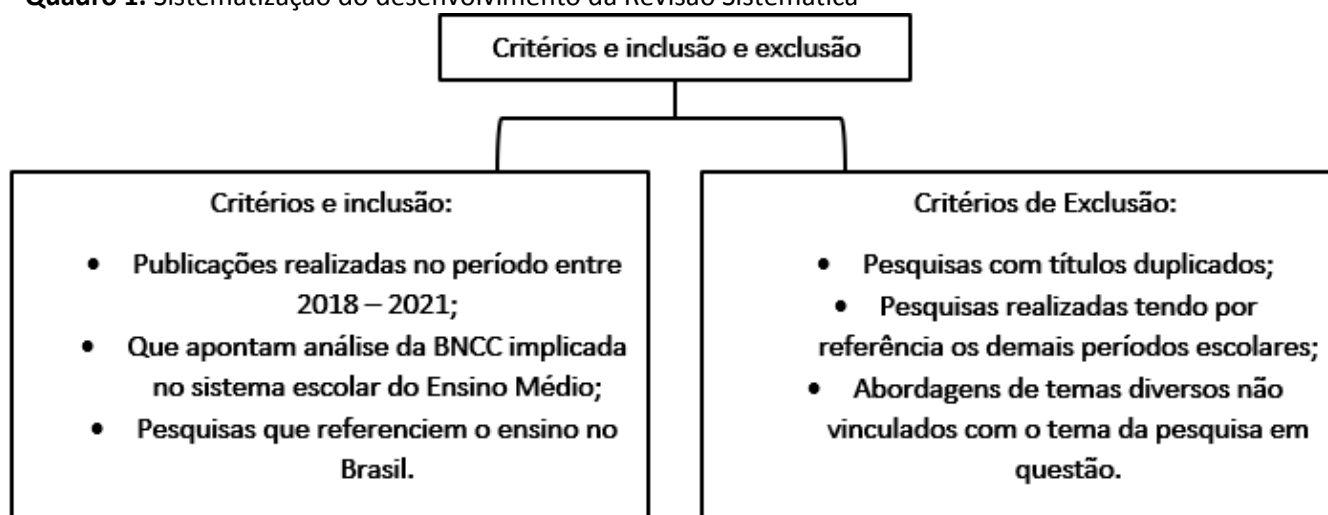
Dessa maneira, as autoras denominam como revisão sistemática a qualidade de investigação que objetiva a disponibilização de um resumo das evidências relacionadas a uma forma de intervenção específica, fundamentada na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, que posterior a uma perspectiva crítica, intenta a síntese das informações selecionadas, sendo ainda assinalado, contingente identificação de temas que necessitam de evidência, fator auxiliador e orientador para futuras investigações.

A incorporação de maior espectro de resultados relevantes e a possibilidade de avaliação da consistência e generalização deriva, como posto por Sampaio e Mancini (2007), da qualidade das fontes primárias identificadas por meio da matriz de dados.

Para tanto, a realização de uma revisão sistemática implica a elaboração de um protocolo de pesquisa que encerre num primeiro momento na descrição de (I) como os estudos serão identificados; (II) na definição dos critérios de inclusão e exclusão e na (III) definição de desfechos de interesses do pesquisador. No segundo momento, orienta-se pela I) definição da pergunta; II) busca das evidências; III) revisão e seleção dos estudos; IV) análise da qualidade metodológica dos estudos e V) apresentação dos resultados, conforme sistematizados (quadro 1).

Quadro 1. Sistematização do desenvolvimento da Revisão Sistemática



Quadro 1. Sistematização do desenvolvimento da Revisão Sistemática

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o alcance dos objetivos propostos, procedeu-se à verificação de teses e dissertações defendidas e publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas no período de 2018- 2021, período posterior à homologação da nova reforma curricular, que trouxessem em sua essência discussões alusivas às suas influências na educação escolar em vias de formação de sujeitos ajustados e assujeitados à crescente exigência capitalista da sociedade de trabalho. Para tanto, a base de dados foi selecionada como a mais pertinente aos objetivos apontados, visto, ser esta, uma pesquisa de cunho integrador ao processo de mestrado em Educação.

Os critérios para seleção inicial das publicações foram fundamentados no delineamento de que estas deveriam ter sido publicadas no período, onde, para maior detalhamento da perspectiva de discussões referente ao tema, utilizou-se os descritores: “Ensino Médio”, “BNCC”, “Competências” e “Teoria Histórico-Crítica” de maneira que o cruzamento destas, procedeu-se da aplicação de operados booleanos “e” e “and”, a definir como se efetivaria a combinação destes ao sistema de busca, com decorrente determinação “Ensino Médio *and* BNCC *and* Competências *and* Teoria Histórico-Crítica”; “Ensino Médio *and* BNCC”; “BNCC *and* Teoria Histórico-Crítica”.

Após a seleção, realizou-se a leitura dos resumos publicados para verificação das discussões propostas em sua pertinência e relevância para a respectiva pesquisa, com posterior seleção e refinamento destes por meio dos critérios de inclusão e exclusão explicitados acima (quadro 1).

O quadro 2 apresenta as informações referente ao número total de publicações identificadas pela busca em articulação, ao número utilizado para análise.

Quadro 2. Síntese do processo de busca inicial da Revisão Sistemática

Descritores	Total de publicações na Base de Dados BDTD	Articulado ao tema
Ensino Médio <i>and</i> competência <i>and</i> teoria Histórico-Crítica	412	7
Ensino Médio <i>and</i> BNCC	208	1
BNCC <i>and</i> teoria Histórico-Crítica	324	2
Total	944	10

Do total de publicações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) na utilização dos descritores “Ensino médio *and* BNCC *and* competência *and* teoria Histórico-Crítica”, apenas 7 foram selecionados como expressivos do tema de análise, ainda que em sua parcialidade, visto que, em 4 destes não foi identificado o escopo teórico ao qual se fundamentaram, e 1 encontrava-se em situação de divulgação completa não autorizada.

Já com a aplicação dos descritores “Ensino Médio *and* BNCC e BNCC *and* teoria Histórico-Crítica”, apenas 3 foram identificados como pertinentes, embora 2 destes explicitassem sua fundamentação na teoria crítica do fenômeno educativo.

As teses e dissertações selecionadas em sua significância, resultantes da pesquisa sistemática, que subsidiaram a discussão do próximo tópico são apresentados no quadro 3 de forma sistematizada constituído pelas seguintes informações: título da publicação; autores; natureza do trabalho; instituição de ensino e ano de publicação, sendo sua organização elaborada a partir do último tópico.

Quadro 3. Teses e Dissertações pertinentes à Revisão Sistematizada

Título	Autores	Natureza do trabalho	Instituição	Ano
Novo ENEM e currículo do Ensino Médio: esvaziamento da formação das classes populares	PINTO, Samilla Nayara dos Santos	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2018
Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados	COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás - UFG	2018

Quadro 3. Teses e Dissertações pertinentes à Revisão Sistematizada

A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	SILVA, Francely Priscila Costa	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2019
O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado (divulgação não autorizada)	GOMES, Heyde Ferreira	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2019
Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás	BARRETO, Maria Olinda	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Goiás - UFG	2019
Os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	LIMA, Maria Daniele Coelho	Mestrado em Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	2019
O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica	SILVA, Maicon Donizete Andrade	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará - UFC	2019
Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (lei 13.415)	CARDOSO, Paulo Erico Pontes	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará - UFC	2019
Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na lei 13.415/2017	JUNIOR, João Ferreira de Araújo	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Goiás - UFG	2020
Ensino Médio integrado e juventude: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG Campus Goiânia	WASCHECK, Murilo de Camargo	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Goiás - UFG	2020

Na análise realizada das publicações identificadas no processo de revisão sistemática, foram evidenciados pontos de síntese crítica referente à estruturação da BNCC a partir da instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998), que articulado à proposta da reforma e flexibilização do Ensino Médio promulgado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com base na LDB Lei 9.394/96 (BRASIL, 2005), que em seu artigo 35 estabelece os padrões de desempenho esperados a ser avaliados por exame com caráter diagnóstico e classificatório para os estudantes ao longo de sua trajetória de formação na etapa final do ensino básico, assim como, a implantação de critérios adotados pelos sistemas de ensino, na oferta de formação com ênfase técnica e profissional, afirmados em sua representatividade pelo discurso de Perrenoud (2000).

A articulação dos esforços mercantis da educação provenientes da união de interesses do Ministério da Educação e das Universidades, atrelados às exigências do mercado de trabalho, é apresentada como suscitadora de mudanças significativas nas políticas curriculares do Ensino Médio alinhando-o à matriz avaliativa com a inclusão das noções de competências e habilidades (PINTO, 2018; SILVA, M., 2019; COSTA, 2018; SILVA, F., 2019; CARDOSO, 2019; LIMA, 2019).

Frente ao movimento de inclusão das noções de cunho pragmatista, tecnicista e construtivista apresentado pelos documentos que orientam a organização curricular do ensino, assim como, os objetivos que devem ser alcançados na efetivação da prática pedagógica em âmbito escolar, são evidenciadas as influências internas e externas sobre as quais assentou-se a reforma da BNCC, com destaque aos discursos da classe do empresariado representativo da hegemonia, constitutivos dos documentos elaborados pela Unesco e pelo Banco Mundial, que a partir da década de 1980, tornam-se referência na qualidade dos conhecimentos, habilidades e competências a partir da adoção do modelo de gestão do setor privado transposto aos ajustes do setor de educação pública.

Essas tendências contemporâneas que fundamentam a educação são consideradas como norteadoras de um movimento global de redução da educação como instrumento voltado à formação de indivíduos subordinados ao mercado de trabalho, notadamente marcado, sobretudo, pela reestruturação econômica e social do país após o golpe militar (1964-1985) (SILVA, M., 2019; PINTO, 2019).

Nesse contexto, os parâmetros sugeridos como base orientadora para a educação brasileira, defronte à pseudoautonomia, apregoada pelos documentos de cunho legislativo e seus organizadores, compreendidos como recursos estratégicos utilizados pelo discurso do capital, quando não desvelados, corroboram para que organizações empresariais cumpram seu papel na produção de ideologias postas de forma acrítica, como resposta ao 'problema' do ensino formal denominado como 'conteudista', *em nome dos interesses da grande maioria* como assinalado por Perrenoud (*apud* FERREIRA; SANTOS, 2018, não paginado), ideologia esta que adquire sua materialidade e atualização nas atuais reformas vivenciadas pela educação, subordinada à perpetuação da hegemonia burguesa, que referem-se muito mais ao sucateamento da escola, do que, a um protagonismo real e transformador possível somente sob a ótica da formação de sujeitos críticos e conscientes mediante a disponibilização sistematizada de instrumentos intelectuais para apropriação da classe proletária (COSTA, 2018; JUNIOR, 2020; BARRETO, 2019; WASCHECK, 2020).

Denominada por Sampaio e Mancini (2017), em seu caráter de qualidade de investigação que objetiva disponibilizar uma visão panorâmica referente a um tema específico, fundamentado na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, a revisão sistemática apresenta em sua perspectiva a síntese de informações que ao fim da análise crítica do pesquisador, possibilita a identificação de temas que necessitam de evidência, fator pontuado como auxiliar e orientador para futuras produções de cunho científico.

Dessa maneira, a partir da análise da relevância e consistência dos documentos selecionados, com posterior incorporação das informações obtidas, foram identificadas lacunas possíveis de problematização, podendo ser destacadas:

- A carência de estudos fundamentados nos pressupostos da teoria Histórico-Crítica da educação que abordem o refratário desenvolvimento do psiquismo humano a partir das propostas de reformulação curricular para o Ensino Médio;
- Ausente referência às concepções do ensino como propulsor do desenvolvimento humano;

- A articulação entre perspectivas da gênese do trabalho educativo vinculado à objetivação da cultura e sua apropriação, como fator fulcral para superação das tendências reducionistas da educação, são pouco apresentadas;
 - A escassez de estudos sobre as influências da nova reforma da BNCC na prática pedagógica, assim como, na formação inicial e continuada dos professores;
 - Análise fragmentada do currículo;
 - Escopo teórico **não identificado** no processo de análise e dissertação do tema;
 - Distanciamento das questões didáticas e metodológicas frente o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos; e
 - Escassez de estudos que sintetizem as abstrações conceituais indicadas nos descritores da pesquisa em sua articulação.

Duarte (2016) ao fazer referência à prática da obsolescência da indústria capitalista, afirma que ela assume dimensões nas relações estabelecidas entre a sociedade e os conhecimentos, considerados nesta perspectiva ideológica hegemônica, bens para consumo imediato que se tornam em sua brevidade, obsoletos. Considerados como um ‘amontoado de coisas’, as proposições referentes ao currículo escolar a partir das noções de competências, que reintroduzem as ideias valorativas das pedagogias do aprender a aprender, desconsideram a dialética entre as objetivações históricas da cultura e sua necessária apropriação pelos indivíduos, estabelecendo assim, oposições entre as questões da atualidade, do moderno e o legado da história humana, sinalizando, que o ensino dos conteúdos escolares deve estar orientado para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos através do ato educativo, cabendo a compreensão da pedagogia Histórico-Crítica, como uma pedagogia que entende que esses conteúdos devem ser organizados em resposta à pergunta do que é a realidade, realidade que como assinalado por Saviani (2011), é cognoscível, explicável e passível de transformação pela ação humana.

Dentre as contradições existentes na sociedade de produção capitalismo, está a possibilidade de humanização do gênero humano de forma singular no decorrer da história, produzindo uma existência humana cada vez mais rica e universal. A questão encontra-se no fato de que essa existência tem sido gerada pela sociedade de classes em sua forma privada exaurindo a humanidade de grande parte da população (EIDT; DUARTE, 2007).

A psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Vigotski, é um dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica, cuja construção recebe também contribuições dos diversos campos de estudos educacionais como a filosofia, a sociologia e a história. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo individual, encontra-se intimamente ligado à totalidade das relações humanas existentes de uma dada sociedade.

Posto isto, afirmar, pois, que o psiquismo humano é histórico e cultural, quer dizer que a complexificação deste e da personalidade do indivíduo, terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Dessa maneira, tanto o conhecimento científico sobre a individualidade quanto o desenvolvimento da própria individualidade, atrelam-se ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio da cultura (DUARTE, 2016). Leontiev (1978, não paginado) aponta que:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso.

Nesse sentido, para a teoria da atividade e a teoria Histórico-Crítica, cabe à escola, a função de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos objetivados como patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico em suas formas mais elevadas. Destarte, a atividade de ensino, uma atividade de trabalho intencional propriamente humana, visa ampliar as perspectivas culturais dos alunos a partir da apropriação destes, dos conhecimentos científicos a fim de produzir novas necessidades, por vezes, mais complexas.

Eidt e Duarte (2007) ao discorrerem sobre a natureza da atividade do ensino escolar, apontam que na ausência de uma compreensão adequada referente à influência exercida pelos conhecimentos científicos que transformados em conteúdo curricular, são transmitidos pelo professor ao aluno, sobre a formação e complexificação do psiquismo humano, tendeu-se à generalização de concepções segundo as quais, uma educação escolar que priorizasse o processo de transmissão e assimilação destes, se traduziria como uma educação conteudista com consequente formação de indivíduos acríticos e pouco ativos, se não aprisionados à uma sociedade estática.

É em oposição à essa perspectiva que, para a teoria Histórico-Crítica, tal processo forma uma unidade dialética, cujos polos – ensino e aprendizagem – relacionam-se por meio da mediação da atividade de pensamento condensada no conhecimento científico que não é equivalente “[...] a um mero somatório de classificações e conceituações das várias ciências, mas é uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações anteriores” (EIDT; DUARTE, 2007, p.55) que justificam-se pela necessária apropriação dos indivíduos em seu processo de superação de uma condição natural *em si*, rumo a um processo de apropriação cultural *para si*.

O processo de apropriação destes conteúdos liga-se de forma estreita e efetiva à reorganização dos processos psíquicos que representam o aumento qualitativo das generalizações conceituais conferidas ao pensamento mediante a aprendizagem, fator este, resultante do surgimento de formas superiores de conduta, assim como, da criação de novos níveis de humanização dos sujeitos provenientes de um ensino que se adianta ao desenvolvimento e o impulsiona. Dessa maneira, “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.” (VIGOTSKY, 2001, p.336-337).

Em síntese, Duarte (2016, p.27) adverte que a pedagogia Histórico-Crítica entende que “[...] a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento.”, acrescentando que essa compreensão acerca das consequências que podem advir da universalização de uma escola que possibilite o acesso à ciência, à arte e à filosofia, parece ter maior clareza para a classe dominante e seus intelectuais do que para a classe proletária, visto, não ser por acaso que a classe burguesa constantemente mobiliza recursos de ordem material e ideológico para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não resulte na formação de sujeitos críticos de sua realidade circundante, mas sim, de sujeitos que vislumbrem a sobrevivência às margens do núcleo duro do mercado de trabalho fragmentário (MORAES, 2003, *apud* EIDT; DUARTE, 2007).

CONCLUSÃO

Partir dos pressupostos psicológicos e pedagógicos que fundamentaram o estado da arte da pesquisa aqui sistematizada, compreendemos que, tendo como base os clássicos de referência à teoria Histórico-Crítica, cabe-nos a tarefa de comprometimento com o processo de humanização dos indivíduos como manifesto contra a ampla difusão das pedagogias do aprender a aprender, em específico, da pedagogia das competências, em âmbito educacional, que tem se dirigido ao contínuo distanciamento dos reais objetivos da educação, assim como, à não coincidência entre a essência e o fenômeno.

A inscrição da pedagogia das competências em seu caráter reintrodutório dos rudimentos escolanovistas – aprender a aprender – nos artigos legislativos da reforma educacional, representando um pseudo-avanço neste contexto, tem sido aceito como verdadeiro devido às fragilidades na formação dos sujeitos como evidenciado nos resultados aqui obtidos.

A análise fenomenológica, assim como, a proposta de simplificação da prática educativa e curricular preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1995 (BRASIL, 2005; BRASIL, 2020) com significativa interferência não só na representação e compromisso social da escola e suas interfaces ativas, como também, na evidente precariedade do desenvolvimento psíquico e da personalidade dos alunos nela inseridos, são aspectos sinalizadores que justificam a necessidade de produções que abordem o caráter histórico, dialético e crítico frente ao ensino e sua relação com o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, objetivando produzir nos professores, uma postura revolucionária no âmbito educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BENCINI, R.; GENTILE, P. Construindo Competências: Entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**. Rio de Janeiro: Editora Abril. set. 2000, p. 19-31. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html . Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 29 de jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 29 jul. 2021.
- BARRETO, M. O. **Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9645>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- CARDOSO, P. E. P. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (lei 13.415)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40489/5/2019_dis_pepcardoso.pdf . Acesso em: 25 jul. 2021.
- COSTA, A. G. V. A. **Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8842> . Acesso em: 25 jul. 2021.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. **Rev. Bras. Educ.** (18) • Dez. 2001 Caxambu: Minas Gerais, pp, não consta. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt> . Acesso em: 25 jul. 2021.
- EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 51-72. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2021.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567.Acesso>. Acesso em: 17 jul. 2021. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.020>
- FERREIRA, F. S; SANTOS, F. A. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. **In: III Congresso de Educação do CPAN/ II Semana Integrada Graduação e Pós- Graduação – Base Comum Curricular: Impactos na formação de professores**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf#:~:text=De%20acordo%20com%20as%20an%C3%A1lises%20

[20feitas%20compreendemos%20que,conflitos%2C%20a%20antecipar%20a%20avaliar%20de%20modo%20sensato](#) . Acesso em: 17 jul. 2021.

JUNIOR, J. F. A. **Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na lei 13.415/2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11231> . Acesso em: 25 jul. 2021.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf> . Acesso em: 22 jul. 2021.

LIMA, M. D. C. **Os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTREDBR**, Campinas – SP, nº52, p. 286-300, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243/7802> . Acesso em: 25 jul. 2021. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>

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, 2015. <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p103-121>

PINTO, S. N. S. **Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35557> . Acesso em: 25 jul. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205726/mod_resource/content/1/ESTUDOS%20DE%20REVIS%C3%83O%20SISTEM%C3%81TICA.pdf . Acesso em: 19 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 11.ed.rev., 2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330492309_SOBRE_A_NATUREZA_E_ESPECIFICIDADE_DA_EDUCACAO. Acesso em: 20 jul. 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SILVA, F. P. C. **A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32634> . Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, M. D. A. **O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42821>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASCHECK, M. C. **Ensino Médio integrado e juventude**: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG Campus Goiânia. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11291> . Acesso em: 25 jul. 2021.

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTES CEGOS

Lucia Virginia Mamcasz Viginheski¹, Elsa Midori Shimazaki, Laira Gabriela Michels Stange¹

¹Centro Universitário Guairacá – UniGuairacá, Guarapuava – PR, ² Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: lucia.virginia@uniguairaca.edu.br

RESUMO

O estudo objetiva investigar com professores que atuam na área da deficiência visual o seu entendimento sobre transtornos específicos da aprendizagem (TEDA) e a manifestação em estudantes cegos. O estudo, fundamentado na teoria Histórico-Cultural, é de natureza aplicada e abordagem qualitativa, foi realizado em um município do estado do Paraná e participaram cinco professoras que atuavam no atendimento educacional especializado na área da deficiência visual. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e os resultados foram examinados pela análise de conteúdo, a partir dos procedimentos: i) a transcrição integral dos dados coletados na entrevista; ii) a identificação de episódios e seleção de elementos para a análise; iii) o estabelecimento de categorias de análise, entre elas, concepções das professoras sobre discalculia; dificuldades dos estudantes cegos na aprendizagem matemática; causas das dificuldades e procedimentos utilizados para resolver essas dificuldades e iv) a elaboração do relatório da pesquisa. Os resultados revelam que: i) os participantes da pesquisa têm algum conhecimento superficial sobre TEDA e não conhecem a discalculia; ii) a crença de que o uso de material manipulado no processo de ensino soluciona os TEDA. O estudo mostra a necessidade de oferecer aos professores especialistas na área da deficiência visual conhecimentos sobre os TEDA, uma vez que eles orientam os professores do ensino regular sobre o processo de ensino e aprendizagem para estudantes cegos e a identificação, por estes profissionais, dos transtornos funcionais do desenvolvimento como a discalculia, contribuí para realizar a intervenção adequada.

Palavras-chave: Transtornos Específicos de Aprendizagem. Matemática. Cegueira.

SPECIFIC MATHEMATICS LEARNING DISORDERS: A STUDY WITH TEACHERS WHO WORK WITH BLIND STUDENTS

ABSTRACT

It aims to investigate with teachers in the field of visual impairment their understanding of specific learning disorders and its manifestation in blind students. The study, based on the Historical-Cultural theory, has an applied nature and a qualitative approach, was carried out in a municipality in the state of Paraná and five teachers who worked in specialized educational services in the area of visual impairment participated. The instrument used for data collection was a semi-structured interview and the results were examined through content analysis, based on the following procedures: i) full transcription of the data collected in the interview; ii) the identification of episodes and selection of elements for analysis; iii) the establishment of analysis categories, including the teachers' conceptions of dyscalculia; difficulties of blind students in learning mathematics; causes of the difficulties and procedures used to resolve these difficulties and iii) the preparation of the research report. The results reveal that: i) the research participants have some superficial knowledge about specific learning disorders and do not know dyscalculia; ii) the belief that the use of manipulated material in the teaching process solves specific learning disorders. The study shows the need to offer specialist teachers in the field of visual impairment knowledge about specific learning disorders, since it guide regular education teachers about the process of teaching and learning for blind students and the identification of functional developmental disorders as the dyscalculia helped to carry out the appropriate intervention.

Keywords: Specific Learning Disorders. Math. Blindness.

TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: UN ESTUDIO CON PROFESORES QUE TRABAJAN CON ESTUDIANTES CIEGOS

RESUMEN

El Objetivo es de investigar con docentes en el área de la discapacidad visual la comprensión de ellos de los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEDA) y cómo se manifiesta en los estudiantes ciegos. El estudio, fue fundamentado en la teoría Histórico-Cultural, siendo de naturaleza aplicada y de enfoque cualitativo, fue realizado en un municipio del estado de Paraná, donde participaron cinco docentes especialistas en el área de deficiencia visual. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada y los resultados fueron examinados a través del análisis de contenido, a partir de los siguientes procedimientos: i) una transcripción de los datos recolectados en la entrevista; ii) la identificación de eventos y selección de elementos para el análisis; iii) el establecimiento de categorías de análisis, incluyendo las nociones de los profesores sobre la discalculia; dificultades de los estudiantes ciegos en el aprendizaje de las matemáticas; causas de las dificultades y procedimientos utilizados para resolverlas y iii) elaboración del informe de investigación. Los resultados revelaron que: i) los participantes de la investigación tienen poca información sobre TEDA y desconocen la discalculia; ii) la creencia de que el uso de material preparado en el proceso de enseñanza soluciona los TEDA. El estudio muestra la necesidad de ofrecer a los docentes especialistas en el área de la discapacidad visual conocimientos sobre TEDA, ya que orientan a los docentes de educación regular sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para estudiantes ciegos y la identificación de los trastornos funcionales del desarrollo como la discalculia el cual contribuye a realizar la más adecuada intervención.

Palabras clave: Transtornos Específicos del Aprendizaje. Matemáticas. Ceguera.

INTRODUÇÃO

A escola, por meio de planejamento e outras ações sistematizadas, ensina aos seus alunos conhecimentos que a Ciência produziu ao longo da história nas diferentes áreas do conhecimento humano, e o conhecimento é uma das ferramentas que possibilitam conhecer a realidade, compreendê-la e buscar formas de transformar o meio para o benefício dos homens. Apesar do objetivo das escolas, verificamos que muitos alunos que a frequentam não têm se apropriado dos conteúdos oferecidos pela escola, como demonstram as avaliações em grade escala como a Prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e outras.

Nesta pesquisa, enfatizamos o conhecimento matemático. A Matemática é uma das áreas do conhecimento ensinada na escola e é entendida como ciência que foi desenvolvida pelos homens para suprir suas necessidades, “preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” e, ainda, “uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções” (BRASIL, 2017, p. 265). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) determina que a escola desenvolva em seus alunos conhecimentos matemáticos que lhes possibilite a participação na sociedade de forma a compreender e transformar.

Os resultados de avaliações em grande escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Pisa e outras (PAZ, VARGAS, 2018; DIAS, PEREIRA, BORSEL, 2013) revelam que é comum estudantes apresentarem dificuldades na aprendizagem de conceitos na Educação Básica. Além das avaliações citadas, observamos em nosso cotidiano, como professores da Educação Básica, falas de colegas a enfatizar as dificuldades dos seus alunos nesta área de conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem referem-se a aquelas manifestadas nas habilidades de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar e de fazer cálculos (MÓL, WECHSLER, 2008) e podem ser causadas por diversos fatores, extrínsecos ao indivíduo, como fatores educacionais, socioculturais e outros (MELO, *et al.*, 2018; AVILA, *et al.*, 2018), causas essas que Shimazaki e Pacheco (2012) chamam de intraescolares e extraescolares. Para os autores as causas extraescolares são, geralmente, referentes às condições socioeconômicas do aluno, a distância em que moram da escola e o baixo nível de letramento da família. Como fatores intraescolares são citados a formação de professores de forma precária, o esvaziamento dos conteúdos, as questões didáticas pedagógicas. Esses autores argumentam, também, que os alunos podem apresentar dificuldades na aprendizagem da Matemática, porque a escola se distancia das práticas sociais cotidianas, das matemáticas aprendidas nas diferentes interações sociais que os alunos passam. O professor, no processo de ensino, quando não considera os conhecimentos que os alunos apropriaram em

contextos diferentes ao contexto escolar, denominados por Vygotsky (1998) de conceitos cotidianos, não possui elementos para atuar de forma a transformar esses conhecimentos em conceitos científicos. Fundamentados em Vygotsky (1998) inferimos que o processo escolar precisa identificar aquilo que os alunos já sabem e o professor iniciar as suas práticas pedagógicas a partir disso.

Os transtornos específicos da aprendizagem (TEDA) referem-se as dificuldades na apropriação e no uso de habilidades acadêmicas. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014) apresenta uma série de sintomas e salienta que, para ser considerado TEDA, a pessoa precisa apresentar um sintoma manifestado há pelo menos seis meses, mesmo com intervenções apropriadas para sanar tais sintomas. O DSM V (APA, 2014) apresenta as dificuldades de leitura e da escrita e as dificuldades matemáticas. Apresentamos neste texto, somente os TEDA em Matemática.

Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações); dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos. (APA, 2014, p. 66)

A APA (2014) alerta que as pessoas com TEDA possuem desempenho abaixo do esperado para a idade cronológica, que interfere na vida acadêmica e pessoal e nas realizações de atividades cotidianas. “As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo” (APA, 2014, p. 67) e complementa que as pessoas com TEDA não são aquelas com diagnóstico de deficiência, baixa visão, “transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.”

O termo discalculia é utilizado para se referir às dificuldades na apropriação de conceitos numéricos por não conseguir processar informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. O DSM V alerta que é preciso especificar os padrões particulares de dificuldades matemáticas e adicionar as dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (APA, 2014).

As pessoas que apresentam esse transtorno, além das dificuldades para aprender os conceitos matemáticos, apresentam dificuldades para utilizá-los em situações cotidianas, como ver horas em relógios analógicos, compreender o sistema monetário, memorizar fórmulas, regras, bem como no uso de símbolos e na memória, entre outras (MELO, *et al.*, 2018).

As pessoas com TEDA apresentam dificuldades na organização visual-espacial, em diferenciar formas, tamanho, quantidades ou comprimentos; dificuldade em calcular a distância e fazer julgamentos relacionados a organizações visuais-espaciais; distúrbio de imagem corporal, uma desorientação espacial; não há uma distinção entre direita e esquerda; concepção limitada de distância e de tempo. Essas características são comumente encontradas em pessoas com deficiência visual que, por não enxergar, apresentam dificuldades em organizar espaços. Todavia, quando é ensinado, seja no ensino regular ou em escolas de atendimento específico, conhecidas como centros de atendimento educacional especializado na área da deficiência visual, elas conseguem aprender. Os estudantes cegos, assim como os demais estudantes, podem apresentar dificuldades de aprendizagem e, também, TEDA, como o caso da discalculia, tema deste estudo.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, verificam-se, na literatura, produções que abordam essa temática com foco na avaliação (MELO, *et al.*, 2018; RUBINSTEN, 2015; SILVA, SANTOS, 2011; OLIVEIRA, RODRIGUES, FONSECA, 2009), na intervenção (AVILA, *et al.*, 2018; MELO, *et al.*, 2018; VILLAR, 2017; SILVA, RIBEIRO, SANTOS, 2015; COSTA, ROHDE, DORNELIS, 2012), concepções e percepções dos professores em relação à discalculia (THIELE, LARA, 2017; DIAS, PEREIRA, BORSEL, 2013) e estudos de revisão sistemática (ÁLVAREZA, BRÓTONS, 2018; AVILA, LARA, 2017). Entretanto, não encontramos no cenário nacional nenhum estudo que discutisse a manifestação da discalculia em estudantes cegos.

Alguns questionamentos surgiram a partir do exposto, quais são as dificuldades de aprendizagem que os estudantes cegos apresentam em Matemática? Muitos estudantes cegos frequentam, além do ensino regular, atendimento complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. Quais os procedimentos adotados pelos professores da

educação especial, em conjunto com os professores do ensino regular, para a solução das dificuldades de aprendizagem de Matemática pelos estudantes cegos?

A partir desses questionamentos, estabelecemos como problema da presente pesquisa: Qual o entendimento que os professores especialistas que atuam na área da deficiência visual têm sobre transtornos específicos da aprendizagem e a manifestação em estudantes cegos? Assim, o estudo tem o objetivo de investigar com professores especialistas na área da deficiência visual o entendimento deles dos transtornos específicos da aprendizagem (TEDA) e a manifestação em estudantes cegos.

O estudo se fundamenta da teoria Histórico-Cultural. Essa teoria concebe a ideia de que as pessoas, desde o seu nascimento, se encontram imersas em um ambiente social, e a interação com os adultos incorpora a cultura que foi produzida ao longo da história em um universo cultural e à medida que vive vai internalizando, o que possibilita o surgimento do “eu” – consciência, que vendo, observando e analisando se torna capaz de tomar iniciativa, agir.

Para Vygotsky (2001) é pela mediação com adultos que a criança forma os processos psicológicos instrumentais mais complexos. Os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo, e à medida que interagem, a criança vai ampliando o seu espaço, conforme se apropria do público (Ex: Linguagem, quando a criança apropria-a), elabora e está se definindo como indivíduo. O homem desenvolveu um sistema próprio de linguagem não só para comunicar, mas para tornar efetiva a vida social, o que não impede que haja o processo de aprendizagem. Esse processo se iniciaria antes de a criança ingressar na escola, todavia, a aprendizagem sistematizada possibilita o desenvolvimento de funções humanas que Vygotsky chama de funções psicológicas superiores, que permitem a abstração e a generalização dos conhecimentos.

Leontiev (2010) defende que o ensino da Matemática desenvolve as funções superiores porque trata-se de uma formação ativa com objetos externos, junto ao movimento e as possibilidades. O autor aponta que quando a criança conta em voz alta, as ações externas se transformam em linguagem e adquirem o caráter de ações internas como o contar mentalmente, que é automatização do conhecimento.

Para elaborar conceitos científicos, realizar generalizações e apropriar os conhecimentos, a criança forma ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente. Inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações mentais internas. Galperin (2009b) explica que, inicialmente, orienta a criança para uma tarefa, mostrando as ações a realizar e o seu resultado, que o pesquisador chama de "base de orientação" para as primeiras ações que as crianças aprendem a realizar. Ela se realiza com a ajuda do adulto até a criança realizar as ações de forma independente. A seguir, as crianças contam em voz alta, isto é, transferem as ações para a linguagem, quando verbalizam. Nesta etapa a ação converte-se em ação teórica; agora é uma ação baseada em palavras, em conceitos verbais. “Produz-se assim uma posterior transformação da ação na direção já indicada, até uma gradual automatização” (LEONTIEV, 2010, p. 104).

A ação transferida para o plano mental é a etapa seguinte, onde se esperam as mudanças posteriores, até que a criança adquira todas as características próprias de uma operação interna de pensamento. Os adultos podem contar e corrigir nesta etapa, solicitando-lhe mais uma vez a exteriorização, ou seja, transferir a ação para o plano da linguagem falada.

As etapas de ensino propostas por Galperin (2009b; d), podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Base Orientadora da Ação: se constitui na orientação do professor aos estudantes na execução da ação.
- Etapa Material ou Materializada: constitui um contato direto com a realidade, os estudantes agem diretamente com o objeto do conhecimento, ou, no caso de os objetos extrapolarem os limites do conhecimento sensorial, com a sua representação, sendo mantidas as características essenciais desses objetos.
- Etapa da Formação da Ação no Plano da Linguagem Externa: a ação se separa dos objetos materiais ou da sua representação e se transforma em raciocínio, expresso por meio do relato sobre a ação.
- Etapa da Formação da Ação no Plano da Linguagem Interna: a comunicação se transforma em linguagem interna e proporciona novos meios de pensamento.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem metodológica qualitativa, pela necessidade de análise processual, desde a coleta de dados e o seu tratamento, promovendo reflexões sobre o contexto estudado, influenciado por um conhecimento teórico anterior. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa demonstra variedade de perspectivas sobre o objeto de estudo, dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados.

Antes do desenvolvimento do estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, o qual foi avaliado e aprovado por meio do CAAE n. 56479116.0.0000.0104.

A pesquisa foi desenvolvida em um município do estado do Paraná. Para a seleção dos participantes, utilizou-se como critérios: i) ser professor especialista na área da deficiência visual; ii) ter realizado o acompanhamento desses estudantes no ensino regular, na área de Matemática e iii) ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, o estudo contou com a participação de cinco professoras especialistas que desenvolvem suas funções profissionais em escola de ensino especializado para estudantes com deficiência visual. Duas delas são professoras de uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola municipal. As outras três professoras trabalham em um Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual, mantido por uma instituição não governamental, conveniada com o governo do estado. A amostra representa aproximadamente 23% do total de professores que atuam na área neste município.

Quadro 1. Participantes

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO QUE ATUA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
P1	Pedagoga	21 anos
P2	Pedagoga	16 anos
P3	Pedagoga	7 anos
P4	Pedagoga e Educação Física (Licenciatura)	7 anos
P5	Pedagoga	26 anos

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, composta por um roteiro com sete questões que solicitavam às professoras o relato se os estudantes cegos atendidos por elas apresentavam TEDA em Matemática, quais eram as dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas, quais os procedimentos utilizados quando isso acontecia, se algum estudante cego havia sido diagnosticado com discalculia e qual era a sua concepção sobre TEDA, especificamente discalculia.

O fato de a pesquisa ter sido desenvolvida em um período no qual as escolas estavam fechadas, pela necessidade de isolamento social para conter os avanços da pandemia causada pelo Corona vírus, utilizamos como meio para a realização das entrevistas o aplicativo Whatsapp. As professoras optaram por responder às questões por meio de texto escrito ou áudio.

Os dados foram examinados por meio da análise da conversação, com foco no contexto no qual eles foram coletados e suas interpretações, com o objetivo de identificar nessa amostra concepções sobre discalculia e dificuldades matemáticas em estudantes cegos, mecanismos utilizados para a superação dessas dificuldades e a repercussão no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para esses estudantes. A partir das orientações de Flick (2009), foram utilizados como procedimentos na análise dos dados: i) a transcrição integral dos dados coletados na entrevista; ii) a identificação de episódios e seleção de elementos para a análise; iii) o estabelecimento de categorias de análise, entre elas, concepções das professoras sobre discalculia; dificuldades apresentadas pelos estudantes cegos na aprendizagem matemática; causas das dificuldades e procedimentos utilizados para resolver essas dificuldades e iv) a elaboração do relatório da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ser solicitado às professoras que conceituassem discalculia, obtivemos as seguintes respostas:

Dificuldade na leitura e composição de números, troca de sinais matemáticos, dificuldade de abstração. (P1)

Eu entendo que seja uma dificuldade em perceber sinais, quantidades, entender operações, coisas desse tipo. (P2)

Eu não vou pesquisar no Google, mas eu entendo que discalculia seja uma dificuldade para fazer cálculo. (P3)

Discalculia é um transtorno de aprendizagem que implica na concepção e conceituação de as pessoas entender os números e refletir sobre suas representações. (P4)

Transtorno ou distúrbio de aprendizagem específico que afeta as habilidades matemáticas. (P5)

As respostas das professoras revelam a concepção de que a discalculia refere-se a dificuldades relacionadas à compreensão do conceito de número e cálculos matemáticos, entretanto, não especificam a origem dessa dificuldade, se está relacionada aos procedimentos de ensino, a outros fatores que interferem na aprendizagem, ou a fatores inerentes ao próprio indivíduo, com exceção das professoras P4 e P5, que sinalizam em suas respostas as palavras transtorno e distúrbio. Essa concepção sobre discalculia se aproxima ao que o DSM V (APA, 2014) apresenta como critérios para o diagnóstico das TEDA. A partir das suas respostas, podemos considerar que essas professoras têm um conhecimento superficial sobre TEDA e não conhecem a discalculia.

Resultados semelhantes a estes foram encontrados por Dias, Pereira e Borsel (2013). Os pesquisadores aplicaram um questionário a 63 professores do Ensino Fundamental na região metropolitana do Rio de Janeiro, com questões específicas sobre TEDA em Matemática, utilizando o termo discalculia para identificar esse transtorno. Dos participantes da sua pesquisa, 45% informaram desconhecer a discalculia e aproximadamente 13% declararam ser capazes de identificar um caso de suspeita de discalculia. Do total de participantes, 25 professores associaram em suas respostas a discalculia como dificuldade ou distúrbio do processamento dos conceitos matemáticos em geral, 11 associaram especificamente à compreensão e manipulação do conceito numérico e outros professores, em número não expressivo, relacionaram a discalculia a distúrbios gerais de aprendizado, lesão neurológica ou dislexia. Os pesquisadores afirmam, ainda, que a discalculia não é abordada na graduação, diferente de outros transtornos, como a dislexia, por exemplo.

O DSM V (APA, 2014) considera o índice de prevalência mundial de TEDA nos domínios acadêmicos de leitura e escrita matemática entre 5 a 15% em crianças em idade escolar. Apesar desse alto índice de prevalência, os autores Alvareza e Brotóns (2018) destacam que, na escola, os TEDA relacionados à linguagem são melhor compreendidos pelos professores que os relacionados à Matemática. Consideram, ainda, que essa menor atenção da discalculia em comparação com a dislexia se dá também pela comunidade científica. Em um estudo de revisão sistemática por eles realizado, foram identificados, no recorte temporal compreendido entre 2016 e 2017, 43 artigos que abordavam transtornos específicos da aprendizagem. Deles, 67% versaram sobre dislexia e apenas 33% apresentaram como temática de estudo a discalculia.

Para Ohlweiler (2016), é comum o emprego de forma inadequada de termos como distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades, transtornos. O autor destaca a importância de os professores conhecerem sobre TEDA. Assim, considera-se relevante os professores da Educação Especial terem um conhecimento aprofundado sobre o assunto, tanto no que diz respeito ao conceito de TEDA, aos critérios e às características utilizadas para o diagnóstico, porque são eles que realizam as orientações aos professores do ensino regular no que diz respeito ao planejamento e a execução de uma proposta de ensino que promova o acesso e a apropriação do conhecimento matemático (BRASIL, 2008). E, no caso de estudantes cegos, a intervenção também precisa ser planejada pelos professores do ensino regular, juntamente com os professores do atendimento educacional especializado. Sobre isso Dias, Pereira e Borsel (2013) consideram que, apesar de os professores que participaram do seu estudo demonstrarem capacidade maior em suspeitar um distúrbio de aprendizado que identificar um caso suspeito, teoricamente, os professores são os profissionais que podem colaborar com a identificação precoce dos TEDA.

Para Dias, Pereira e Borsel (2013, p. 97) casos de TEDA em Matemática poderiam ser identificados ainda no início do primeiro ano, uma vez que as pessoas:

[...] quando aquelas com dificuldades específicas de linguagem podem demonstrar prejuízo na aquisição de habilidades matemáticas, já que para construir, automatizar, e sucessivamente desenvolver uma imagem espacial de números ordinais, é necessário interligar a compreensão de magnitude com as propriedades simbólicas e espaciais-ordinais do número. Esse processo requer funções cognitivas que se desenvolvem durante a pré-escola e os primeiros anos escolares e incluem outros aspectos, habilidades de linguagem e memória de trabalho.

No caso deste estudo, foi consenso entre as professoras entrevistadas não terem atendido ao longo da sua atuação profissional, estudantes cegos que foram diagnosticados com TEDA em Matemática. Destaca-se, entre os critérios diagnósticos apresentados no DSM V (APA, 2014, p 67): “As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada”.

Assim, em relação ao estudante cego, as dificuldades de aprendizagem em Matemática apresentadas, algumas comuns às pessoas que apresentam TEDA nessa área, podem não se tratar de TEDA, especificamente, e sim, de dificuldades originadas pela falta de visão e, como já mencionado anteriormente, por meio do processo de ensino elas podem aprender.

A professora P2 destacou a dificuldade em realizar uma avaliação diagnóstica em estudantes que enxergam e isso se acentua mais quando se trata de avaliar crianças com alguma deficiência sensorial. Entretanto, todas afirmaram que os estudantes cegos apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática. Para as professoras, essas dificuldades estão presentes desde o início da escolaridade desses estudantes e estão relacionadas à problemas como atenção, concentração, pré-requisitos como cálculo mental, tabuada, lógica matemática, falta de materiais específicos. Destacam-se algumas respostas das professoras sobre essas dificuldades:

Inicialmente, vejo a dificuldade em diferenciar letra e número, uma vez que na pontuação braille os pontos utilizados são os mesmos das letras acrescidos apenas do sinal de número. Pelo fato do soroban ser um instrumento que exige um grau de abstração bem significativo (quatro contas valem 1 e uma vale 5), apresentam dificuldades para diferenciar esses valores. Na realização dos cálculos também apresentam dificuldades tanto no manuseio quanto no cálculo mental em si. Mas como vejo que, pela faixa etária dos alunos que atendo é a fase de aprendizagem (primeira etapa do fundamental) essas dificuldades fazem parte do processo. (P1)

Percebo maior dificuldade quando não é trabalhado questões básicas de conceitos, daí apresentam dificuldade. Normalmente não gostam de trabalhar com soroban, então, eu percebo quando trabalhado bastante cálculo mental as questões de material concreto, aumentam a facilidade. (P2)

Concepção de conceitos, interpretação para a resolução de problemas, noções lógicas por não serem visuais e pela ausência de alguns materiais que proporcionam tal noção. (P4)

Da forma como as professoras relatam, tratam-se de dificuldades de aprendizagem que poderiam ser resolvidas por meio de encaminhamentos metodológicos que atendessem as necessidades desses estudantes. Segundo a teoria da Vygotsky (2007), a aprendizagem se dá mediada pelo uso dos signos, como a linguagem, os sistemas de numeração, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, mapas, entre outros. Essa mediação interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas, a atenção voluntária, a memória, a abstração, a comparação, a diferenciação.

Apesar de o DSM V (APA, 2014) definir TEDA como dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas, autores que discutem TEDA em Matemática abordam de formas distintas as dificuldades de aprendizagem. Segundo os autores Melo, *et al.* (2018) e Avila, *et al.* (2018), as dificuldades de aprendizagem referem-se ao acesso limitado ao currículo escolar, em decorrência de diversos problemas de naturezas distintas, em uma ou mais áreas do conhecimento. Essas dificuldades são externas ao indivíduo, e, muitas vezes, são causadas por um ensino fundamentado em metodologias que não atendem às necessidades dos estudantes, ou ainda, por fatores socioculturais, barreiras cognitivas, emocionais e outras questões psicopedagógicas.

Estas dificuldades acabam se tornando mais evidentes dentro de seu ambiente escolar, as quais podem ser diagnosticadas mais facilmente. Segundo Mól e Wechsler (2008), características como dificuldades para escutar, pensar, ler, escrever, fazer cálculos, são comuns nesses casos, além da falta de compreensão em entender instruções, ter uma boa memória, comunicação e seguir regras. Os autores destacam que, para essa definição de dificuldade de aprendizagem, excluem-se os casos nos quais os estudantes apresentem alguma deficiência sensorial ou cognitiva.

Para Ohlweiler (2016, p. 106) as dificuldades de aprendizagem são chamadas de “percurso”, e ela atribui à sua origem as condições adequadas para o bom êxito do estudante e os problemas psicológicos, como a falta de motivação e baixa autoestima. A autora considera ainda que alguns problemas como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, e doenças neurológicas, como a paralisia cerebral e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e outras também podem causar dificuldades de aprendizagem.

Desta forma entendemos que as dificuldades de aprendizagem podem ser amenizadas, e até mesmo eliminadas, por meio de metodologias de ensino diferenciadas e a adoção de medidas para os demais fatores que podem interferir na aprendizagem, como os socioculturais, emocionais e outros.

Outra questão solicitada às professoras entrevistadas referia-se aos procedimentos utilizados com os estudantes cegos que possuíam dificuldades acentuadas em Matemática. Obteve-se como resposta:

Material concreto, geralmente, material dourado juntamente com o soroban. (P1)

Material concreto manipulável. (P2)

Atividades de raciocínio lógico, atenção, tabuada usando material. (P3)

Acompanhamento com profissional da área DV no CAEE-DV, assim como na escola de ensino regular, a sugerir adaptações aos professores de matemática, adaptações de materiais, intervenções pedagógicas. (P5)

Trabalhar com jogos específicos na dificuldade de cada um. (P6)

As respostas demonstram consenso entre as professoras sobre o uso do material manipulável como uma solução para as dificuldades de aprendizagem em Matemática pelos estudantes cegos. E, de fato, é, não somente para os estudantes cegos, e sim, para todos os estudantes. Isso porque, segundo a teoria da formação da ação por meio de etapas, proposta por Galperin (2009c, p. 65), a imagem mental resulta da ação do estudante sobre o objeto do conhecimento: “nas imagens sensoriais e abstratas encontram-se o mundo objetivo; nelas se encerra todo nosso conhecimento sobre o mundo. Portanto, o problema da formação das imagens é, em primeiro lugar, um problema de como se formam nossos conhecimentos”. Dessa forma, para o teórico (GALPERIN, 2009a), a orientação do processo de ensino deve promover uma forma adequada de ação, que utilize uma forma material para representar essa ação, transformando-a de ação externa em ação interna.

Para isso, o professor precisa avaliar os conhecimentos que o estudante tem, ou seja, qual é o nível de desenvolvimento real do estudante, quais são as lacunas no processo de aprendizagem, ou, quais conhecimentos não foram consolidados ainda, numa perspectiva de criar zonas de desenvolvimento proximal, as quais, segundo Vygotsky (2007), referem-se ao intervalo existente entre aquilo que o estudante sabe e o que ele ainda não sabe, mas pode vir a saber, a partir da mediação.

Como as professoras P1 e P2 abordaram dificuldades de aprendizagem do soroban, considera-se pertinente exemplificar com ele a questão da zona de desenvolvimento proximal. Um estudante pode, ao realizar a soma entre 23 e 12, registrar a resposta como 38 no soroban⁸⁷, o que não significa, necessariamente, que ele não sabe somar, apenas não consolidou esse procedimento. Isso porque, na soma no soroban, a segunda parcela é somada à primeira, que já está registrada no soroban. Assim, ao

⁸⁷ O soroban é um ábaco, de origem japonesa, que foi adaptado para o uso pelos estudantes com deficiência visual. Sua estrutura se constitui de um retângulo, composto por vários eixos verticais, nos quais deslizam contas. O retângulo é dividido por uma reta horizontal em duas partes, a parte superior, com uma conta apenas em cada eixo, e a parte inferior, com quatro contas em cada eixo. Cada eixo representa uma ordem do sistema de numeração decimal. Assim, no eixo que representa as unidades, cada conta da parte inferior vale uma unidade e a conta da parte superior do referido eixo vale cinco unidades (Isso foi referenciado no comentário da professora P1 sobre as dificuldades de aprendizagem de matemática pelos estudantes cegos). No eixo destinado às dezenas, cada conta da parte inferior vale uma dezena ou dez unidades e a conta da parte superior desse eixo vale cinco dezenas ou cinquenta unidades. Da mesma forma, no eixo destinado às centenas, na parte inferior cada conta tem o valor de uma centena ou cem unidades e a conta da parte superior tem o valor de cinco centenas ou quinhentas unidades. Recomenda-se a leitura do livro “Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual” (BRASIL, 2012), para o entendimento do processo operacional dessa ferramenta de cálculo.

somar 3 mais 2, o estudante usa do cálculo mental para concluir que é cinco, registra o 5 e apaga o 3. Se ele, por algum motivo, não apagar o 3, obterá como resultado 8, o que o levará ao resultado equivocado da soma. O professor, ao atuar de forma a desenvolver zonas de desenvolvimento proximal, identifica esse problema e orienta o estudante de forma a ele transformar esse conhecimento potencial em conhecimento real.

Segundo Galperin (2009b, 2009d), além de ser orientado pela mediação, o processo de ensino precisa passar por três etapas, para que o conceito seja internalizado. São elas, a etapa da formação da ação no plano material ou materializado, a formação da ação no plano da linguagem externa e a formação da ação no plano mental.

Quando as professoras sugerem a utilização de materiais concretos ou manipuláveis, referem-se à primeira etapa proposta por Galperin (2009b). Nela, o estudante tem o contato direto com a realidade. Para o ensino, o professor faz uso de objetos e, no caso deles extrapolarem os limites do conhecimento sensorial, faz uso da sua representação, mantendo as características essenciais dos objetos. Essa ação sobre os objetos se transforma em linguagem, externa, característica da segunda etapa de ensino. Nela, a ação se separa dos objetos ou da sua representação e transforma-se em raciocínio sobre eles, expresso de forma verbal, oral ou escrita. E, por fim, a etapa mental acontece quando a comunicação verbal se transforma em linguagem interna, proporcionando aos estudantes novos meios para o pensamento.

A partir disso, destaca-se que o ensino para os estudantes cegos não pode limitar-se ao uso do material manipulado, é preciso avançar nas etapas para que os conceitos ensinados sejam consolidados pelos estudantes e possam ser utilizados em outros contextos, diferentes aos contextos escolares. Mas a utilização desses materiais é o primeiro passo para isso.

Destaca-se, além do que foi discutido até aqui, o relato da professora P5 sobre o ensino para um aluno cego, há algum tempo. As questões da entrevista a deixaram pensativa se poderia ou não se tratar de um caso de TEDA, em Matemática. Na época, nem se cogitou a necessidade de uma investigação. Segundo a professora, na fase do Ensino Fundamental esse aluno apresentava muitas dificuldades, não somente de Matemática, mas também no processo de leitura e escrita braile. Apesar disso, o estudante concluiu o Ensino Médio, sem o conhecimento matemático necessário para isso. Em relação às operações matemáticas, ele conseguia resolver com autonomia e independência apenas as operações de adição, sem reserva. Tinha muitas dificuldades para memorizar a tabuada e não conseguia interpretar e resolver problemas matemáticos, de nenhum tipo. Esse foi um dos motivos que levou o estudante a continuar frequentando o atendimento educacional especializado na área da deficiência visual, mesmo após concluir o Ensino Médio.

Esse fato, relacionado à resolução de operações matemáticas, não pode ser considerado, isolado, como suspeita de TEDA. Como abordado anteriormente, entre as dificuldades manifestadas por estudantes com esse transtorno, destacam-se a dificuldade em dominar o senso numérico, a memorização de fatos numéricos (tabuada, por exemplo), a precisão no raciocínio matemático, a lentidão em relação à velocidade de realização de tarefas, problemas a níveis de orientação espacial, dificuldades na realização das operações matemáticas fundamentais, dificuldade em lidar com grandes quantidades de informações, confusão com símbolos, problemas de sequenciação, dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para resolver problemas de natureza quantitativa, entre outras (AVILA, *et al.*, 2018).

O estudante citado pela professora P5 aprendeu a ler e a escrever por meio do código braile. A combinação de seis pontos táteis, dispostos em duas colunas e três linhas dão origem a símbolos utilizados em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Matemática. Se um estudante com TEDA em Matemática apresenta dificuldades para entender símbolos, um estudante cego, na mesma condição, conseguiria aprender o código braile? Esse estudante não consegue realizar operações no soroban, porém, ele consegue registrar números, compreende nessa ação os princípios do sistema de numeração decimal, a base decimal e o valor posicional. Entretanto, no momento em que ele realiza as operações, ele não consegue generalizar esses princípios, o que não significa que ele tem discalculia.

A organização espacial é uma dificuldade dos estudantes com discalculia, todavia, a avaliação dessa organização por estudantes cegos é complexa, uma vez que ela se dá por meio de referências visuais. Sobre a organização espacial dos algoritmos matemáticos no cálculo à tinta, no soroban, ela se dá de forma diferente. No cálculo à tinta, a organização espacial dos algoritmos da adição, subtração e multiplicação se dá de maneira vertical, enquanto que na divisão, essa organização é horizontal. No soroban, todas elas se

dão de maneira horizontal. Esse estudante não apresenta dificuldades em entender essa organização no soroban.

Esses relatos realizados pela professora P5 no momento da entrevista suscitaram reflexões sobre a TEDA em Matemática e a pessoa cega, entretanto, não se pode afirmar, a partir deles, que esse estudante é um caso suspeito. Para isso, seria necessária uma investigação aprofundada.

CONCLUSÕES

O estudo objetivou investigar com professores especialistas na área da deficiência visual o entendimento deles do transtorno específico da aprendizagem e a manifestação em estudantes cegos. Os resultados revelam que as professoras participantes da pesquisa apresentam um conhecimento superficial sobre TEDA e não conhecem a discalculia. Afirmam também que os estudantes cegos apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática e que o uso de materiais manipuláveis soluciona os TEDA.

Apesar de a amostra ser representativa no município em que o estudo foi realizado, não podemos afirmar quantitativamente que esses resultados retratam a realidade. Entretanto, nos levam a refletir sobre a importância de promover para esses professores a formação sobre TEDA, uma vez que eles atuam no atendimento educacional especializado, orientando os professores do ensino regular sobre o processo de ensino e aprendizagem para estudantes cegos e a identificação de TEDA, o mais precoce possível, pode contribuir para o desenvolvimento de uma intervenção que promova o acesso e a apropriação ao conhecimento matemático ensinado nas escolas.

Existe campo para o desenvolvimento de pesquisas sobre TEDA e estudantes com deficiência visual, que precisa ser mais estudado, porque as características das pessoas com TEDA em Matemática são semelhantes às pessoas com cegueira, especialmente no que se refere a percepção visual e motora. Esses estudos devem buscar diferenças entre TEDA e deficiência e a partir disso, elaborar estudos que contribuam na educação das pessoas que possuem TEDA ou deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZA, C. de la P.; BROTONS, E. B. Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. **Universitas Psychologica**, Colômbia, v. 17, n. 3, p. 1-11, jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326234210_Dislexia_y_discalculia_una_revision_sistemica_actual_desde_la_neurogenetica. Acesso em: 05 maio 2021. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>

APA. American Psychiatric Association. **DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AVILA, A. A. H. S., *et al.* Discalculia e aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 10, n. 3, p. 41-56, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1609>. Acesso em: 21 jun.2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.1609>

AVILA, L. A. B.; LARA, I. C. M. de. Discalculia: um mapeamento de artigos brasileiros. **Abakos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 35-56, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.2316-9451.2017v6n1p35>. Acesso em: 21 jun. 2021. <https://doi.org/10.5752/P.2316-9451.2017v6n1p35>

BERNARDI, J; STÖBAUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan-abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2386>. Acesso em: 19 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X2386>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

COSTA, A. C.; ROHDE, L. A.; DORNELES, B. V. Desenvolvimento de fatos numéricos em estudantes com transtornos de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1151-1169, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/xvNj9hSJsKYzYfSLB7Zw47b/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400004>

DIAS, M. A. H.; PEREIRA, M. M. B.; BORSEL, J. V. Avaliação do conhecimento sobre a discalculia entre educadores. **Audiology - Communication Research**, São Paulo: v. 18, n. 02, p. 93-100, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/8nMTJksy8GxJHV44WzdFR8m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312013000200007>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALPERIN, P. Y. Acerca del lenguaje interno. *In*: ROJAS, L. Q; SOLOVIEVA, Y. (org.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009a, p. 91-97.

_____. La dirección del proceso de aprendizaje. *In*: ROJAS, L. Q; SOLOVIEVA, Y. (org.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009b, p. 113-119.

_____. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. *In*: ROJAS, L. Q; SOLOVIEVA, Y. (org.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009c, p. 64-75.

_____. La formación de los conceptos y las acciones mentales. *In*: ROJAS, L. Q; SOLOVIEVA, Y. (org.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009d, p. 80-90.

LEONTIEV, A. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. *In*: LURIA, A. R, LEONTIEV, A. E VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 87-105.

MELO, D. G. da S. *et al.* Avaliação e reabilitação neuropsicológica em crianças com dislexia, disgrafia e discalculia. **Psicologia.pt.**, p. 1-24, jan. 2018. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?avaliacao-e-reabilitacao-neuropsicologica-em-criancas-com-dislexia-disgrafia-e-discalculia&codigo=A1277&area=d10. Acesso em: 25 maio 2021.

MÓL, D. A. R.; WHECHSLER, S. M. Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock – Johnson II. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Perdizes, v. 12, n. 2, p. 391-399, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/54bSMNvrzqkMxsDW3WFLD8B/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200010>

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos da aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (org.) **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 107-111.

OLIVEIRA, C. R. de.; RODRIGUES, J. de C; FONSECA, R. P. O uso de instrumentos neuropsicológicos na avaliação de dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagógica**. São Paulo, v. 26, n. 79, p. 65-76, jan. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100009. Acesso em: 15 mar. 2021.

PAZ, C. T. N.; VARGAS, D. Z. A importância da avaliação pedagógica especializada de alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática: um estudo de caso. **REMAT**. Bento Gonçalves, v. 4, n. 2, p. 54-66, dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335437857_A_importancia_da_avaliacao_pedagogica_especiali

zada de alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática um estudo de caso. Acesso em: 13 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35819/remat2018v4i2id3151>

RUBINSTEN, O. Link between cognitive neuroscience and education: the case of clinical assessment of developmental dyscalculia. **Frontiers in Human Neuroscience**. San Francisco, v. 9, n. 304, p. 1-8, maio. 2015. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00304/full>. Acesso em: 15 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00304>

SILVA, P. A. da; RIBEIRO, F. S.; SANTOS, F. H. Cognição numérica em crianças com transtornos específicos de aprendizagem. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 197-210, jan. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000100014. Acesso em: 23 jul. 2021. <https://doi.org/10.9788/TP2015.1-13>

SILVA, P. A. da; SANTOS, F. H. Discalculia do desenvolvimento: avaliação da representação numérica pela Zareki-R. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Marília, v. 27, n. 2, p. 167-177, jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28864>. Acesso em: 12 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200003>

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

THIELE, A. L. P.; LARA, I. C. M. de. A formação continuada e suas implicações na compreensão da discalculia. **Revista Signos**. Lajeado, v. 38, n. 1, p. 44-61, jan. 2017. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1308>. Acesso em: 14 jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v38i1a2017.1308>

VILLAR, J. M. G. **Discalculia na sala de aula de matemática**: um estudo de caso com dois estudantes. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1998.

_____. **Psicologia da Educação**: escritos de Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

RESUMOS DE PROJETOS

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19	2471
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE LEITURA.	2472
A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E AÇÕES NO ESPAÇO DA GESTÃO ESCOLAR	2473
A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS REDE ESTADUAL PAULISTA DA DIRETORIA DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA.....	2474
A IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (M.M.R.): IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	2475
A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO CIRURGIÃO DENTISTA NO TRATAMENTO PREVENTIVO E CLÍNICO DA COVID-19 E SEU IMPACTO NA ECONOMIA	2476
A METODOLOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA	2477
A MOBILIDADE DAS CRIANÇAS NA CIDADE	2478
A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA PROBLEM BASED LEARNING E DO PODCAST NA APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	2479
ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2480
ADAPTAÇÃO DO JOGO TRILHA NO DESEMPENHO DAS HABILIDADES MANIPULATIVAS DE UMA ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL.....	2481
AFETIVIDADE: UM DOS SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	2482
APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO CICLO II DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	2483
APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: CONVERSANDO COM A EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA E TÉCNICA.....	2484
AS MENÇÕES E CONCEPÇÕES DE JOGOS ELETRÔNICOS E APLICATIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	2485
AS PESQUISAS SOBRE AS MÍDIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2486
ATUAÇÃO DOS CONSELHO ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DAS IES ESTADUAIS: ANÁLISE DOS ANAIS AVALIE E EDUCERE (2004-2018)	2487
AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO DE ESTUDANTES DE MEDICINA: ASSOCIAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM AVALIAÇÃO EXTERNA.....	2488
AVALIAÇÃO DERMATO FUNCIONAL NA FLACIDEZ TISSULAR ABDOMINAL EM MULHERES NO PERÍODO PÓS-PARTO.....	2489
BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ESTADOS BRASILEIROS....	2490
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR	2470
CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE DOCENTES DO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E A INFLUÊNCIA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DESTE CONHECIMENTO.....	2491

DIÁLOGOS ENTRE OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E DOCUMENTIOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA	2492
EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	2493
EDUCAÇÃO MÉDICA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: PRINCIPAIS ASPECTOS.....	2494
EDUCAÇÃO SEXUAL: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES SOBRE ESSA TEMÁTICA	2495
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DE RISCO ASSOCIADOS AO SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA	2496
IMPACTOS NOS ORÇAMENTOS DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS PELOS AUMENTOS ABUSIVOS DE PREÇOS DOS ALIMENTOS E OUTROS PRODUTOS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA.	2497
IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ATENDIMENTO REMOTO A ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL EM FACE DE JOGOS DIGITAIS	2498
METODOLOGIA WORLD CAFÉ APLICADA NO ENSINO JURÍDICO.....	2499
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DA CAPES E NA BDTD.....	2500
O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM.....	2501
O CIDADÃO CONECTADO É O ATOR SOCIAL NO SÉCULO XXI	2502
O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	2503
O IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS	2504
O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.	2505
O SENTIDO POLÍTICO DO ENSINO DE ARTES E O DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO NA ADOLESCÊNCIA	2506
OPINIÃO DE DOCENTES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ANATOMIA POR MEIO DO ARTESANATO E DA INFORMÁTICA.....	2507
PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	2508
PERCEPÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL QUANTO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS	2509
PESQUISA INTERVENTIVO-COLABORATIVA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	2510
REQUISITOS BÁSICOS PARA PROMOVER A INTERAÇÃO ENTRE EXERGAMES E ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL.....	2511
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ASSOCIADA A SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM.....	2512
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRÁTICA COM ÊNFASE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....	2513
UM OLHAR VOLTADO PARA A COMPREENSÃO DO ESTADO DA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	2514

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTANCIA DA ERGONOMIA NA PRATICA DO HOME OFFICE NO CENARIO DA PANDEMIA COVID 19..... 2515

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR

LUCAS BERTASSO MARTOS
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

A educação com objetivos apenas cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois mudaram-se os interesses dos estudantes do século 21. Nesse sentido a formação socioemocional vem sendo debatida em fóruns e no meio acadêmico ao redor do mundo. Partindo do problema de que mantém-se a forte presença tradicional, que privilegia basicamente a aprendizagem cognitiva; a pergunta da pesquisa foi: como formar os discentes de uma disciplina da área de administração, proporcionando uma formação integral, ancorado nas políticas educacionais? Verificar como desenvolver junto ao docente da disciplina de uma Faculdade Pública do Estado de São Paulo um processo formativo pautado nas competências socioemocionais a fim de proporcionar aos discentes uma formação integral, ancorado nas políticas educacionais. E como objetivos específicos: Analisar as políticas educacionais; Planejar o desenvolvimento de atividades para uma formação socioemocional; Implementar estratégias na disciplina verificando como realizar um processo formativo integral. Foi utilizado o BIGFIVE como aporte teórico e foi de abordagem qualitativa e do tipo colaborativa. Possui como instrumentos de obtenção de dados observação participante, entrevista semiestruturada com 1 docente, questionário aos 17 discentes e análise documental, sendo aprovada com CAEE 40049820.7.0000.5515. A análise dos dados foi pela técnica de triangulação, por meio dos dados levantados. Os resultados apontaram que os discentes estiveram mais motivados, engajados e constatou-se um sentimento de pertença dos assuntos abordados, isto é, por meio da valorização das habilidades individuais, os conteúdos ensinados foram significativos e contextualizados na vida dos estudantes. Os estudos convergem para o entendimento de que a formação socioemocional possibilita aos estudantes desenvolverem competências que os ajudam a ter um equilíbrio emocional e motivação. Os dados obtidos na pesquisa vêm ao encontro com esse entendimento, visto que os alunos demonstraram motivação em terem sido os protagonistas do processo formativo e não apenas o docente que detém o conhecimento e deposita na mente deles. Conclui-se que a formação socioemocional possibilita que os estudantes sejam formados de maneira integral, porém para que seja eficaz é necessário que se construa um processo formativo onde as diferenças de cada estudante sejam valorizadas. Por fim é importante que outros pesquisadores deem continuidade na pesquisa sobre formação socioemocional. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Protocolo CAEE: 40049820.7.0000.5515

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19

GIZELDA APARECIDA DA SILVA
CAROLINE LUCAS DOS REIS
GILBERTO BALEJO
MARCELO LUIZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde caracteriza o Coronavírus como uma Pandemia, uma doença de alto contágio e rápida difusão entre a população mundial. Em pouco tempo, a educação teve a necessidade em adotar novas estratégias para oferecer aos discentes condições de ensino e aprendizagem com utilização de ferramentas tecnológicas e ensino remoto. Dessa forma, os docentes tiveram que se adaptar à nova realidade e sem planejamento com enfrentamento dos desafios e mudanças estruturais no processo educacional. 516 Despertar a análise dos desafios na adaptação à nova realidade do ensino e aprendizagem no período da Pandemia do covid-19. 123 Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico-qualitativo. A observação realizada mostra que os docentes impactados com o isolamento social revelam que estão driblando os desafios e garantindo a missão de transmitir conhecimento, uma vez que as aulas online requerem uma dedicação maior e dinâmica diferentes da modalidade presencial. 275 As mudanças já vinham ocorrendo no processo educacional e com a migração das aulas para o modelo remoto emergencial aumentou a carga de trabalho do docente e a necessidade de se adaptar a um formato online, sem capacitação e recursos necessários, aliados à cobrança e ao sofrimento de conviver com uma doença que vitimou milhares de pessoas, o Coronavírus. Mas a criatividade e força de vontade marcam comprometimento dos professores para adaptarem o ensino às aulas online. 474 O estudo possibilitou constatar a necessidade da análise dos desafios na adaptação à nova realidade do ensino e aprendizagem no período da pandemia do covid-19. Vale ressaltar que esse momento trouxe um cenário desafiador e que precisa ser compreendido de maneira aprofundada. Nesse contexto, salientamos a importância de valorizar os novos conhecimentos tecnológicos adquiridos e considerar como oportunidades de aprender a reformular as funções e práticas tradicionais da educação. 483

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE LEITURA.

VALQUÍRIA MARIA FELIZARDO
MARÍA PAULA OBANDO RODRIGUEZ
EVA DACOME

A formação do leitor literário é sem dúvida um âmbito de amplas e importantes discussões no contexto da Educação Infantil, dentro dos inúmeros desafios que compreende. Isso nos leva a pensar como estamos lendo, fato que vai além da decodificação de signos, pois implica interpretações e significações diversas, não apenas das linhas dos textos, mas também linhas que falam de mundos possíveis, imagéticos, por sua vez linhas que desvelam as nuances subjetivas de outros leitores. Nesse sentido, o leitor literário posiciona-se como sujeito fundamental na construção integral da sociedade e de novas formas de comunicação humana. O objetivo principal desse estudo é discutir sobre o lugar da formação do leitor literário da Educação Infantil nos programas nacionais de leitura. É uma pesquisa bibliográfica e documental dialogando com autores atuantes como Reyes (2011), Souza (2019) e Giroto e Souza (2016). RESULTADOS: Com base na análise do programa, nas nossas experiências empíricas e dialógicas com os autores que deram suporte para essa comunicação, podemos constatar que: a) no Brasil, desde a implantação do MEC em 1930, várias ações e programas foram criados na busca da promoção e acesso à leitura, porém somente em 2008, depois de muitas lutas e reivindicações junto ao MEC, que o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE foi ampliado à Educação Infantil, com o entendimento de que a formação do leitor se inicia na mais tenra idade; b) em 2017 com a unificação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD as ações foram mais completivas à Educação Infantil com a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, destinadas às crianças e docentes. DISCUSSÃO: Diante dessa realidade, é importante destacar que montantes de livros estão sendo destinados às crianças, resta saber se essas obras estão chegando nas mãos das mesmas, ou estão encaixotadas nas prateleiras das bibliotecas escolares, além disso, ao pensar em políticas públicas que versam sobre a formação do leitor, precisamos também pensar na formação do professor que é o agente mediador entre a criança e o livro. CONCLUSÃO: Destarte, a formação do leitor literário na Educação Infantil exige planos de ação que favoreçam a distribuição de livros às escolas, assim como, que esses livros circulem no meio dos seus destinatários e que o agente formador nas instituições escolares seja capacitado para contribuir de maneira efetiva nessa formação. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não aplica.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E AÇÕES NO ESPAÇO DA GESTÃO ESCOLAR

GEIZA MARCELA SCAPIM LOPES
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE. O tema surgiu da vivência profissional da pesquisadora no âmbito da gestão escolar e da necessidade de analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas municipais. O objetivo geral da pesquisa foi analisar, sob a perspectiva do gestor escolar, o processo de implementação da BNCC nas escolas de ensino fundamental em um município localizado no interior do estado de São Paulo. Os objetivos específicos foram os seguintes: analisar o processo de formulação da BNCC e as influências determinantes na aprovação de seu conteúdo; analisar o processo de implementação da BNCC nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa e; conhecer a perspectiva do gestor escolar no que tange à implementação da BNCC na escola em relação às práticas escolares. Optou-se pela utilização do Ciclo de Políticas como um referencial de análise da política estudada, que apoiou a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada realizada com gestores escolares, estudo bibliográfico e análise documental. Número do Protocolo CAAE: 39978620.4.0000.5515. Constatou-se, até o momento, uma ínfima participação dos gestores na elaboração da BNCC. O processo de implementação da BNCC foi iniciado nas escolas municipais pesquisadas, no ano de 2019, porém, o processo ficou prejudicado devido a pandemia do Covid19. Observou-se que para realizar a implementação da BNCC nas referidas escolas estão sendo utilizados materiais produzidos pela iniciativa privada. Mediante o resultado da pesquisa, afirma-se que a ínfima participação dos gestores escolares na elaboração do documento da BNCC revela um processo pouco democrático, diferente do nível verificado em outros processos semelhantes. A utilização de materiais produzidos pela iniciativa privada nas escolas públicas, no processo de implementação da BNCC, demonstra o fortalecimento da privatização da educação pública. Conclui-se, até o presente momento, que os gestores escolares são os implementadores da BNCC no contexto da prática escolar, mas devido a sua autonomia relativa e a sua ínfima participação no processo de elaboração do documento (BNCC), o seu processo de reflexão sobre a referida política ficou limitado a aplicação prática. Protocolo CAAE: 39978620.4.0000.5515

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS REDE ESTADUAL PAULISTA DA DIRETORIA DE ENSINO DE UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

Esta pesquisa de mestrado, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE, analisou o processo de implementação da BNCC, a partir dos sujeitos envolvidos diretamente no planejamento e coordenação da execução desta política curricular. O objetivo foi analisar a participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC das escolas públicas estaduais de um município do interior paulista. Os dados foram coletados por meio do levantamento bibliográfico em bancos de dados no marco temporal entre 2014 e 2019; pesquisa documental em sítios eletrônicos oficiais mantidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e; uma pesquisa de campo que utilizou entrevistas semiestruturadas com os gestores e professores. Os dados foram analisados a partir do materialismo histórico-dialético. Protocolo CAAE: 26672519.2.0000.5515. Quanto à participação dos gestores e professores no processo de implementação da BNCC foram analisadas três categorias: a) Conhecimentos sobre o processo de implementação: gestores e professores demonstraram falta de conhecimento sobre o processo de implementação; b) Participação na implementação: a ínfima participação na elaboração do documento resultou numa participação superficial e pragmatista. c) Culpabilização dos professores: a pesquisa demonstrou que os gestores culpabilizaram os professores devido às dificuldades de implementação da BNCC, mas os professores relataram que não foram instruídos sobre o processo. A escassez de conhecimento sobre a elaboração e implementação da BNCC resultou em uma participação superficial e utilitarista dos gestores nesse processo e na alienação do trabalho dos professores. Neste cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observou-se que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para este trabalho. A precariedade das informações é percebida tanto nos gestores quanto nos professores sendo, então, o principal elemento de dificuldade na implementação. Além disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Financiamento próprio Protocolo CAAE: 26672519.2.0000.5515

A IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (M.M.R.): IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PONTAL DO PARANAPANEMA.

LINDSAY DA SILVA CRUZ LEAL
CRISTIANO AMARAL G. DI GIORGI

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UNOESTE. O interesse pelo presente estudo surgiu da prática profissional da pesquisadora que, ocupando cargos de gestão escolar na rede pública paulista considerou relevante analisar a implementação da política pública aplicada através do MMR. A pesquisa tem como objetivo geral analisar sob a perspectiva do Gestor Escolar, quais implicações o MMR - Método de Melhoria de Resultados trouxe para as ações cotidianas desenvolvidas pelo gestor no âmbito da escola. Como objetivos específicos: Identificar como o gestor observa as implicações da implementação do MMR; Como o gestor avalia o desenvolvimento das ações do método; Quais as alterações ocorridas no planejamento da agenda do gestor a partir da implementação do MMR; Discutir com base em referencial teórico conceitos da Nova Gestão Pública. Trata-se de uma pesquisa Qualitativa, utilizando o Ciclo de Políticas para análise do MMR; Realização de entrevista semiestruturada com gestores escolares vinculados à Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema; Realização de estudo bibliográfico e Análise Documental. Número do Protocolo CAAE:41722620.8.0000.5515 A pesquisa demonstrou que a implementação do MMR em 2018 trouxe um enrijecimento das rotinas dos gestores escolares, bem como uma cobrança exagerada pelo alcance de metas e resultados, além de uma organização muito própria da empresa privada instalada no ambiente escolar a partir do que o método propõe. A partir do resultado da pesquisa é possível afirmar que a rotina dos gestores escolares foi radicalmente afetada pela implementação do MMR, considerando que o "método", dificulta a gestão democrática das ações no âmbito da escola, uma vez que a realização de suas etapas acaba por fortalecer apenas a execução e não a reflexão dos processos internos da escola. Conclui-se que os gestores escolares, dentro do que propõe o MMR, são os responsáveis por mobilizar os membros da equipe na execução das etapas previstas pelo método. Tal implementação se contrapõe à autonomia necessária à gestão escolar tendo em vista que a estrutura do método e da política que o implementou são de viés empresarial, precariamente adaptadas para o ambiente da escola. Protocolo CAAE: 41722620.8.0000.5515

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO CIRURGIÃO DENTISTA NO TRATAMENTO PREVENTIVO E CLINICO DA COVID-19 E SEU IMPACTO NA ECONOMIA

JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
GILBERTO BALEJO
MARCELO LUIZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
GIZELDA APARECIDA DA SILVA
CAROLINE LUCAS DOS REIS

Desafios impostos na pandemia da doença COVID-19 trouxeram mudanças emergenciais e globalizadas nas atividades de Unidades de Atenção a Saúde que tiveram que reorganizar seus fluxos de trabalho de maneira a corresponder às exigências pelos usuários. Com essas mudanças, estratégias foram impostas para o tratamento clínico e ou preventivo da doença COVID-19, o que enfatiza ainda mais a importância da atuação do profissional Cirurgião Dentista como membro da Equipe Multiprofissional atuando de maneira direta nos pacientes acometidos pela doença, pois se sabe que doenças bucais e periodontais estão correlacionadas à patologia multifatorial que promovem alterações sistêmicas, de maneira a comprometer a resposta imunológica, que é o agente mais importante para o tratamento da doença COVID-19. Ressaltar a importância da atuação do profissional Dentista na Equipe Multiprofissional da Saúde Pública ou Privada no tratamento preventivo e clínico da doença COVID-19. Trata-se de Pesquisa Bibliográfica realizada em consultas de vários artigos científicos com base nos sites PUBMED, SCIELO e BVS com enfoque no tema escolhido. É explicitamente clara a importância do profissional Cirurgião Dentista no envolvimento de tratamento preventivo e clínico da doença COVID - 19, além da contribuição socioeconômica e cultural. Entende-se que a presença de biofilme bucal associado à má higiene bucal é o fator etiológico de patologias como a cárie, lesões bucais e doenças periodontais que estão diretamente correlacionadas à doença da COVID -19 de maneira multifatorial e sistêmicas, comprometendo a resposta imunológica. O Conselho Federal de Odontologia e a Associação de Medicina Intensiva Brasileira enfatizam que a falta de higiene bucal também pode potencializar os efeitos da doença COVID-19, pois sabe-se que é grande a replicação do vírus SARS-CoV-2 em glândulas salivares e língua, assim com o tratamento preventivo e clínico é possível prevenir e tratar, bem como diminuir atestados com CID da doença COVID-19 e garantir assiduidade dos trabalhadores. Foi possível constatar que a atuação do cirurgião dentista na prevenção e tratamento da doença COVID-19 é de extrema importância para a qualidade de vida dos pacientes, sendo fator positivo para economia, pela diminuição de atestados com o CID da doença, além de oferecer indicadores de assiduidade no trabalho o que contribui para os dados empresariais.

A METODOLOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

SHEILA MARIA BRANDAO DE PAULA LIMA MIRANDOLA

MONICA FÜRKOTTER

O "Programa a União Faz a Vida" (PUFV) foi lançado em 1995, pela Cooperativa do Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi). Hoje está presente em escolas de mais de 475 cidades de 12 estados brasileiros. Envolve alunos e educadores e visa contribuir com uma educação integral a partir dos princípios de cooperação e cidadania. A perspectiva teórico-metodológica está ancorada nas pedagogias ativas, entendidas como um caminho para a reconstrução das escolas, com a atuação de professores criativos e reflexivos, com domínio de conteúdo e olhar voltado para os alunos e seus contextos sociais. Nosso objetivo é analisar a metodologia do PUFV na perspectiva da MP. Utilizamos uma análise documental. CAAE 43082821.3.0000.5515 A MP teve origem no século XIX com Dewey e Freinet, e continuidade com Kilpatrick, no século XX, para quem a metodologia trazia uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, onde as crianças são incentivadas a criar um ambiente dinâmico, desenvolverem princípios coletivos e vivenciarem experiências cognitivas, emocionais e sociais, relacionando diferentes saberes. A metodologia do PUFV segue o seguinte passo a passo: escolha de um conjunto de saberes curriculares; definição de um território a ser explorado; definição de uma pergunta exploratória; realização de uma expedição investigativa; registro das experiências vivenciadas no território; escolha do tema e título do projeto, realizado pelos alunos; formulação de índices inicial e formativo; mobilização dos saberes escolares; mobilização de saberes da comunidade de aprendizagem; construção de um índice final e realização de atividades integradoras. Na culminância do projeto, alunos e professores apresentam o que foi produzido por meio de aulas invertidas, maquetes, teatro, dinâmicas realizadas entre alunos, pais e a comunidade. Este momento estimula alunos e professores que ainda não participam do PUFV e comunidade de aprendizagem a participarem do programa. A realização das etapas, do "passo a passo", garante que o PUFV mantenha sua metodologia própria em todo território nacional. Acreditamos que a metodologia do PUFV é híbrida, embasada em Dewey, Freinet e Kilpatrick. No passo a passo da metodologia é possível reconhecer elementos defendidos por Hernandez e Ventura, tais como: escolha do tema, construção dos índices, envolvimento da comunidade e professor como mediador. O protagonismo do aluno instigado pelo professor, defendido por Dewey e Kilpatrick, também é muito presente na metodologia do PUFV. Protocolo CAAE: 43082821.3.0000.5515

A MOBILIDADE DAS CRIANÇAS NA CIDADE

ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA
FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Este trabalho apresenta parte dos resultados da tese intitulada "Eu gosto de brincar, isso me faz feliz"! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). O tema central é a Cidade e a Infância. O estudo fundamentou-se na Sociologia e Geografia da Infância. Buscou-se compreender a mobilidade das crianças em Presidente Prudente (SP) e as interações estabelecidas nos percursos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os sujeitos foram vinte crianças entre nove e onze anos de duas escolas públicas, sendo dez de uma escola localizada na área central e dez de uma escola localizada em área de exclusão social da cidade. Os instrumentos de recolha de dados foram o quadro de rotinas e as entrevistas com as crianças. A partir das narrativas das crianças elaboramos um quadro de rotina sobre os espaços que frequentavam, os percursos que faziam e suas companhias, durante o período de uma semana. Essa investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Parecer 2.909.291 (CAAE: 97633218.3.0000.5402). As crianças que estudavam na área central faziam o percurso até a escola, predominantemente, em veículos e acompanhadas de adultos. O mesmo se repetia em outras atividades como cursos fora da escola, catequese e momentos de lazer. As crianças que estudavam no bairro periférico faziam o trajeto até a escola a pé, sozinhas ou acompanhadas de outras crianças e narravam ter acesso aos projetos sociais, as praças, a quadra, ao pasto, a igreja, aos comércios localizados no bairro, com autonomia, sozinhos ou acompanhados por outras crianças. Contudo, as crianças da escola da área de exclusão social saíam pouco do bairro, mesmo nos finais de semana e, geralmente, eram acompanhadas por familiares. A interação era importante para as crianças, principalmente dos pares, e foram narradas com entusiasmo. Os resultados alinham-se aos estudos de Sarmiento (2018) sobre as dimensões de restrição da cidadania da infância, destaca-se a dualização que faz menção a desigualdade socioeconômica entre as crianças, a fragmentação que se remete ao conhecimento fragmentado que as crianças têm da cidade e a restrição da autonomia de mobilidade que se relaciona a falta de autonomia das crianças para se deslocar dentro da cidade. Conclui-se com relação a mobilidade na cidade que as crianças com condições socioeconômicas menos favorecidas têm mais autonomia dentro dos bairros, porém acessam menos os bens de cultura e lazer fora dele. Protocolo CAAE: 97633218.3.0000.5402

A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA PROBLEM BASED LEARNING E DO PODCAST NA APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

ALINE MORENO DASSIE
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A relevância do ensino de Filosofia é para que os estudantes possam refletir melhor sobre todas as questões e transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Dada essa questão, tem de se pensar também na aplicação de uma metodologia ativa e do uso de tecnologias digitais, que atenda aos anseios do contexto atual, na qual coloca-se o estudante de forma ativa no processo, o Problem Based Learning (PBL) e o Podcast são duas delas. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a potencialidade da metodologia ativa PBL e da mídia podcast como recurso pedagógico para a aprendizagem do componente Filosofia no Ensino Médio e os específicos: analisar se para os alunos o aprendizado de Filosofia é significativo quando se utiliza o PBL; investigar os desafios e a construção de habilidades e competências na aplicação do PBL no Ensino Médio; construir um podcast evidenciando o caminhar do processo de PBL e analisar como a aprendizagem de filosofia se materializa em narrativas digitais por meio de podcast e comentários aos mesmos como recurso educacional no ensino formal. A caracterização da pesquisa foi uma abordagem qualitativa, com a participação da professora de Filosofia e 25 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Pública do interior de São Paulo. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram a análise documental dos registros feitos durante os passos do PBL e da produção do podcast. CAAE 39818920.0.0000.5515 Por meio da pesquisa de campo, pudemos observar o quanto é importante a metodologia ativa PBL aliada a ferramenta tecnológica do Podcast no contexto educacional, visto que ocorreu um aprendizado mais ativo, significativo e colaborativo, durante a aplicação dos sete passos do PBL e também da produção do podcast. A metodologia ativa PBL, aliada a tecnologia digital do podcast, mostrou ser uma excelente forma de fazer com que os estudantes buscassem o conhecimento prévio na resolução dos problemas do PBL. Além disso, como esta geração é conectada a tecnologia, houve um interesse muito expressivo na produção e na elaboração do podcast. Assim, pudemos contribuir de forma significativa com esse estudo, mostrando que existem outros meios efetivos de aprendizagem além do modelo tradicional de aulas totalmente expositivas. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Taxista CAPES Protocolo CAAE: 39818920.0.0000.5515

ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LAIS SANCHES DO NASCIMENTO
ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

A pesquisa investigou, do ponto de vista teórico, aspectos emocionais envolvidos na adaptação escolar de crianças entre 2 e 5 anos. A adaptação ocasiona a separação entre pais e filhos, podendo estes se sentirem mal, chorar, ter desespero e medo. As primeiras experiências guiarão a conexão da criança com a escola e a relação no ambiente. Diante disso, entender as emoções despertadas ao adentrar a escola, permite que o professor crie espaços favoráveis à adaptação e acolha as crianças e suas famílias. Uma boa adaptação irá beneficiar o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, contribuindo em toda sua trajetória escolar. Objetivo geral: identificar, do ponto de vista teórico, as emoções que perpassam o processo de adaptação escolar de crianças na educação infantil e pensar ações que facilitem este processo. Pesquisa bibliográfica, tendo sido utilizadas como meios para a coleta de dados, as obras de Winnicott (1997), Bolwby (2002), Oliveira (2018) e Rapoport e Piccinini (2001). Os dados foram levantados e analisados segundo categorias convenientes à temática da pesquisa. No levantamento dos aspectos emocionais presentes na adaptação escolar, nas obras analisadas, verificou-se que as crianças sofrem com a separação da família, passando por uma instabilidade emocional marcada por angústia, aflição, medo e dor. Segundo Rapoport; Piccinini (2001) esta situação exige uma equipe pedagógica ciente de que isto é característico do momento, assim como as reações como choro, negação e agressividade. Constatou-se, ainda, que a adaptação não é exclusiva da criança, envolvendo também os pais, que precisam se sentir seguros com o atendimento da escola para viabilizar o oferecimento de segurança, apoio, carinho e atenção, conforme Winnicott (1979). A escola e família, para Winnicott (1997) e Oliveira (1997), devem se alinhar neste processo, se pautando no respeito e acolhimento para fortalecer o desenvolvimento de vínculos nos mais diversos segmentos. É fundamental o cuidado e atenção com a adaptação escolar. Educadores e famílias devem ser suporte para a criança superar os possíveis aspectos emocionais que podem aflorar neste momento. É importante que os professores estudem o tema para proporcionar aos alunos e famílias uma experiência significativa na escola. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Órgão de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

ADAPTAÇÃO DO JOGO TRILHA NO DESEMPENHO DAS HABILIDADES MANIPULATIVAS DE UMA ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL

TALITA MARIA SOUZA SANTOS
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
VIVIANE RODRIGUES

A Paralisia Cerebral, é uma desordem motora permanente que ocorre durante a formação do cérebro, acarretando limitações funcionais ao indivíduo (ROSENBAUM et al., 2007). Manzini e Deliberato (2007) descrevem que há uma relação direta entre a capacidade de preensão palmar e a movimentação de membros superiores, sendo a preensão palmar a principal habilidade na realização de inúmeras atividades, por isso é necessário buscar alternativas para o desenvolvimento das habilidades manipulativas. Pode-se compreender que a utilização de jogos adaptados pode ser uma possibilidade de estimulação para crianças com PC. Um recurso de Tecnologia Assistiva é de suma importância para diminuir ou eliminar as barreiras motoras que lhes são impostas durante as atividades acadêmicas, de lazer ou de vida diária. Analisar os efeitos do Jogo Trilha, adaptado de acordo com o desempenho de habilidades manipulativas de uma estudante com paralisia cerebral e descrever as etapas do processo de adaptação. Utilizou-se o delineamento de sujeito único no modelo ABAB, com o intuito de avaliar as habilidades manipulativas por meio da retirada e reversão das adaptações. Os dados foram expressos de forma descritiva, em porcentagem. A pesquisa foi dividida em: Seleção do jogo; Linha de base; Adaptação do jogo e Intervenção. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma folha de registro com pontuação de 0 a 3, das quais foram avaliadas 10 tentativas, calculado a média e a porcentagem de cada sessão, avaliando: Precisão do movimento; Amplitude de movimento; Capacidade palmar e Velocidade do movimento. Todas as sessões foram filmadas, descritas e expostas em gráficos de dispersão. CAAE 94784218.8.0000.5402 A participante obteve melhoras em todas as variáveis, sendo: 50% de melhora em posicionamento das peças e amplitude do movimento, 53% em capacidade de preensão palmar e 34% de melhora na velocidade do movimento entre linha de base e intervenção 1. Já na linha de base e intervenção 2 houve melhora de 29% no posicionamento das peças, 40% na amplitude do movimento, 38% na preensão palmar e melhora de 26% na velocidade do movimento. Quando houve a introdução das adaptações, as pontuações aumentaram e, quando houve a retirada da intervenção, as porcentagens diminuíram, mostrando relação funcional entre o jogo e as habilidades manipulativas. O jogo adaptado colaborou para a melhora das habilidades manipulativas favorecendo a autonomia no jogo, porém ainda é preciso ampliar o público do estudo. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPQ Protocolo CAAE: 94784218.8.0000.5402

AFETIVIDADE: UM DOS SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é composta por dois níveis de ensino - creche e pré-escola - que se articulam para promover o desenvolvimento integral das crianças, pela proposição de práticas educativas pautadas na interação e ludicidade. Para tanto, o cuidar e educar constituem-se, indissociavelmente, função docente. Desta forma, elencou-se por objetivo identificar se a afetividade se constitui enquanto um dos saberes da profissionalidade docente e suas contribuições na aprendizagem e no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica do tipo "estado do conhecimento" que se configura por um recorte e sistematização de dados de uma categoria de produção acadêmica, ancorada na abordagem qualitativa. Constatou-se que a afetividade é um dos saberes específicos para a promoção de práticas educativas qualitativas pautadas no desenvolvimento integral infantil, dimensão que, conjuntamente, a motricidade permite a comunicação do bebê e da criança pequena com o meio físico, humano, cultural, além do refinamento das dimensões cognitivas e sociais. Partindo do pressuposto que a profissionalidade constitui-se pelo reconhecimento das particularidades da função docente; a existência de saberes específicos; a autonomia; poder de decisão em relação ao trabalho educativo desenvolvido e o pertencimento a um grupo social. Assim como, o que é específico da ação pedagógica, ou seja, os saberes teóricos e práticos sobre a criança, aprendizagem, desenvolvimento; clareza da função social exercida; além de autoria do trabalho educativo. Trata-se de um processo inaugurado na formação inicial, e consolidado pelas experiências profissionais aliada à formação continuada. Já a afetividade, potencialidade para afetar e ser afetado pelos meios: humano, físico e social, permite a criança comunicar seus interesses e desejos por meio das linguagens corporais e verbais e refina-se conforme o desenvolvimento infantil, alterando o caráter epidérmico em moral; sendo mola propulsora para a constituição do sujeito integral, evidenciando na análise dos dados, a emoção como manifestação afetiva mediadora da ação pedagógica e promotora de aprendizagem e desenvolvimento, bem como eixo estruturante das mediações entre adultos, crianças e objetos culturais. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Capes

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO CICLO II DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

FERNANDO BRUZATTI
CARMEN LÚCIA DIAS
VITÓRIA MARINA FERREIRA PIRES

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, torna-se evidente a inclusão da perspectiva da formação integral dos alunos por meio das Competências Gerais da Educação Básica, destaca-se também a preocupação com as Competências Socioemocionais (CSE) e essa coordenação - intelectual e emocional - é fundamental para a construção da autonomia intelectual e moral dos educandos. Nessa perspectiva. Essa pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento das CSE para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte do ciclo II das escolas pertencentes a uma determinada diretoria de ensino do interior paulista. A presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo. Teve como participantes oito docentes de Arte do Ensino Fundamental II e uma Coordenadora do núcleo pedagógico de Arte de escolas de ciclo II pertencentes a uma determinada diretoria de ensino do interior paulista. Na coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise textual discursiva (ATD) para a interpretação dos dados, com respostas separadas por categorias e subcategorias de análise. CAAE 40287020.4.0000.5515 Os resultados parciais apontam que os professores de Arte compreendem o que são "valores sociomoraís" numa percepção de senso comum dentro da sociedade; também compreendem que o trabalho nesse contexto é indispensável para o bom funcionamento das relações. Em relação a BNCC e as competências socioemocionais, os professores demonstram que tem consciência da importância do documento e a relevância da abordagem em relação as CSEs apresentadas. Diante dos resultados parciais, os docentes apontaram que necessitam de maiores informações sobre as CSE, tratando o tema como secundário em seus planejamentos, solicitando formações regulares para operacionalizar o trabalho socioemocional no dia a dia escolar. Embora os entrevistados tenham conhecimento sobre as competências socioemocionais e os valores sociomoraís, faz-se necessário que os responsáveis pelo Núcleo Pedagógico de Arte desenvolvam estudos e projetos que sejam contempladas a construção desses valores, proporcionando aos professores de Arte subsídios para ações mais pontuais que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno, objetivando sua consolidação como sujeito ativo na sociedade e fortalecendo a escola como um ambiente democrático e respeitoso. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Pesquisador Protocolo CAAE: 40287020.4.0000.5515

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: CONVERSANDO COM A EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA E TÉCNICA

GIOVANA BRITO BERTOLINI FIRMINO

CARMEN LÚCIA DIAS

SABRINA MARIA DE SOUZA OLIVEIRA

FERNANDO BRUZATTI

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm que desenvolver ao longo da Educação Básica, ao se referir as habilidades cognitivas, destaca também a preocupação com as competências socioemocionais (CSE). Porém, a BNCC apenas normatiza esse conjunto de competências e habilidades apontadas como essenciais, mas não instrumentaliza como os professores irão desenvolver esses conteúdos de forma a atingir a formação integral dos estudantes. Compreender o desenvolvimento das CSE para a construção da autonomia intelectual e moral com alunos do Ensino Médio de uma escola pública e técnica. Objetivos específicos: Verificar a concepção do coordenador pedagógico e professores acerca do desenvolvimento moral, valores, autonomia intelectual e moral e das CSE; analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSE junto a seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Esta pesquisa de mestrado, aprovada pelo CEP (CAAE 40340820.4.0000.5515), de abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo, tendo como participantes professores do Ensino Médio de uma escola pública e técnica do interior paulista. Aplicado questionários com questões semiestruturadas e a análise textual discursiva (ATD) para a interpretação dos dados. Foram separadas por categorias e subcategorias de análise: conhecimento, concepções e implicações da formação socioemocional na formação da autonomia intelectual e moral e formação do professor. Os resultados parciais demonstraram que grande parte dos professores possuem conhecimento da temática. Também afirmam que as CSE promovem a autonomia intelectual e moral tão necessário no mercado de trabalho e nos relacionamentos interpessoais. Diante dos resultados apontados, os docentes sinalizaram que necessitam de maiores informações sobre as CSE, julgando o assunto novidade na área educacional, solicitando formações docentes regulares para associar a formação socioemocional no dia a dia escolar. Embora os professores tenham conhecimento sobre as CSE, faz-se necessário que a escola forneça subsídios pedagógicos para maiores conhecimentos, devido que a aprendizagem socioemocional não é novidade, advém desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), objetivando a formação integral do estudante com vistas na autonomia intelectual e moral, envolvendo a construção de valores morais. Protocolo CAAE: 40340820.4.0000.5515

AS MENÇÕES E CONCEPÇÕES DE JOGOS ELETRÔNICOS E APLICATIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

GUILHERME BELLONCI CEREJA
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

A sociedade tem passado por diversas transformações tecnológicas que influenciam diretamente as relações culturais e sociais da população, bem como no processo educacional. A partir desse fato, e de toda influência na vida dos estudantes, a cultura digital tornou-se um desafio a ser compreendido pela educação. Identificar a concepção atribuída aos jogos eletrônicos e aos aplicativos nos documentos e orientações curriculares. Análise bibliográfica e documental. Os jogos foram mencionados como brincadeiras, parte da cultura tradicional, não havendo menção à cultura de jogos eletrônicos que funcionam em dispositivos como computadores e smartphones. Os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados acerca da proposta dos documentos oficiais para o trabalho educacional com os jogos eletrônicos e aplicativos e, sobretudo, para a Educação Física em relação a este tema. Ainda há muito que avançar para ressaltar o potencial educativo dos jogos e aplicativos nos documentos oficiais analisados.

AS PESQUISAS SOBRE AS MÍDIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FELIPE SOARES SOUZA AMORIM

MONICA FÜRKOTTER

As mídias estão presentes na Sociedade da Informação e influenciam todos os setores, inclusive a Educação, o que motivou o desenvolvimento de uma pesquisa que visa responder o que a literatura científica revela sobre as influências midiáticas no contexto escolar. O objetivo geral da pesquisa é analisar como se relacionam as mídias, os alunos e a Educação Física Escolar. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura. Buscamos artigos, dissertações e teses nas bases BVS, SciELO, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizamos os descritores "mídia" e "Educação Física Escolar", articulados com o operador booleano "AND". Consideramos como filtros o período 2010-2020 e os idiomas português e espanhol. Encontramos 101 trabalhos, 15 deles foram removidos, visto que 14 eram repetidos e um era em inglês. Nos 86 trabalhos, temos 50 artigos, um editorial, dois capítulos de livro, 29 dissertações e quatro teses. Apresentamos aqui resultados parciais da análise dos trabalhos. Nos anos de 2016 e 2017 foi publicado o maior número, 29 trabalhos. Os artigos foram classificados segundo o Qualis (disponibilizado em julho de 2019), havendo maior incidência de artigos publicados em periódicos B2 e B3, a saber, 10 e 13, respectivamente. Quanto às dissertações e teses, identificamos os programas de pós-graduação de origem, as regiões do Brasil em que estão localizados e o conceito Capes. A maior ocorrência é de programas nota 5, dos quais são provenientes as quatro teses e 11 das dissertações. Os programas estão localizados nas regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Nordeste, sendo maior o número de pesquisas de programas da região Sul, oito dissertações e uma tese. Os artigos, dissertações e teses foram analisados também quanto à abordagem, sendo 74 pesquisas qualitativas, cinco quantitativas e quatro quali-quantitativas. Destes, 77 envolveram participantes. Além do levantamento, analisamos documentos curriculares quanto às orientações sobre a abordagem do tema mídias na Educação Física Escolar. No momento, estamos lendo os resumos das pesquisas com o objetivo de identificar como as produções abordam conteúdos e habilidades mencionados nos documentos curriculares e responder como se relacionam as mídias, os alunos e a Educação Física Escolar. Acreditamos que os resultados podem indicar caminhos para tratar as mídias na Educação Física Escolar de modo a estimular o senso crítico dos estudantes em relação ao consumo midiático.

ATUAÇÃO DOS CONSELHO ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E
REGULAÇÃO DAS IES ESTADUAIS: ANÁLISE DOS ANAIS AVALIE E EDUCERE (2004-2018)

JOICE RODRIGUES
REGILSON MACIEL BORGES

A pesquisa integra o Eixo 3 da Rede Universitas/Br que estuda a "Atuação dos Conselhos Estaduais de Educação nas políticas de avaliação e regulação da Educação Superior e suas influências modeladoras nas Universidades Públicas Estaduais". O SINAES tem por definição ser desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Desse modo, como a maioria das IES estaduais participa do ENADE para avaliação de seus cursos de graduação, seguindo a definição do SINAES para o processo de auto avaliação, mas devem submeter-se à jurisdição das Secretarias Estaduais de Educação para a realização de avaliação externa, fica evidente a vinculação dessas instituições a ambos sistemas: Federal e Estadual. Assim, os papéis dos diferentes órgãos normativos e legislativos não raro se sobrepõe, o que revela a necessidade de melhor compreensão sobre o papel dos Conselhos Estaduais de Educação. Essa parte do estudo objetivou identificar e analisar a produção de conhecimento sobre o tema publicada nos anais do AVALIES e EDUCERE, entre 2004 e 2018. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, desenvolvida obedecendo-se quatro etapas: I) Mapeamento dos trabalhos publicados nos eventos citados relacionadas aos descritores: Conselho Estadual de Educação (CEE), Educação/Ensino Superior, Avaliação, Regulação e Gestão; II) Sistematização dos dados coletados no levantamento com a construção de indicadores das produções em tabelas Microsoft Excel; III) Análise e interpretação dos dados; e IV) Apresentação dos resultados da pesquisa. No levantamento bibliográfico foram encontrados 228 trabalhos publicados nos Anais do Avalies e 12.153 trabalhos nos Anais do EDUCERE, dos quais foram selecionados 28 trabalhos por se enquadrarem nos objetivos desta pesquisa. A análise dos dados tomou como base as categorias "Conselhos Estaduais de Educação e Avaliação/Regulação da Educação Superior" (categoria A) e "Avaliação/Regulação da Educação Superior" (categoria B). Nessa etapa foram identificados trabalhos elegíveis apenas para a Categoria B em ambos eventos. Não foram encontrados estudos específicos sobre o papel dos CEE dentro do período pesquisado. A análise também explicitou a preocupação com a qualidade da educação superior e sua adequação aos parâmetros das avaliações nacionais. Ficou comprovada a relevância da continuidade deste estudo sobre a atuação dos Conselhos Estaduais nos processos de avaliação e regulação em relação às IES estaduais. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPQ

AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO DE ESTUDANTES DE MEDICINA: ASSOCIAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM AVALIAÇÃO EXTERNA

JOSÉ DE OLIVEIRA COSTA FILHO
CAMÉLIA SANTINA MURGO

Estudos sobre autoeficácia e bem-estar subjetivo no contexto acadêmico têm se mostrado relevantes para o implemento de ações direcionadas à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem no ensino médico, uma vez que tais construtos têm sido relacionados a fatores motivacionais e ao desempenho acadêmico, mostrando-se pertinente a análise do desempenho segundo padrões de avaliações de âmbito nacional e internacional. Objetivou-se apresentar o estado atual das pesquisas e os principais fatores que impactam a autoeficácia na educação médica, além de verificar possíveis correlações entre os constructos e o desempenho no Teste de Progresso. Realizou-se dois estudos: (i) uma revisão sistemática da literatura dos últimos cinco anos, com os descritores combinados: "autoeficácia" e "medicina", em 05 bases de dados, nos idiomas português, espanhol e inglês. (ii) estudo correlacional, com abordagem quantitativa e modalidade descritiva, com participação de 139 estudantes de Medicina de uma universidade paulista. Aplicou-se a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar (EBESE) e questionário sociodemográfico. CAAE 34194720.9.0000.5515 Seleccionadas 20 publicações distribuídas em 13 países, as quais foram categorizadas em cinco grupos utilizando-se o software Iramuteq, sendo demonstrada a importância dos aspectos subjetivos e das crenças pessoais no ensino médico. Quanto ao estudo quantitativo, os dados foram submetidos à análise estatística por meio do Software SPSS e MPlus, promovendo análises descritivas, correlacionais e de regressão. Maiores níveis de afetos negativos se relacionaram a menores índices de satisfação com a escola e a menores níveis de autoeficácia, demonstrando conformidade à literatura. Quanto ao desempenho, verificou-se relação preditiva dos afetos positivos com o Teste de Progresso. Em relação à autoeficácia, o estudo não foi conclusivo para sua relação com o desempenho. O estudo evidenciou a importância de se considerar os aspectos emocionais e os sentimentos de satisfação no ambiente acadêmico para o incremento das crenças de autoeficácia e para o desempenho acadêmico, sugerindo que o estímulo ao implemento de ações que visem proporcionar aumento de experiências positivas se configura como boa prática no contexto do ensino médico. Protocolo CAAE: 34194720.9.0000.5515

AVALIAÇÃO DERMATO FUNCIONAL NA FLACIDEZ TISSULAR ABDOMINAL EM MULHERES NO PERÍODO PÓS-PARTO.

DANIELLI DE OLIVEIRA SANTOS
MARIA EDUARDA DOS SANTOS
JULIA ROMEIRO LUZ
SOPHIA BATISTA SILVESTRE
BRUNO DA CONCEIÇÃO DE MENEZES
BEATRIZ VIEIRA DE FARIA ROSA
AMANDA FEBA TETILA
BRUNA CORRAL GARCIA DE ARAUJO

Após o parto, a mulher entra no período de puerpério, nesta fase ocorre algumas alterações, e uma delas é a flacidez tissular. Portanto, a atuação do fisioterapeuta irá contribuir na orientação e prevenção, na recuperação física, funcional e estética da mulher. Avaliar a flacidez abdominal tissular no pós-parto e os possíveis fatores que influenciam no surgimento da flacidez. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e CAAE: 40549820.3.0005515. O questionário criado pelos autores para as participante - contendo 17 questões incluindo dados pessoais da mãe e do bebê, cuidados gerais durante e após a gestação, qualidade da gravidez e a percepção da pele abdominal foi avaliado por meio de relação com imagens- foi enviado através da plataforma Google Forms, em critérios de inclusão a mulher deve estar em um período pós parto, e foram excluídas mulheres que apresentaram aumento de peso inferior a 6 Kg, sendo assim, o estudo foi composto por 26 mulheres e contendo 2 exclusões, por repetição de dados. A análise estatística descritiva foi realizada no excel com média e desvio padrão nos dados antropométricos. Foi realizada a análise do questionário e avaliada a resposta das imagens dos abdomens selecionadas pelas participantes, as quais eram correspondente a sua situação, e foi notado que 46,2% não apresentaram flacidez após a gestação, 7,6% das participantes apresentaram flacidez tissular de grau leve, 27% das mulheres apresentaram uma flacidez de grau moderado, 19,2% apresentaram uma flacidez grave, e 0% das participantes apresentaram uma flacidez gravíssima, valendo ressaltar que a média mais significativa entre o grau leve e moderado da flacidez foi os quilos ganhos durante a gestação, sendo respectivamente 10,9 Kg e 16,5 Kg. Portanto, a maioria das participantes resultaram em um abdômen sem flacidez ou com uma flacidez moderada, as que não obtiveram a flacidez em sua maioria teve um ganho de peso inferior as que apresentaram a flacidez de grau moderado, as quais apresentaram em sua maioria estrias avermelhadas. Em geral, a maioria das mulheres do estudo apresentaram cuidados com a pele independente de seus grupos. Protocolo CAAE: 40549820.3.0000.5515

BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ESTADOS BRASILEIROS**LIDIANE CRISTINA GUIMARÃES PEREIRA****REGILSON MACIEL BORGES**

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, sendo "um 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 [...]". A justificativa para analisar em que medida a BNCC foi adotada pelos currículos de referência dos 27 estados brasileiros se mostra relevante na medida em que nos encontramos em meio ao processo de implementação dessa política curricular. O objetivo foi analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi adotada nos currículos de referência dos 27 estados brasileiros a partir de levantamento documental das propostas curriculares para a educação infantil. A metodologia adotada na análise dos currículos de referência dos estados foi a pesquisa documental, que se deu pela localização das propostas curriculares dos estados brasileiros nos sites de suas Secretarias de Educação. Em seguida os 27 documentos foram organizados em quadros intitulados "organizador curricular", que nos possibilitaram uma análise comparativa dos dados sobre educação infantil. Analisando de modo geral todos os campos de experiências em relação a cada faixa etária, observa-se que: a) Para bebês, entre 6 meses e 1 ano e 6 meses, dentre os 27 estados brasileiros - 22 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (81,5%); b) Para crianças bem pequenas, entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, dentre os 27 estados brasileiros - 22 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (81,5%); e c) Para crianças pequenas, entre 6 meses e 1 ano e 6 meses, dentre os 27 estados brasileiros - 21 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (78%). Observamos que há estados que nem mesmo elaboraram sugestões de experiências e os que elaboraram, menos da metade, exibem aspectos locais, com proposições genéricas focalizando somente o cumprimento dos objetivos a concretização das competências. Os resultados da pesquisa apontam para uma validação do sugerido nos referenciais teóricos adotados (Alice Casimiro Lopes, Carlos Roberto Jamil Cury, Elizabeth Macedo), ao que se refere ao pouco empenho dos estados à uma adequação da BNCC aos seus currículos e sim, um alto grau de apoderamento do disposto na BNCC, concebendo-a como um currículo completo e não apenas um documento norteador de currículos como é proposto pelo MEC na Base. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa (PIBIC/UFLA)

CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE DOCENTES DO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E A INFLUÊNCIA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DESTE CONHECIMENTO

PAULO CELSO FRANCISCO
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A tecnologia e a exigência de cidadãos mais proativos, criativos e autônomos vêm transformando a forma de ensinar e aprender, exigindo uma capacitação constante dos docentes para o aprimoramento de saberes. A pesquisa teve como objetivo geral identificar o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) de docentes do curso superior de Administração e a influência de um programa de capacitação na construção deste conhecimento. A metodologia usada foi do tipo pesquisa intervenção com uma abordagem de análise qualitativa dos dados. Os participantes eram dez docentes do curso de Administração. A coleta de dados realizou-se a partir de um questionário envolvendo o perfil docente e o conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo, aplicado com a finalidade de diagnóstico, pesquisa documental sobre o processo de criação do Projeto Pedagógico do Programa de Capacitação, baseado neste diagnóstico; observação durante a realização do Programa de capacitação e grupo focal com os docentes cursistas para refletir o processo vivenciado. CAAE 39882920.0.0000.5515 Após a aplicação de questionário prévio, onde foi detectada a necessidade de aprimoramento nos saberes docentes, relacionados principalmente aos conhecimentos pedagógico e tecnológico, o curso de capacitação foi construído e aplicado. Em seguida, houve o grupo focal com os cursistas, que registraram o aprimoramento dos saberes tecnológicos e pedagógicos durante o programa de capacitação. Percebeu-se, uma evolução, principalmente sob o prisma pedagógico e tecnológico, sendo que os participantes relataram a necessidade da atualização tecnológica, buscando o melhor recurso ou ferramenta disponível para auxiliar didaticamente na construção do conhecimento de um determinado conteúdo. Da mesma forma, o conhecimento pedagógico, até então voltado, basicamente, para o ensino tradicional, ganhou novas possibilidades na construção do conhecimento de conteúdo junto aos seus alunos, pois após o programa de capacitação, percebeu-se um novo olhar didático pedagógico dos cursistas, sendo que a maioria já utilizava metodologias ativas, de maneira rotineira, sem saber do embasamento teórico dessas metodologias de ensino. Conclui-se sobre a importância da capacitação do docente de ensino superior, utilizando o modelo TPACK como diferencial, vindo ao encontro das Diretrizes curriculares do curso de Administração e do perfil do aluno conectado Protocolo CAAE: 39882920.0.0000.5515

DÍALOGOS ENTRE OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA

WELLIKS FELIPE DE OLIVEIRA
ELIANE MARIA VANI ORTEGA

Documentos curriculares oficiais relacionados à Matemática são fundamentais para compreensão do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Nesse contexto, também consideramos importante analisar materiais produzidos no programa da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. A partir da análise de documentos curriculares de Matemática, desenvolvemos estudo que tem por objetivo identificar e apresentar diálogos existentes entre documentos de abrangência nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a OBMEP. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítica. Realizamos estudo bibliográfico e análise documental. Em relação aos documentos curriculares, identificamos princípios em comum com os apresentados pela Olimpíada, em especial a preocupação com a formação dos professores da rede pública e a difusão do conhecimento e da cultura matemática. Referentes à OBMEP identificamos a utilização da metodologia de resolução de problemas, não apenas como mais um instrumento de ensino, mas sim de uma forma que gere vontade de aprender, autoconfiança e autonomia do estudante. Ao longo da análise, é possível observar que a própria nomenclatura apresentada nas provas desde sua primeira edição até a 15ª realizada em 2019 acompanha a mudança da nomenclatura dos anos escolares, aquilo que era 5ªsérie/6ªsérie virou 6ºano/7ºano. A estrutura das questões analisadas no período 2005 - 2019 envolvendo números e operações provocam o aluno a realizar cálculo mental, também apontado como importante tanto pelos PCN como pela BNCC. E há ainda, questões envolvendo geometria e medidas, com foco nos conceitos de perímetro e área de figuras planas, a partir de provocações para que o aluno observe e interprete que também é um princípio enunciado pelos diferentes documentos curriculares. Na segunda fase da OBMEP, há questões que são abertas. A partir de um problema o aluno constrói o processo de solução usando os conhecimentos matemáticos que os mesmos já possuem. Assim, foram observados pontos importantes nos documentos estudados, sendo possível, através da análise de questões de diferentes anos, perceber as relações entre ambos, o que pode nos levar a concluir que a OBMEP têm em sua elaboração, preocupações com os conteúdos trabalhados no Ensino Básico e carrega em suas provas princípios abordados nos documentos curriculares estudados. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPq

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

BRUNO TEREMUSSI NETO
CRISTIANO AMARAL G. DI GIORGI

A educação dos trabalhadores é um tema que tem gerado muita inquietação na sociedade. Enquanto lutamos para superar um atraso secular, vivemos numa época de frenéticas e complexas mudanças, que tem valorizado, cada vez mais, as TDIC, bem como a difusão de conhecimento como fatores de dinamismo. Por outro lado, num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios é imprescindível ter o reconhecimento de que a educação é uma dimensão fundadora da cidadania e tal princípio é indispensável para a inserção no trabalho. Analisar a atuação do estado brasileiro na educação dos trabalhadores a partir da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentando um resgate histórico da EPT neste século, baseado na evolução da legislação e numa abordagem histórica. Trata-se de pesquisa qualitativa de análise documental, sob o viés do materialismo histórico-dialético. As categorias de análise extraídas foram Contextualização do cenário brasileiro; Reforma da EPT no Brasil a partir da década de 1990; EPT no Brasil no século XXI. A partir da Constituição de 1988, surgiram distintas ações procurando organizar e articular mais recursos para a EPT. A opção do governo Lula (2003 - 2010) foi criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892/2008, que a partir de um conjunto de ações, experimentou a maior expansão de sua história, chegando a 694 municípios. Considerando as políticas públicas que foram implementadas até 2018, qualquer avaliação do desenvolvimento dos IFs, necessita de maior aprofundamento, ponderando que o processo de expansão dessas instituições ainda se encontra em fluxo e simboliza a presença efetiva do Estado brasileiro na implementação de ensino, reconhecido publicamente como de qualidade, em regiões de baixos índices de desenvolvimento humano. Avançou-se na diminuição da pobreza, do desemprego e da exclusão social, promovendo políticas de inclusão escolar e priorizando a ampliação da sua oferta gratuita, fomentando modificações importantes e expressivas na legislação. Entretanto, apesar dos avanços, decorridos mais de 30 anos da Constituinte, muitas mudanças ainda se fazem necessárias para prosseguir na direção de um projeto educacional, orientado para o século XXI, capaz de oferecer a todos uma formação cidadã buscando um modelo de ensino que ofereça aos trabalhadores uma educação ampla e completa, para que eles possam ter condições de superar a sociedade que o oprime, possibilitando condições de trabalho sem alienação.

EDUCAÇÃO MÉDICA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: PRINCIPAIS ASPECTOS

JOSÉ DE OLIVEIRA COSTA FILHO

CAMÉLIA SANTINA MURGO

ALINE FONSECA FRANCO

A autoeficácia é descrita como importante fator influenciador do comportamento humano, ligada à motivação e ao desempenho, sendo relevante sua análise no contexto da educação. Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a autoeficácia na educação médica nacional e internacional, com o propósito de analisar os principais fatores que impactam as crenças de autoeficácia na educação médica na atualidade. Foram utilizados os descritores combinados: "autoeficácia" e "medicina", em 04 bases de dados (BVS, PubMed, CAPES e BDTB), para o período 2015 a 2020, nos idiomas português, espanhol e inglês, seguindo o protocolo PRISMA para a elegibilidade dos trabalhos. Foram selecionados 20 estudos, os quais foram categorizados, utilizando-se do software Iramuteq, em cinco grupos: : 1) Autoeficácia discente e metodologias de ensino, 2) Autoeficácia docente e uso de metodologias ativas, 3) Autoeficácia e fatores emocionais, 4) Autoeficácia de estudantes na realização de tarefa específica e desempenho e 5) autoeficácia, motivação e aprendizagem autorregulada. Estudos sobre autoeficácia na educação médica vêm sendo desenvolvidos ao redor do mundo, nos continentes: Europa, Ásia e América, todos indicando correlações entre as crenças de autoeficácia (docentes e/ou discentes) e seu impacto no processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos selecionados demonstraram, a partir da Teoria Social Cognitiva, a importância das crenças de autoeficácia no contexto acadêmico e sua correlação com fatores emocionais, aprendizagem autorregulada, além da análise do impacto dos feedbacks sobre a autoeficácia e o desempenho, destacando a relevância da continuidade dos estudos em contextos ampliados. Concluiu-se que os trabalhos se mostraram concordantes em qualificar a autoeficácia como importante construto a ser analisado no ensino médico, correlacionado ao bom estado emocional, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e ao maior desempenho escolar

EDUCAÇÃO SEXUAL: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES SOBRE ESSA TEMÁTICA

JULIANA DE OLIVEIRA ZUANON
LUCIANA APARECIDA NOGUEIRA DA CRUZ

Atualmente, discussões fervorosas sobre o que deve ou não ser ensinado pela escola e o que deve ser de responsabilidade exclusiva da família ganharam destaque nas mídias brasileiras por conta de projetos de lei conhecidos como Escola Sem Partido e por conta da chamada "ideologia de gênero", que tem como um dos ideais a neutralidade dos professores dentro da sala de aula, em especial, nas questões relacionadas à sexualidade. Pensando nesse cenário, o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar o direito dos estudantes à educação sexual formal nas escolas e as percepções de adolescentes do ensino público de São José do Rio Preto, SP, sobre a existência desses direitos. A pesquisa teve abordagem qualitativa e adotou como procedimento metodológico a pesquisa documental e o estudo de campo, feito por meio de entrevistas elaboradas a partir do método clínico piagetiano, com a finalidade de entender as impressões de três garotas adolescentes sobre seu direito à educação sexual. A partir disso, pretendeu-se questionar a legitimidade do projeto de lei e do discurso da "ideologia de gênero" e repensar a função da escola com intuito máximo de garantir o direito das crianças e dos adolescentes brasileiros sob sua educação. CAAE 24074919.4.0000.5466 Os resultados obtidos apontaram para vários documentos oficiais que tratavam da educação sexual, inclusive um documento do Estado de São Paulo. Além disso, as adolescentes entrevistadas afirmaram que a educação sexual deve acontecer nas escolas e demonstraram que os conteúdos a serem trabalhados podem ser variados, tais como a violência de gênero, Infecções Sexualmente Transmissíveis, brinquedos de meninas e meninos, entre outros. Dessa forma, os documentos oficiais brasileiros apresentam a educação sexual como conteúdo a ser trabalhado na escola e que as três adolescentes acreditam que devem ter educação sexual nas escolas, podendo, inclusive, opinar sobre isso. Em conclusão, temos que a educação não permite a neutralidade dos sujeitos e é passível de ser mudada. Protocolo CAAE: 24074919.4.0000.5466

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DE RISCO ASSOCIADOS AO SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

LUIZ HENRIQUE BOCHI SILVA
CAMÉLIA SANTINA MURGO

Muitos adolescentes que têm pensamentos suicidas não estão dispostos a procurar ajuda. Diante dessas dificuldades, intervenções no contexto escolar são recomendadas para identificar e encaminhar adolescentes com comportamentos suicidas, ao passo que ações nesse cenário podem viabilizar um acesso contínuo, pois os jovens passam a maior parte do tempo na escola. O objetivo geral deste estudo foi analisar os conhecimentos e percepções dos professores sobre o processo de identificação de fatores de risco do suicídio na adolescência. Os participantes foram 18 professores do Ensino Médio de uma escola no interior do estado de São Paulo. Somente 11,10% dos professores já havia participado de capacitações sobre identificação/prevenção de suicídios. Um Questionário Sociodemográfico foi utilizado para obter informações sobre a idade, sexo, tempo de atuação e área de formação. Além disso, foi utilizado o Questionário de Atitudes e Conhecimentos em Relação à identificação de fatores de risco associados ao suicídio na adolescência para verificação do que os professores conhecem sobre o comportamento suicida e quais são as suas percepções. CAAE 25977119.9.0000.5515 Os resultados evidenciam lacunas em termos de conhecimentos do suicídio na adolescência: conhecimentos epidemiológicos, transtornos mentais e comportamentos suicidas, substâncias psicoativas, e avaliação de risco de suicídio. No conjunto, evidenciam-se convergências entre os achados deste estudo quando comparados com os dados apresentados pela literatura, ou seja, no tocante aos sentimentos e às percepções, diante do estudante com fatores de risco associados ao suicídio, os professores reconhecem a importância do seu papel na prevenção do comportamento de risco. Apesar disso, mostram-se despreparados para essa tarefa e desejosos de receberem apoio e formação para oferecerem um suporte mais adequado e eficaz para os adolescentes. O presente estudo viabiliza o delineamento de propostas de formação com os docentes, já que exhibe as principais demandas a serem supridas, por intermédio de dinâmicas de grupos, de exposições teóricas e discussões dos sentimentos e de percepções dos participantes, no tocante à temática do suicídio na adolescência. Protocolo CAAE: 25977119.9.0000.5515

IMPACTOS NOS ORÇAMENTOS DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS PELOS AUMENTOS ABUSIVOS DE PREÇOS DOS ALIMENTOS E OUTROS PRODUTOS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA.

SARA ALESSANDRA DA SILVA
ANA LUIZA DE OLIVEIRA CARNEIRO
EMERSON DOS SANTOS FIGUEIREDO
LEANDRO PEREIRA BRANCALHÃO
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
JOSÉ MARCELINO CALEGARI
VALDIZA MARIA DO NASCIMENTO FADEL

A pandemia do novo coronavírus da COVID-19 avançou muito durante os dois últimos anos, muitas vidas perdidas, a qual foram necessárias mudanças radicais e drásticas no cotidiano das pessoas, nas áreas da economia, saúde e educação, bem como em todas as outras áreas de nosso país e também de outros países que foram marcados pela inconveniência da COVID-19, período este, que tem gerado muita instabilidade em todos os âmbitos inclusive a falta ou até a escassez de medicamentos, insumos e alimentos que possibilitou no aumento abusivo dos preços dos produtos. Com essa alta de preços, os alimentos foram os que mais sofreram da elevação excessiva, impactando consideravelmente nos orçamentos das famílias brasileiras e com isso a dificuldade de oferecer qualidade. Outro fator que tem onerado no orçamento das famílias é o desemprego, fazendo com que membros familiares que não trabalham fiquem mais tempo em casa. Em meios a este cenário, muitas famílias estão passando por dificuldades financeiras e também a falta de produtos como os alimentos, medicamentos e insumos. Enfatizar sobre os impactos nos orçamentos das famílias brasileiras pelos aumentos abusivos de preços dos alimentos e outros produtos durante o período da pandemia. Foi realizado Pesquisa Bibliográfica por meio de consulta em artigos científicos publicados em sites especializados sobre a temática. O trabalho demonstra sobre os impactos nos orçamentos das famílias brasileiras pelos altos preços dos alimentos e outros produtos durante o período da pandemia. Em meios a esse cenário preocupante, o estudo permitiu observar o quanto a alta de preços dos alimentos e de outros produtos tem afetado nos orçamentos das famílias brasileiras. Conclui-se que as famílias tiveram seus orçamentos prejudicados pelos aumentos de preços dos alimentos e de outros produtos durante o período da pandemia, dificultando assim a qualidade de vida das pessoas.

IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ATENDIMENTO REMOTO A ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL EM FACE DE JOGOS DIGITAIS

SIMONE PINTO FERREIRA
PEDRO RIBEIRO CARDOSO
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

O uso de Recurso de Tecnologia Assistiva (RTA) têm se mostrado cada vez mais relevantes dentro e fora do ambiente educacional, para que estudantes com diferentes deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento possam viver com qualidade, autonomia e independência. Objetivou-se avaliar um rol de Recursos de Tecnologia Assistiva, para uso de jogos digitais de computador para estudantes com Paralisia Cerebral (PC). Tendo como método qualitativo, subdivididos em duas etapas: 1. Levantamento do rol de RTA e simulação de intervenção e 2. Validação por juízes de cada recurso adaptado para implementação do atendimento remoto. Para elaboração desse rol de RTA foram pensadas e concebidas a partir da literatura nacional e internacional para estudantes diagnosticados com PC classificados como nível 4, no Sistema de Classificação Motora Grossa e no Sistema de Classificação de Habilidade Manual. Os rol RTA levantados foram: Mouse Big Track (possibilita a realização dos movimentos por meio de uma esfera, e assim usar o cursor do mouse); Extensor (recurso este que auxilia na motricidade fina); Plano inclinado (ferramenta de suporte que visa alinhar o ângulo de visão e o ângulo de contato das mãos do indivíduo com o teclado); Teclado ampliado com colmeia (vertente de teclado em que as teclas são maiores em suas proporções, e há uma adaptação - colmeia - acessório acoplado ao teclado, protegendo contra digitação por movimentos involuntários, facilitando a utilização de maneira coordenada); Acionador por pressão (dispositivo conectado ao mouse que tem como função acionar os comandos na tela do computador). Os pesquisadores realizaram a testagem dos RTA e simulação de uma intervenção com os jogos: Jogo da Velha, Trilha e Dominó, todos de acesso online e gratuitamente. Submetidos o rol de RTA e a filmagem do teste e simulação à juízes da área educacional, professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, avaliaram cada recurso e validaram considerados imprescindíveis para a inclusão digital de estudantes com PC, visto a condição motora. Portanto concluiu-se que os RTA descritos são eficazes juntamente com o planejamento de estratégias de ensino para o ensino dos jogos digitais a estudante com PC, sendo um meio facilitador e eficaz para a inclusão social e educacional, possibilitando ao profissional da área terapêutica e educacional ampliar os atendimentos, utilizando uma mesma plataforma. Órgão de fomento financiador da pesquisa: PROEX - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA / UNESP

METODOLOGIA WORLD CAFÉ APLICADA NO ENSINO JURÍDICO.

LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES
ANA AUGUSTA RODRIGUES WESTIN EBAID
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A metodologia do world café, figura como uma das metodologias ativas de aprendizagem, que visam o compartilhamento de percepções e a reflexão dos estudantes, através da aprendizagem colaborativa por meio da construção de painéis reflexivos sobre os diálogos e registros efetivados pelos anfitriões de cada estação temática, que podem contemplar diversas áreas do ensino jurídico, resultando na interdisciplinaridade. A presente pesquisa teve como objetivo compreender a aplicação da metodologia do world café no ensino jurídico, buscando entender como a sua aplicação pode trazer resultados significativos no processo de ensino e de aprendizagem jurídico. Para chegar aos resultados e objetivos, realizou-se essa investigação através de bibliografias, utilizando-se de autores que trabalham com a temática de metodologias ativas aplicadas ao ensino jurídico. Tal busca foi realizada em livros, artigos de periódicos qualificados constantes na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e teses/dissertações do banco digital de teses e dissertações (BDTD). Os resultados da pesquisa evidenciaram que a estruturação das estações temáticas, é fundamental para que essa metodologia apresente uma ação efetiva. A forma de estruturação das estações deve incitar discussões por meio da troca de opiniões de forma a desenvolver as habilidades cognitivas, comportamentais e socioemocionais dos estudante. Ao participar dessa metodologia o estudante possui a oportunidade de lidar com diferentes pensamentos a respeito de uma mesma temática, ganhando assim competência para a aprendizagem colaborativa. A metodologia do world café tem apresentado resultados satisfatórios no processo de construção ativo do conhecimento, propiciando a discussão entre pares e agregando diferentes pontos de vista as questões apresentadas nas estações temáticas.

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DA CAPES E NA BDTD

LEONARDO ALMERINDO NOVAES DE ALMEIDA
ELIANE MARIA VANI ORTEGA

Nos últimos anos temos encontrado estudos importantes que utilizam o termo narrativa, tanto no campo da Educação quanto na Educação Matemática. O objetivo é apresentar os resultados de uma investigação relacionada ao tema "narrativas de professores de matemática", a partir da consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2015 e 2020. Trata-se de abordagem qualitativa com o levantamento de produções acadêmicas sobre a temática anunciada. Selecionamos 46 teses relacionadas às narrativas dos professores de matemática. Elaboramos 9 categorias a partir dos títulos e resumos: Trajetória da Formação de Professores de Matemática (30,43%), Formação Inicial de Professores de Matemática (26,09%), Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores de Matemática (13,5%), Biografia/AutoBiografia de Professores de Matemática (8,7%), Ensino de Matemática (8,7%), Formação Continuada de Professores de Matemática (2,17%), Falta de Professores Licenciados em Matemática (2,17%), Narrativa como objeto de estudo (2,17%) e Afetividade do Professor de Matemática (2,17%). Ainda organizamos uma classificação em relação às metodologias utilizadas nas 46 teses analisadas. Obtivemos 10 categorias: Entrevista Narrativa/ Narrativa de Experiências: Aspecto Geral (45,65%), História Oral/ Narrativa Oral (21,74%), Entrevista Dialógica e Biográfica/Autobiográfica (8,7%), Narrativa como modalidade Pesquisa (8,7%), Entrevista Semi-Estruturada/ Não Estruturada/ Estruturada, Narrativas como fonte de dados (4,35%), Modalidades diversas de Narrativas/ oral, escrita, coletiva e individual (2,17%), Narrativa Ficcional (2,17%), Encenações Narrativas (2,17%), Mapas Narrativos (2,17%) e Narrativa Cronológica (2,17%). Os estudos que envolvem a narrativa de professores de matemática ocorrem com maior frequência nas pesquisas que abordam a trajetória de formação de professores ou na formação inicial de professores de matemática, e a utilização da narrativa numa perspectiva geral, juntamente com a História Oral. Há uma diversidade de produções que envolvem a narrativa de professores de matemática. A partir da análise das categorias elaboradas durante a investigação, concluímos que é possível identificar dois grandes grupos de estudo, um que utiliza a narrativa como meio para obtenção de dados (58,7%) e outro que abordava a narrativa como o próprio objeto da investigação (41,3%). Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPQ

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que traz reflexões sobre as pessoas com deficiência intelectual que têm dificuldade de compreender e fazer uso do sentido figurado das palavras, pois são palavras e expressões que podem ter significados e sentidos diferentes, inclusive inapropriados. Por isso, nosso objetivo foi em organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, como meio de letrar alunos adultos com deficiência intelectual. Essa pesquisa de mestrado teve aprovação no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 02197818.4.0000.0104, para que assim, pudéssemos realizar a intervenção pedagógica, por meio de uma pesquisa-ação com oito alunos com faixa etária de 28 a 51 anos que participam do projeto de extensão "Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais". Os dados foram coletados por meio de 20 horas de sessões videografadas contemplando os cinco momentos da metodologia histórico-crítica e sua didática: prática social do conteúdo; problematização; instrumentalização; catarse e prática social do conteúdo (GASPARIN, 2012). Os resultados mostraram que a apropriação das Figuras de Linguagem se efetivou pela escrita e também pela oralidade. Há uma diferença de uma resposta oral para uma resposta escrita quando estamos pensando nas especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, quando você observa e constata que eles respondem adequadamente esse conceito na oralidade, eles estão evidenciando uma apropriação do conteúdo. Então é para além da questão da escrita quando nosso público-alvo é o aluno com deficiência intelectual. Logo, é possível afirmar que o plano de aula deve respeitar e partir da realidade social do aluno; o professor, no momento de criar o seu plano de aula, deve levar em consideração o histórico social de seus alunos. E no momento de colocar esse plano de aula em prática, é essencial que todos os alunos participem das atividades em sala de aula, que todos os alunos sejam "ouvidos", e que o professor tenha a sensibilidade de entender que um gesto é uma forma de participação em sala de aula. Protocolo CAAE: 02197818.4.0000.0104

O CIDADÃO CONECTADO É O ATOR SOCIAL NO SÉCULO XXI

RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
MARCELO LUIZ
CAROLINE LUCAS DOS REIS
GILBERTO BALEJO
JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA
GIZELDA APARECIDA DA SILVA

Desde a Revolução Industrial a sociedade vem passando diversas transformações, uma delas é a do conhecimento, que com o passar dos anos vem sendo mediado com a utilização das mídias e tecnologias. Dessa forma, a sociedade passa a estabelecer relações mais diretas entre si (sem interlocutores). Sendo assim, abre espaço para uma nova e atual configuração, a de sociedade em rede. Com a capacidade e a necessidade permanente por combinações de redes mais eficientes. Estabelecer as redes como estruturas comunicativas a partir dos atores sociais. A metodologia adotada foi a Pesquisa Bibliográfica por meio de leituras de diversas contribuições científicas publicadas na base de dados do Lilacs. A pesquisa foi realizada a partir dos descritores "tecnologias digitais", "ator social" e "conectividade" em publicações dos anos de 2010 a 2020. Vivemos em um mundo totalmente conectado, logo, todos nós temos esse papel importante de ator social perante a nossa comunidade. Precisamos entender que a forma pela qual fomos educados no século XIX mudou em muitos cenários, já que com o surgimento da Internet tivemos uma aceleração dos meios de comunicação, diminuindo assim as distâncias entre as pessoas, as notícias, as tomadas de decisão, enfim, hoje tudo se torna mais rápido e mais próximo do que no século passado, devido às conexões virtuais. A análise desenvolvida nesta pesquisa possibilitou observar que nesse cenário surge um novo desafio para e com a própria sociedade que é buscar respostas para as novas demandas políticas, econômicas e socioeducacionais. Para que de fato sejam mediadores destas novas conexões, advindas da mídia digital, faz-se necessário que estes atores em rede se desvinculem das lógicas analógicas do século passado e adquiram novas competências - como as infocomunicacionais - a fim de construir novos conhecimentos e práticas que atendam às necessidades emergentes. As diversas plataformas de interação permitem a construção de formulações coletivas, que podem converter postulados da sociedade em políticas públicas, dado o alcance e o acesso quase ilimitados aos atores públicos. Esse nível de alcance traz consigo a necessidade de reflexão e construção do pensamento crítico cada vez mais acurado, uma vez que tais formulações estão em constante mutação, e a alta conectividade imprime dinamismo e velocidade a estes processos. Assim, torna-se ainda mais relevante o papel da educação como vetor primordial da informação e do conhecimento.

O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

ADELAIDE DE OLIVEIRA SILVA
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Para amenizar os impactos do isolamento social na educação, algumas ações emergenciais foram tomadas, como as presentes nos pareceres 05/20, 09/20 e 11/20 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. As instituições passaram a disponibilizar variadas formas de aulas não presenciais, utilizando, na maioria das vezes a internet e recursos tecnológicos digitais no ensino. O ensino remoto representa a emergência da necessidade de reorganização estrutural das escolas para seguirem possibilitando a aprendizagem dos alunos diante da situação da pandemia. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional do Estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto. A metodologia foi qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário com 15 docentes da educação básica de uma instituição da Rede Estadual do Estado do Paraná a fim de verificar o perfil docente e a percepção sobre o processo de ensino remoto. Para análise dos dados, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). CAAE 39505020.0.0000.5515 Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que, dentre as idéias centrais apresentadas nas categorias, nossos professores participantes necessitam compreender melhor o que é ensino remoto. Existem vários pontos para serem analisados quanto ao processo de planejamento do ensino remoto; bem como o processo de aprendizagem dos discentes durante o ensino remoto e a carência de formação docente para o ensino remoto. É necessário avançar em métodos que preparem os professores para conseguir exercer plenamente suas funções, através de estratégias de formação continuada que ampliem a compressão sobre o ensino remoto. Conclui-se que neste estudo reafirmou-se a importância da presença da cultura digital e tecnologias móveis no processo educativo aliadas ao perfil do sujeito conectado que busca novas formas de buscar informações para a aprendizagem significativa. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não houve Protocolo CAAE: 39505020.0.0000.5515

O IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

MARCELO LUIZ
CAROLINE LUCAS DOS REIS
GILBERTO BALEJO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA
GIZELDA APARECIDA DA SILVA

Diante da pandemia fica ainda mais evidente o cenário de desigualdade no âmbito da educação brasileira. A situação trouxe à tona problemas como a falta de recursos digitais, a dificuldade de aprendizagem dos alunos portadores de deficiência e o impacto da saúde mental em crianças e jovens, entre outros. No início da pandemia, com o ensino presencial se tornando inviável, várias instituições decidiram abraçar o ensino remoto como estratégia, mas há muitos alunos sem acesso à internet, ou com algum tipo de deficiência, entre tantas situações que dificultam este acesso. Diante disso, o estudante fragilizado não tem o devido acompanhamento e o ensino acaba sendo elitizado ou capacitista, atendendo os mais privilegiados. Restando pouca opção à escola que, com poucas condições de renda apresentam dificuldades, permitindo que o aluno não atinja as metas de aprendizagens exigidas pela instituição. O objetivo desta pesquisa é entender como está o desenvolvimento das aprendizagens diante dos desafios de ensino remoto e no que vai refletir no futuro da sociedade. Para isso, utilizou-se para o desenvolvimento do referido assunto pesquisa bibliográfica em artigos científicos e publicações especializadas em sites. O trabalho proporciona refletir sobre o impacto do ensino remoto causando déficits de aprendizado necessário neste período escolar e ao longo da vida na sociedade. Entende-se que nada foi planejado, não houve transição para esse novo modelo. Sendo assim teve perdas e precisamos olhar agora para elas. Apesar do cenário ser preocupante, nesse momento é imprescindível entender que a educação é um processo, e não o fim. Uma alfabetização, seja ela em qual nível mesmo que tardia a gente consegue recuperar com estudos futuros, ainda que por vezes infelizmente fora do tempo, mas, em momento algum nós iremos conseguir retomar vidas. Portanto, nesse momento, em que aparentemente está diminuindo os casos infectados, já podemos planejar ações para retomar o que foi perdido dentro dos padrões sanitários. A pesquisa vem demonstrar a situação vivida em tempos de pandemia e o reflexo disso tudo nos próximos anos, seja na educação ou na vida de cada um que superou este momento sem que possa ter planejado. Mas também nos direciona que se superarmos esta fase podemos nos reconstruir e atingir as próximas metas educacionais, afinal, estamos sempre em aprendizagem.

O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

JOAO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

As políticas educacionais deveriam reconhecer o trabalho educativo como uma atividade essencialmente humana e respeitar as suas especificidades. Porém, a lógica predominante é a neoliberal, que utiliza de instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em prol de anseios mercadológicos. Assim, a problemática foi: quais os impactos no trabalho docente por meio do processo de preparação para ENADE? O objetivo geral foi: analisar os impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente em uma Instituição de ensino superior (IES) localizada no Oeste Paulista. Os objetivos específicos foram: Compreender o processo histórico do ENADE e a Lei nº. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); levantar o dilema produtividade-qualidade na educação; investigar as implicações do posicionamento da IES sobre o ENADE e; identificar, na perspectiva dos docentes, o impacto da preparação para o ENADE no exercício de sua profissão. A pesquisa tem o CAAE 41006720.5.0000.5515 e está organizada da seguinte forma: revisão de literatura; análise documental da Lei nº 10.861/2004; entrevistas semiestruturada com as coordenadoras e; aplicação de questionário com os docentes, ambos dos cursos de humanidades. Os dados foram analisados a partir do método materialista histórico-dialético. No que tange a realização da preparação dos discentes para o ENADE, ela ocorre para além da grade curricular, dando ênfase as turmas participantes da avaliação externa por meio de workshop, palestras e simulados. Foi observado uma preocupação e acompanhamento hierárquico na IES referente ao ENADE, embora os profissionais envolvidos afirmem que há impactos diretos desta preparação no trabalho docente, estes não são essencialmente negativos variando com a percepção de cada profissional. A partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, o dilema qualidade-produtividade aplicado ao trabalho educativo não ocorre tal como no trabalho material, em síntese é a constatação de que quando há um aumento da tentativa de quantificar a produtividade do trabalho docente ocorre uma redução em sua qualidade. Verificou-se, até o momento, que a preparação para o ENADE possui efeitos contraditórios, uma vez que se trata de um processo mediado pela IES que tem interesse em atender à política externa, gerando demandas que podem descaracterizar a especificidade do processo educativo, intensificando a precarização do trabalho docente. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES. CPDI 6646. Protocolo CAAE: 41006720.5.0000.5515

O SENTIDO POLÍTICO DO ENSINO DE ARTES E O DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO NA ADOLESCÊNCIA

LUCIANA ALBERTI CASADEI GONCALVES
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

Esta pesquisa analisou os limites na BNCC para educação de artes no ensino fundamental (anos finais), com vistas a superação de concepções idealistas sobre educação de adolescentes. Justifica-se pela escassez do tema e considera que sua relevância social e política está no aprimoramento da práxis pedagógica. O objetivo foi analisar o sentido político do ensino de artes e sua contribuição para o desenvolvimento da concepção de mundo de adolescentes a partir de uma análise crítica da BNCC sobre o ensino da arte, bem como as teorias pedagógicas que a embasam. A partir de uma pesquisa documental com base no materialismo histórico-dialético, a BNCC foi analisada quanto ao ensino da arte no ensino fundamental, onde foram sistematizadas categorias de análise que permitiram identificar que tais pressupostos não corroboram a formação da concepção de mundo na adolescência. Os resultados obtidos até o momento foram os seguintes: a BNCC apresenta uma concepção segundo a qual a expressão artística do adolescente seria um fenômeno imanente, descaracterizando o papel da educação escolar no que se refere à transmissão e apropriação de conteúdos sistematizados, obliterando a educação escolar assumir seu papel político quanto ao ensino da arte. Analisando-se a BNCC, entende-se que não há uma sistematização clara quanto aos conteúdos que deveriam ser trabalhados no ensino da arte, o que não ocorre em outras áreas do conhecimento. Apresenta um ensino que leva em conta a natureza experiencial e subjetiva do aluno e defende a ideia de que a sensibilidade, o pensamento e emoções são manifestações das formas de expressão do aluno e não uma objetivação psíquica por meio da apropriação da arte. Ademais, a arte, como integrante da Área de Linguagem e não como uma Área de Conhecimento, pode ser convertida em uma disciplina secundária. A arte, assim como a ciência, filosofia e demais objetivações humanas, são produções não cotidianas que instrumentalizam as formas de agir, sentir e pensar nas esferas da cotidianidade dos adolescentes. Como se trata de uma produção humana e não um fenômeno metafísico, a arte deve ser transmitida pela educação escolar e apropriada pelo aluno a fim de que se desenvolva uma concepção de mundo artística. Pode-se verificar que uma educação embasada pela BNCC não poderá contribuir para o desenvolvimento dos sentidos estéticos necessários para a formação do indivíduo, uma vez que sugere que tal capacidade humana seja um processo inerente e natural.

OPINIÃO DE DOCENTES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ANATOMIA POR MEIO DO ARTESANATO E DA INFORMÁTICA

RAUL ANTONIO FRAGOSO NETO
FELIPE HASHIMOTO BIM

A contínua orientação de graduandos de Fisioterapia na FCT/UNESP de Presidente Prudente, suas impressões sobre a metodologia por meio da confecção de material anatômico sintético e reciclável em Laboratório de Anatomia e o ensino remoto da morfologia efetuado por esta e outras Universidades, motivou o docente a desenvolver este trabalho. Assim, o mesmo teve como objetivo principal a visão dos educadores de Anatomia Humana e Animal sobre a importância educativa da elaboração e uso de modelos sintéticos como porcelana fria (biscuit) e outros materiais pelos próprios alunos, além do material cadavérico natural e peças sintéticas comercializadas, utilizados em Laboratórios dos Cursos da Saúde, sendo também relevante a opinião desses educadores sobre a abordagem tecnológica virtual ou remota, valorizando a docência e a pesquisa anatômica por meio da arte e do ensino construtivista. Após a leitura do TCE enviado pelo google formulário e a prévia aprovação do CEP (CAAE nº 29473420.7.0000.5402), 12 docentes de Anatomia Humana ou Animal de diferentes Universidades do país responderam um questionário de cinco perguntas como proposta de reflexão aos educadores morfologistas quanto à eficácia de métodos de ensino e aprendizagem propostos neste estudo, alcançando melhor rendimento pedagógico e diminuindo os índices de evasão dos alunos. A partir das respostas objetivas dos entrevistados, constata-se a concordância unânime na utilização de material confeccionado pelos próprios discentes, em vista da escassez de peças anatômicas, sua difícil obtenção e deterioração pelo tempo e uso, embora tal metodologia não seja adotada por quase todos os participantes. Uma docente apenas afirma que utiliza vídeos e softwares com atlas 3D, aplicativos de celular, pintura corporal e exames no vivo (Anatomia Palpatória), os quais seriam excelentes métodos alternativos, mas não substitutivos do material cadavérico natural, fato consolidado na literatura. Infelizmente, vários outros docentes de Anatomia contatados deixaram de responder as questões ou talvez não lograram êxito no recebimento das mesmas. Baseado nestes resultados, sugere-se que a metodologia de ensino remoto representaria o recurso mais viável no cenário educacional atual. Conclui-se, em contrapartida, que os educandos jamais serão bem formados nas disciplinas morfológicas se não houver um contato presencial com o acervo anatômico natural e artificial como ferramenta eficaz no ensino construtivista. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não financiada. Protocolo CAAE: 29473420.7.0000.5402

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Educação

Fórum de discussão - Limitado

30 vagas

PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

JOAO CARLOS DA SILVA

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Esta pesquisa de Mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, na Linha 1: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade, em 2020. A Pedagogia de Projetos parte da premissa de que, ao elaborar projetos, o estudante desenvolve autonomia, criatividade, capacidade analítica, de síntese e poder de decisão, habilidades que podem auxiliar os jovens em sua vida pessoal e nas atividades profissionais. As escolas da rede do Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo (SESI-SP) implementaram no currículo, em 2017, Eixos Integradores como estratégia de interdisciplinaridade de uma ou mais áreas de conhecimento, pela qual os estudantes passaram a ter oportunidade de conhecer, integrar e aplicar saberes, por meio de projetos temáticos. E, as escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implementaram, em 2019, a Disciplina Eletiva, nos segmentos de Ensino Fundamental, séries finais, e Ensino Médio. Essas iniciativas partem da premissa de que, ao escolher conteúdos de seu interesse, o estudante do Ensino Médio pode vivenciar a Pedagogia de Projetos na prática. Analisar de que maneira o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos, presentes nos Eixos Integradores nas escolas SESI-SP e nas Disciplinas Eletivas nas escolas do Programa de Ensino Integral da SEE-SP, contribui para os processos formativos de professores e de estudantes. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa em uma escola do SESI-SP e uma escola da rede estadual, no interior do Estado de São Paulo. Foram convidados para participar da pesquisa 05 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de cada uma das escolas, e um professor de cada área do conhecimento, totalizando aproximadamente dez estudantes e oito professores, cuja participação deu-se em entrevistas reflexivas. CAAE 27054519.0.0000.5515 A análise foi realizada a partir da criação das categorias: processos formativos no contexto do ensino médio e vivência da Pedagogia de Projetos. Conforme relataram os participantes, o caminho percorrido no processo formativo apontou o aluno como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem e o professor como mediador. Dessa maneira, a Pedagogia de Projetos mostrou-se importante estratégia para que o professor busque reelaborar sua função no processo de ensino e aprendizagem, entendendo o papel de protagonismo do aluno e abrindo espaço para a construção da autonomia. Protocolo CAAE: 27054519.0.0000.5515

PERCEPÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL QUANTO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

MARIA JOSE CARDOZO

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Introdução e Justificativa Trata-se de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade. O contexto da pesquisa é a Educação Profissional do Estado de São Paulo, no Centro Paula Souza (CPS). Parte-se da hipótese de que os docentes tem dificuldades em usar metodologias ativas nos cursos técnicos profissionalizantes e que as políticas educacionais podem auxiliar nesse processo. Identificar e propor indicadores político-pedagógicos para o uso de metodologias ativas no ensino profissional no contexto da prática. A pesquisa é qualitativa, realizada mediante revisão sistemática de literatura, análise documental das políticas educacionais profissionais e aplicação de questionário on-line visando apreender a compreensão dos gestores pedagógicos quanto a aplicabilidade das políticas educacionais para o ensino profissional e de que maneira podem contribuir para uma formação reflexiva e problematizadora na educação técnica, sendo a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob nº CAAE 47149421.1.0000.5515. Os resultados parciais revelam, na análise dos documentos, que tanto no âmbito federal quanto estadual, os princípios norteadores têm enfoque na regulação da oferta do ensino profissional, não contemplando princípios norteadores de pedagogias inovadoras. Na análise parcial da aplicação do questionário on-line, observa-se que os coordenadores pedagógicos atuam e exercem papel ativo na formação do quadro docente e são responsáveis por favorecer o cumprimento das diretrizes norteadoras. É necessário para o avanço da educação em todos os seus níveis, o ateuo à superação do paradigma da educação tradicional, tão evidenciada através de pesquisas e contribuições filosóficas, que por si só, não surte o objetivo esperado para uma educação de qualidade, emancipatória e igualitária, mas que infelizmente, esta não parece ser uma preocupação dos poderes públicos diante das políticas existentes. A percepção dos coordenadores pedagógicos na elaboração de políticas públicas educacionais no contexto da prática vem contribuir com diretrizes norteadoras para emancipação da educação tradicional através do uso de metodologias ativas para um aprendizado atrativo, próximo a realidade do educando. Protocolo CAAE: 47149421.1.0000.5515

PESQUISA INTERVENTIVO-COLABORATIVA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES

ANA PAULA MENDES DA SILVA
AUDREY FERREIRA ROSA
JULIANA ANTONIASSI MORENO
MAYARA APARECIDA PEREIRA MENEZES
PATRÍCIA REGINA DE SOUZA

Neste trabalho, apresentamos os dados de uma pesquisa ainda em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Destacamos a importância de pesquisas que culminem em parcerias entre professores e pesquisadores na resolução de problemas que emergem no contexto da sala de aula, nesse caso, focalizamos a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita ortográfica. Nessa perspectiva, nosso objetivo é apresentar as nossas experiências como professoras participantes da investigação no que se refere às vivências ao longo do percurso da pesquisa, com destaque para os momentos formativos possibilitados. Para tanto, a metodologia se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa social crítica do tipo intervenção colaborativa, submetida ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da Unesp e aprovada sob o número CAAE: 24056719.2.0000.5402 no dia 09 de dezembro de 2019, cujos dados foram questionários, análise de produção de textos e momentos formativos. Como participantes e colaboradoras da pesquisa, ressaltamos que a formação realizada durante a investigação propiciou a reflexão sobre a nossa prática pedagógica no que tange à variação linguística e ao ensino de ortografia. Por meio do processo formativo, foi possível ter contato com a teoria que embasa o ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica. Nesse sentido, conseguimos desenvolver atividades sistematizadas e direcionadas aos alunos, mesmo de maneira remota. Conseguimos, ainda, proporcionar uma aprendizagem significativa em aspectos referentes à questão da oralidade no desenvolvimento da criança. Consideramos o assunto de extrema importância, pois é fato que as variações linguísticas estão diretamente relacionadas ao modo com que as crianças se expressam, falam e escrevem, o que interfere significativamente nas questões ortográficas diante de determinadas exigências sociais. É fundamental que os alunos aprendam adequar a escrita e a ortografia frente às práticas sociais da língua falada ou escrita. Salientamos que a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita ortográfica deveria ser tema recorrente nas formações de professores, uma vez que o assunto é pouco explorado e discutido nos momentos de formação (HTPC) e nos cursos de graduação. Protocolo CAAE: 24056719.2.0000.5402

REQUISITOS BÁSICOS PARA PROMOVER A INTERAÇÃO ENTRE EXERGAMES E ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL

ELAINE DE OLIVEIRA SANTOS
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

Os Exergames caracterizam-se como jogos digitais de movimento capazes de promover a participação de estudantes com Paralisia Cerebral em atividades, além de estimular o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, entre outras. A Paralisia Cerebral é um termo que descreve um conjunto de desordens relacionadas ao movimento e a postura e pode causar limitações nas atividades, ou seja, de acordo com o comprometimento da funcionalidade motora, associada ou não com outras doenças, a pessoa com Paralisia Cerebral pode apresentar dificuldades em realizar tarefas e ações, as quais deseja. Por isso, objetivou-se identificar os requisitos básicos para promover a interação entre Exergames e estudantes com Paralisia Cerebral, a fim de que a utilização desses jogos aconteça de forma funcional. A abordagem utilizada nesse estudo foi de cunho qualitativo, resultante de uma dissertação de Mestrado, a qual fez parte de um projeto vinculado a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com parecer de número 1.546.237 e CAEE 55695116.10000.5402. Participaram seis estudantes diagnosticados com Paralisia Cerebral e com idade entre 10 e 16 anos. Foram realizadas cinco intervenções, de 1 hora/intervenção, para cada Exergame: 1) boxe; 2) esqui; 3) tênis de quadra; 4) tênis de mesa; 5) dança sentada. Foi utilizado o console X-box 360 com Kinect para executar os jogos. Os dados foram coletados pela técnica de observação participante e filmagem, com apoio de relatório de campo. A análise dos dados teve como base a leitura dos relatórios e a verificação dos vídeos, com foco no objetivo pretendido. A partir do procedimento relatado anteriormente, os requisitos básicos para promover a interação entre Exergames e estudantes com Paralisia Cerebral configuraram-se como: 1) organização do ambiente; 2) organização do jogador; 3) realização de adaptações para escanear o corpo do jogador; 4) realização de adaptações para ajustar as configurações iniciais; 5) realização de adaptações para colaborar com a execução dos movimentos; 6) realização de adaptações para manter a motivação na atividade. Concluiu-se que a interação entre os Exergames e os estudantes com Paralisia Cerebral foi promovida, uma vez que os requisitos básicos apresentados, possibilitaram a participação real desses estudantes em atividades esportivas e rítmica. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Protocolo CAEE: 55695116.1.0000.5402

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ASSOCIADA A
SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM

ISABELLA MARIA QUEIROZ DE LIMA CAMPOS

Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem dificuldades aprender devido à falta de concentração, precisando de métodos diferentes para isso. Este estudo se deve a alta ocorrência do TDAH, que acomete de 4 a 12% da população brasileira, e a falta de conhecimento dos professores em relação ao tema, evidenciado por diversas pesquisas analisadas, mostrando que o conhecimento dos professores em relação ao TDAH está concentrado em inquietude e desatenção. O objetivo é entender como se identifica o aluno com TDAH, após, serão elucidadas soluções pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades em sala. Utilizando o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV), procura-se entender como se dá a identificação do aluno com TDAH, e com o método da revisão bibliográfica de publicações em revistas de Educação e Psicologia, analisa-se as possíveis soluções pedagógicas relacionadas ao TDAH. O TDAH é um transtorno neurobiológico de diagnóstico em dois âmbitos: o da desatenção e o da hiperatividade/ impulsividade, podendo ser combinados ou não. Para isso, o DSM-IV engloba a observação da recorrência, intensidade, amplitude e duração da tríade sintomática desatenção-hiperatividade-impulsividade, com seis ou mais sintomas de desatenção como erros em atividades, dificuldade de manter a atenção, não terminar tarefas e dificuldade em se organizar, combinados ou não a sintomas de hiperatividade, como estar com o corpo inquieto, não permanecer sentado e não consegue se envolver em atividades que necessite que se fique quieto. Como soluções pedagógicas, pode-se permitir que o aluno use diferentes traçados de letras, não pedir cópias extensas no caso da grafia. Na ortografia, cabem estratégias de permissão do uso de corretores ortográficos e não corrigir todos os erros do aluno. Na produção textual, pode-se explicar individualmente o que deseja no texto, sua estrutura geral e permitir o uso de ferramentas externas. Para a leitura recomenda-se o uso de livros interessantes que trabalhem o lúdico e questões norteadoras. Em sala, estratégias como sentar o aluno na primeira carteira, ter uma rotina, utilizar recursos diferentes como os audiovisuais e evitar distrações. Pode-se concluir que para a identificação do aluno com TDAH é necessário coletar informações que envolvem a escola e a criança e sem a contribuição da família em união com a escola, o aluno com TDAH não consegue se desenvolver de forma satisfatória. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não há órgão financiador

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRÁTICA COM ÊNFASE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

CAMILA MARTINS HERNANDES

A inclusão dos alunos com TEA se tornou obrigatória na Rede Regular de Ensino no Brasil apenas recentemente, por meio da Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto 8.368 de 02 de dezembro de 2014. Assim, a demanda de crianças com TEA matriculadas em rede regular de ensino cresceu muito nos últimos anos com o surgimento dessa obrigatoriedade. Como é de se esperar, a comunidade educacional está encontrando dificuldade e hesitação. Sendo assim, as práticas dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial, tem atendido as orientações das políticas educacionais, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação inclusiva para os estudantes com TEA? Analisar, no contexto da Rede Regular de Ensino e na Educação Especial de que maneira os professores compreendem o que é Educação Inclusiva e as políticas públicas educacionais referentes a inclusão das pessoas com TEA, e como são colocadas em prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Foi realizada no contexto de duas escolas. Ambas as escolas localizadas em um município do interior paulista. Os participantes desta pesquisa incluem coordenadores e professores que possuem alunos com TEA em suas turmas, totalizando 08 participantes. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. CAAE 39973320.0.0000.5515 A partir das entrevistas realizadas com os participantes e utilizando a técnica da Análise de Conteúdo foram identificadas categorias semânticas que demonstram a percepção que professores e coordenadores têm sobre as políticas públicas existentes no contexto escolar, tanto na Rede Regular de Ensino como na Educação Especial, e de que maneira são colocadas em prática. Os dados obtidos possibilitaram a criação de cinco categorias, sendo: 1 - Concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial; 2 - Potencialidades e dificuldades na inclusão de estudantes com TEA; 3 - Adaptações escolares para a inclusão dos estudantes com TEA; 4 - Integração família e escola na inclusão do estudantes com TEA; 5 - Acompanhante especializado aos estudantes com TEA na rede regular de ensino. Com cada discurso coletado foi possível observar pontos de vista singulares e diferenciados, porem com muitos conteúdos em comum. As políticas públicas com certeza norteiam a prática dos professores e o funcionamento da estrutura do local onde a criança com TEA está inserida. Porem foi averiguado a incerteza quanto a eficácia dessas políticas quando colocadas em prática. Protocolo CAAE: 39973320.0.0000.5515

UM OLHAR VOLTADO PARA A COMPREENSÃO DO ESTADO DA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA

GIZELDA APARECIDA DA SILVA

A educação enfrenta um dos maiores desafios da história, a pandemia, e nunca um evento trouxe tantos impactos para a rotina das pessoas, com reflexo na relação entre indivíduos e na própria liberdade. Diante de tantas incertezas, emoções afloram e trazem consigo reações como medo, ansiedade, estresse e outros sentimentos desagradáveis. O ensino remoto emergencial aumentou a carga de trabalho e a necessidade de se adaptar a um formato online, sem capacitação e recursos necessários, aliados à cobrança e ao sofrimento de conviver com uma doença que vitimou milhares de pessoas, o coronavírus. Para evitar adoecimento da saúde mental, é necessário estimular atividades e acompanhamento psicológico, e oferecer recursos e suporte para a compreensão do estado da saúde mental dos docentes. Suscitar na gestão escolar a preocupação com a saúde mental dos docentes e contribuir para melhorar o bem estar nas escolas. Utilizou-se, para o desenvolvimento do referido assunto, pesquisa bibliográfica em artigos científicos e publicações especializadas em sites. A observação realizada mostra que a fragilidade na saúde mental dos docentes é algo esperado e justificável, em um contexto de crise que afeta a todos. Mas a problemática está nos efeitos que essas reações podem causar tanto na saúde quanto na vida pessoal e profissional dos professores. Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a categoria docente é a segunda a apresentar doenças ocupacionais relacionadas a transtornos psiquiátricos. É sabido que existe tabu relacionado ao adoecimento mental, muitos professores não aceitam ou divulgam o CID de transtorno psiquiátrico, para não ficarem estigmatizados na escola e com isso se torna um acidente de trabalho invisível. Vale ressaltar que o trabalho docente tem passado por precarização e desvalorização crescente, com reflexos em baixos salários, alta carga horária de trabalho e tarefas para realizar nos momentos de lazer. Aliado a isto, cresce o número de funções delegadas aos professores, que antes eram da família e, com a pandemia, esta situação se torna mais visível. O estudo possibilitou constatar a necessidade de uma nova perspectiva em relação a um olhar voltado para a compreensão do estado mental do docente. Nesse contexto, salientamos a importância de programas de qualidade de vida, para mantê-los engajados e satisfeitos, a gestão escolar precisa estar atenta e oferecer recursos para reduzir os gatilhos que atacam a saúde mental.

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTANCIA DA ERGONOMIA NA PRÁTICA DO HOME OFFICE NO CENÁRIO DA PANDEMIA COVID 19

THALES RICARDO ANDRÉ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
GILBERTO BALEJO

Diante do cenário da pandemia do COVID-19 que levou milhões de colaboradores a trabalharem de forma remota, surgiram novos problemas como executar as atividades laborais a partir de suas residências, como manter a qualidade do trabalho e a saúde do colaborador diante desse novo panorama que foi imposto sobre nós. Segundo o IBGE em setembro de 2020 devido à pandemia mais de 8,073 milhões de pessoas estavam trabalhando de forma remota, sendo que para muitas empresas isso acabará se tornando algo permanente, já que diminuí gastos com aluguel, água, energia entre outros. Partindo dessas observações iniciou-se um questionamento de como seria para os muitos brasileiros que estão exercendo suas atividades laborais no home office, se eles possuem locais ergonomicamente corretos e adequados para a realização de suas tarefas, e se seria possível orientá-los a montar um local em suas casas para melhor exercer suas atividades. Fomentar orientações ao colaborador de como atuar de forma ergonomicamente correta nessa nova modalidade de trabalho home office no cenário da pandemia da covid 19. Trata-se de Pesquisa Bibliográfica realizada por meio de consulta em legislações, em livros e de sites, com enfoque no tema escolhido. A análise realizada permitiu vislumbrar que mesmo executando as atividades laborais de forma remota, é possível alcançar um nível ergonômico satisfatório, através tanto de um investimento financeiro substantivo para a adequação do local, quanto através da utilização de dicas simples e criativas que proporcionará conforto e segurança ao trabalhador. Entendemos que para o home office seja executado de forma plena é necessário o estabelecimento de uma rotina e a adequação do local de trabalho do ponto de vista ergonômico. Visto que são fundamentais essas adequações para que o colaborador possa exercer sua atividade laboral de modo produtivo e saudável, evitando assim futuras complicações para sua saúde. A partir dos dados levantados, podemos observar que a modalidade do home Office é algo que se tornará permanentemente viável para várias empresas e estas têm que estar atentas nas necessidades ergonômicas do tele trabalho da mesma maneira que no presencial e que com medidas simples e criativas como postura correta e rotina de trabalho é possível estabelecer um local adequado nas residências para exercer as atividades laborais ergonomicamente corretas.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP	2520
A IMPORTÂNCIA DA APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO VIRTUAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ...	2521
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM AS AULAS REMOTAS	2522
A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR	2523
A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: PADLET E TBL ACTIVE PARA APLICABILIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE EMPRESARIAL	2524
APLICAÇÃO DA METODOLOGIA TEAM BASED LEARNING NA BUSINESS SCHOOL UNOESTE POR MEIO DA FERRAMENTA TBL ACTIVE	2525
AS AÇÕES FORMATIVAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA-ALFABETIZAÇÃO.....	2526
ATIVIDADES EDUCATIVAS SOCIOAMBIENTAIS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	2527
AULA SÍNCRONA NA PANDEMIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE FIGURAS GEOMÉTRICAS.....	2528
AÇÕES PEDAGÓGICAS E O LÚDICO NO HOSPITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	2529
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	2530
EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: INTERNET, BOLHAS, FATOS E OPINIÕES	2531
ELABORAÇÃO DE RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	2532
ENFRENTANDO A INDISCIPLINA: ADAPTAÇÃO DE JOGO SOCIAL VOLTADO À DOCÊNCIA	2533
ENSINO REMOTO PARA A ELABORAÇÃO DE RECURSOS INCLUSIVOS: VIVÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19.....	2534
EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE A PANDEMIA COM ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	2535
FERRAMENTA DE FÁCIL ACESSO - UM "ATALHO" PARA O TRABALHO	2536
FERRAMENTAS DIGITAIS DE GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR....	2537
"LA MONEDA" - DA LÍNGUA ESPANHOLA À MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE ASPECTOS ECONÔMICOS DE PAÍSES HISPANOHABLANTES.....	2519
LIÇÕES DE VIDA E DE GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	2538
O ATLETISMO NA DISCIPLINA DE BASES TEÓRICO-PRÁTICAS DO TREINAMENTO FÍSICO: UMA PRÁTICA DE ENSINO	2539
O ENSINAR E APRENDER DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19	2540
O ENSINO REMOTO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA REALIDADE NA PANDEMIA.....	2541
O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	2542

O USO DE CARTAS COMO FERRAMENTA PARA REFLEXÕES E DEBATES	2543
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DA GAMEFICAÇÃO ATRAVÉS DO TANGRAM COMO FORMA DE APRENDIZADO EM CIÊNCIAS BIÓLOGICAS	2518
O USO DE NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	2544
O USO PEDAGÓGICO DO APLICATIVO MENTIMETER COMO FERRAMENTA DE LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NAS AULAS REMOTAS DO CURSO DE DIREITO INTERNACIONAL	2545
PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2546
PIBID DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA.....	2547
PLATAFORMA CLASSCRAFT: A EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE AULAS DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES	2548
PRÁTICA REMOTA DE YOGA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA PANDEMIA.....	2549
PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DE EXTENSÃO E DE ENSINO	2550
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PROCEDIMENTO ESTÉTICO DE LIMPEZA DE PELE PROFUNDA NA DISCIPLINA DE FISIOTERAPIA DERMATOFUNCIONAL	2551
SEMANA DO MEIO AMBIENTE: ORGANIZAÇÃO DE EVENTO ON-LINE COMO FORMA DE INCENTIVAR O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO ENSINO TÉCNICO.	2552
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO REMOTO - TRABALHANDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP.	2553
SISTEMA BRAILLE E SUA IMPORTÂNCIA NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA	2554
SONHOS TEM PRAZO DE VALIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AÇÃO EDUCOMUNICATIVA DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	2555
TREKKING EDUCACIONAL: UM RELATO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	2556
UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE NUTRIÇÃO COM ESTUDANTES DO 6º ANO	2557

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DA GAMEFICAÇÃO ATRAVÉS DO TANGRAM COMO
FORMA DE APRENDIZADO EM CIÊNCIAS BIÓLOGICAS

ÍSYS DIAS ALVES
MIRIÃ FERREIRA DA SILVA
TAIS STANQUINI DE ALMEIDA
THIAGO SOBRAL DE MELO
JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Tomando por base um viés didático, conceito de metodologias ativas ultrapassa a sala de aula, pois estas possibilitam uma análise por meio de uma intervenção, possibilitando uma maior construção do conhecimento do estudante. É com este pensamento que se nota a gameficação, neste estudo utilizar-se-à o Tangram, o qual por meio de sua utilização, pode-se desenvolver capacidades como a da paciência e imaginação, além de possibilitar a seu jogador o reconhecimento visual de figuras geométricas. Os objetivos principais deste trabalho são de analisar e implementar uma aula interativa por meio de vias remotas sobre os Biomas Nacionais através do uso da gameficação, a fim de possibilitar aos espectadores uma motivação para conhecer e realizar as atividades propostas por meio do Google Forms. Concluí-se, então, que é notável o quanto o Tangram foi eficiente durante sua aplicação e como os alunos reagiram a metodologia, despertados em interesse e participativos, com opiniões justificadas e que marcaram suas vidas para um modelo crítico e ativo de como o conhecimento pode ser inserido de forma criativa e divertida sempre com o único objetivo, a aprendizagem. Assim, vê-se que são necessárias mudanças no ambiente e inserção de metodologias ativas no ensino-aprendizagem de modo com que eles tenham a liberdade e o incentivo de se tornarem o principal na busca pelo conhecimento, valorizando aquilo que foi buscado. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES - Residência Pedagógica A gameficação foi a metodologia utilizada na análise e aplicação dessa aula interativa. A aula invertida ocorreu com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas E.E Fernando Costa e E.E Francisco Pessoa no município de Presidente Prudente, além da Escola Pei. Rosa Francisca Mano, em Euclides da Cunha. Ocorrendo no dia 30 de junho de 2021 durante uma hora, sendo seu horário das 14:15 às 15:15. Como materiais foram usados um papelão em formato de quadrado, uma caneta, régua e tesoura, com a régua e caneta foram feitas as linhas de cortes para formar os dois triângulos menores, um triângulo médio, dois triângulos maiores, um quadrado e um paralelogramo. Os resultados obtidos nesse projeto se pautaram em uma análise dos questionários realizados, sendo que um era composto por 15 perguntas e que tiveram dois principais objetivos a serem analisados e apurados a das respostas disponibilizadas pelos espectadores da palestra, já o segundo questionário foi estipulado para uma aplicação prática do conteúdo estabelecido de maneira remota.

"LA MONEDA" - DA LÍNGUA ESPANHOLA À MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE ASPECTOS ECONÔMICOS DE PAÍSES HISPANOHABLANTES

DAIANA PEREIRA TORRES RIGHI

FLÁVIA PEREIRA RIGHI

Diante de um mundo globalizado e tecnológico em que as diversas informações percorrem diferentes países em frações de segundos, intensifica-se a necessidade pelo conhecimento de uma segunda língua. Considerando os recursos tecnológicos disponíveis e o ensino remoto adotado atualmente tendo em vista a pandemia da Covid-19, como é possível incentivar os estudantes na aquisição desse conhecimento? Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência obtida através de uma atividade interdisciplinar de língua espanhola e matemática, desenvolvida com turmas das três séries do Ensino Médio de uma escola em Farroupilha - RS. Considerando a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a atividade proposta busca trazer sentido aos objetos de conhecimento por meio de sua contextualização à vida do estudante. Como resultados, obteve-se apresentações que foram além do solicitado, demonstrando o interesse e o estímulo de cada aluno. Observou-se compreensão, adequação e principalmente apropriação dos conteúdos desenvolvidos e avaliados na atividade. Assim, conclui-se que ao propor atividades interdisciplinares aos alunos, principalmente trazendo elementos do cotidiano, materializa-se o ensino, ressignificando a aprendizagem e tornando-a mais efetiva. Para isso, a compreensão de aspectos econômicos, monetários e cambiais de uma moeda aproxima e promove o interesse do aluno. Desta forma, compreender e interligar a língua espanhola e a matemática, disciplinas ricas em cultura, linguagem, raciocínio lógico e financeiro através de habilidades do cotidiano instiga e estimula a criticidade do aluno. Portanto, a atividade proposta "La moneda" trouxe a proposta de conhecer além do vocabulário específico da língua, desenvolver no aluno o interesse pelo câmbio, a conversão da moeda e identificar o poder de compra de cada país. A metodologia abordada para análise das apresentações, foi de forma qualitativa, uma vez que a mesma busca compreender além do exposto, valorizando as significações construídas a partir da pesquisa e do estudo realizado.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL

O referido relato trata do processo de construção coletiva do currículo para o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, sob a visão de uma professora efetiva de educação infantil, no cargo comissionado de Coordenadora de Gestão Educacional, assumindo a gestão em julho de 2017 com a tarefa de organizar o trabalho de construção do currículo municipal. Como defensora da escola pública, popular e democrática viabilizei o processo coletivo de formação e construção envolvendo os profissionais das escolas, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. Construir um currículo municipal próprio, de forma coletiva e autoral, fundamentado nas contribuições da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. O Currículo construído de forma coletiva, contou com as contribuições de professores pesquisadores de treze universidades do país, profissionais do quadro do magistério municipal, elaborando um projeto de educação escolar pública, personalizado e autoral, com várias lutas enfrentadas, momentos de formação e aprendizagens, exaustão e fragilidades demonstradas diante do desconhecido (teorias, conceitos novos), dúvidas e incertezas no caminhar. A luta que travamos em Presidente Prudente para construção de um currículo próprio, seguindo os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e Psicologia Histórico cultural foi contra toda a forma de dominação, pois acreditamos que, a contribuição da educação escolar é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Como metodologia de trabalho utilizamos: consultas públicas; rodas de conversas; encontros de formação; organização de grupos de trabalho com técnicos e especialistas na teoria e transposição pedagógica de seus princípios; leituras coletivas; questionários videoconferências; reuniões pelo Google Meet e lives. Com o esforço coletivo dos profissionais do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP construímos um currículo próprio, respeitando à história, com seus avanços e retrocessos, e defendendo a qualidade da educação pública ofertada nas 65 unidades escolares para 19.200 alunos, com a prática, direta e indireta, de aproximadamente 2.200 profissionais, norteados pela legislação educacional nacional, estadual e municipal e seus princípios mandatórios e fundamentando na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural.

A IMPORTÂNCIA DA APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO VIRTUAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
MARCELO LUIZ
GILBERTO BALEJO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
CAROLINE LUCAS DOS REIS
JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA
GIZELDA APARECIDA DA SILVA

A realização de aulas remotas durante o período da pandemia COVID-19 possibilitou aos profissionais docentes utilizar metodologias inovadoras para atender os desafios de ensino e aprendizagem e garantir a qualidade do ensino. Um dos instrumentos de avaliação utilizado foi o seminário virtual ou remoto, que foi desenvolvido junto aos alunos desde as primeiras reuniões para a elaboração dos temas até a conclusão para a apresentação desta prática. Essa metodologia de seminário foi uma das experiências impar e desafiadora para a aprendizagem e proporcionou a compreensão de que tudo é possível no ensino remoto. Versar sobre a importância da apresentação do seminário virtual como instrumento de avaliação. Foi possível detectar a evolução dos alunos através da prática do seminário virtual permitindo uma nova visão, identificando novas oportunidades através da tecnologia e a importância dessa apresentação como instrumento de avaliação. Deixando claro que o discente é capaz de desenvolver seu próprio pensamento em busca de diferentes caminhos, direcionamento para o estudo e adaptação as inovações decorrentes da era digital. O seminário é um dos instrumentos de avaliação de ensino e aprendizagem de suma importância, durante o período da pandemia e com aulas totalmente remotas, no curso técnico em Administração foi solicitado aos alunos preparação de seminário com apresentação virtual. Durante a aula, um dos alunos perguntou como seria essa apresentação. Informamos que estamos vivenciando um período de muitos desafios e novas experiências e a apresentação será algo inovador e diferente, ainda mais com a tecnologia avançada. Reunimos os alunos em chamada de vídeo na plataforma virtual e orientamos sobre o desenvolvimento do seminário. Primeiro houve a divisão de grupos, definição dos temas e orientação sobre pesquisa bibliográfica que deverá ser feita através de sites com artigos de autores renomados e literaturas específicas de cada temática, compilação da pesquisa e abrir chamada de vídeo com apresentação e compartilhamento de slides com câmara e áudio ligados. Essa nova modalidade, é de grande valia para o ensino visto que promove comunicação, trabalho em equipe, liderança e comprometimento. Os critérios de avaliação foram pontualidade, postura adequada, cumprimento de prazos e interação. Após a finalização das apresentações foi dado devolutiva aos discentes sobre os pontos positivos e as oportunidades de melhorias.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM AS AULAS REMOTAS

GILBERTO BALEJO
CAROLINE LUCAS DOS REIS
MARCELO LUIZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA
GIZELDA APARECIDA DA SILVA

Com a migração das aulas para o modelo remoto, os jogos educativos digitais teve um crescimento considerável como ferramenta de ensino e aprendizagem e pode ser inserido em quase todos os contextos da aula. As possibilidades de uso dos jogos variam desde promover um quis durante a aula presencial ou remota para identificar se os discentes estão entendendo a matéria, até mesmo criar momentos de debate com a turma, desenvolver competições entre grupos e fazer avaliações interativas com a ferramenta. Essa prática dos jogos digitais possui uma metodologia de ensino e de aprendizagem que visa contribuir nas atividades pedagógicas e romper o paradigma de que diversão e tecnologia precisam estar separadas no contexto escolar. Apontar como os jogos digitais podem contribuir com as atividades pedagógicas e romper o paradigma de que diversão, tecnologia e aprendizagem precisam estar separadas no contexto escolar. Foi possível conseguir um bom resultado com o uso do Kahoot na sala de aula remota, pensando de forma cuidadosa na pergunta e nos desafios propostos, procurando a compreensão do discente sobre o assunto e verificando como ele demonstra em um quis a atividade interativa. Visto que é importante construir alternativas plausíveis para o quis, que provoquem reflexões e diminuam a probabilidade do aluno arriscar. Desenvolver perguntas mais diretas e fazer a leitura do enunciado com a turma são dicas para melhorar o desempenho deles no aprendizado do conteúdo. Em decorrência da pandemia do coronavírus em 2020, na educação, foi possível utilizar as novas tecnologias de maneira divertida e educativa permitindo que o aluno descobrisse o novo por meio das próprias vivências, incentivando-o a pesquisar, estudar e pensar colaborando com o aumento do nível de interesse pelo conteúdo e de concentração durante as atividades. Jogamos o jogo Kahoot e testamos os conhecimentos dos alunos sobre a norma regulamentadora NR17 - Ergonomia. O jogo foi agradável e prazeroso, tornou a aula dinâmica. O software tem muitas possibilidades visuais e sonoras proporcionando o acesso a uma aprendizagem mais interessante e significativa, com possibilidades de interação e troca de conhecimento e formas de aproveitar a utilização de celulares em sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

FRANCISCO MIGUEL DA SILVA DE OLIVEIRA
MONICA FÜRKOTTER

Escolas ribeirinho-rurais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião da Boa Vista, Ilha de Marajó, Estado do Pará, com classes multisseriadas, apresentavam problemas recorrentes como o alto índice de reprovação e desistência, levando a Secretaria a desenvolver um acompanhamento pedagógico dessas instituições. O objetivo do acompanhamento pedagógico era reverter o quadro existente. O Programa Escola Ativa foi um suporte teórico-metodológico que ajudou a qualificar a prática pedagógica. O legado do acompanhamento realizado foi revelador. Ao término do primeiro ano, quando ocorreu uma avaliação da educação municipal, realizada pelo Sistema de Avaliação Municipal (SISAM), as oito escolas se destacaram com resultados satisfatórios e, uma delas, que funcionava com uma única turma multisseriada, recebeu a maior nota da rede municipal. Neste texto relatamos o acompanhamento realizado em oito escolas com turmas multisseriadas, que possuíam 501 alunos. O convite para acompanharmos tais escolas se deve ao fato de sermos ribeirinhos, morarmos no contexto rural e conhecermos profundamente a região. Mesmo sabendo das dificuldades, aceitamos o desafio. Iniciamos o trabalho promovendo um encontro com os coordenadores escolares e os professores para, a partir dele, elaborar conjuntamente as atividades e escolher metodologias para o trabalho pedagógico, que atendessem as demandas. Nesse encontro soubemos que seria necessário iniciar um processo de alfabetização, pois havia alunos do 2º ao 5º ano que ainda não estavam alfabetizados. Utilizando como referencial teórico os estudos de Emília Ferreiro, em parceria com os professores, estabelecemos diretrizes para a ação pedagógica, utilizando o Programa Escola Ativa, cujo diferencial é adotar uma metodologia exclusiva para turmas multisseriadas. O desenvolvimento do trabalho contou com a compreensão de que era preciso melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Após um semestre utilizando metodologias que tinham a ludicidade como princípio, constatamos avanços significativos no desenvolvimento dos alunos. Acreditamos que tais avanços se deram em função dos seguintes aspectos: aplicação de atividades de acordo com o nível de desenvolvimento de leitura e escrita de cada aluno, com base em Emília Ferreiro; utilização de materiais lúdicos; troca de experiências entre os professores, sistematizando coletivamente a prática pedagógica; e, integração entre família e escola.

A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: PADLET E TBL ACTIVE PARA APLICABILIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE EMPRESARIAL

DAYANE DE OLIVEIRA PINTO SILVA HERNANDES
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

O presente texto se trata de um relato de experiência vivenciado com estudantes da graduação em um encontro na disciplina de Contabilidade Empresarial no Curso de Administração em uma Instituição de Ensino. Teve como objetivo, aplicar uma sequência didática visando a utilização de ferramentas virtuais de metodologias ativas: Padlet (criação de murais) e TBL Active (plataforma para a aplicação da metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-Based Learning-TBL). Concluímos que as ferramentas de metodologias ativas auxiliam o professor em sua prática docente no sentido de propô-las com segurança e eficácia, além de proporcionar a colaboração do estudante com seus pares no processo de aprendizagem. O encontro com os estudantes, ocorreu de forma remota, por meio do uso do Google Meet, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto a prevenção da proliferação do vírus COVID-19. Escolhemos um tema para abordar essa metodologia ativa, no caso, a Demonstração do Resultado do Exercício. O encontro transcorreu da seguinte maneira: a) Criação de um mural virtual com o uso do Padlet, visando promover uma pesquisa colaborativa sobre o tema proposto antes da data estipulada para o encontro e, em seguida, disponibilizamos aos estudantes, um link de acesso para que desenvolvessem essa pesquisa; b) No dia do encontro, explicamos sobre o uso do Padlet e como seria a dinâmica da disciplina naquele momento, dividimos a turma em grupos (sete salas virtuais) e explicamos passo a passo sobre a realização da metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Equipes. Como o tema era de conhecimento dos estudantes, não foi necessária sua explicação, todavia esse encontro seria para promover a colaboração entre pares do conteúdo aprendido anteriormente; c) Solicitamos aos estudantes que entrassem no site do TBL Active e inserissem a chave de acesso para dar início às atividades. Primeiramente, realizaram, um teste de conhecimento individual, usando a ferramenta TBL Active, e posteriormente o teste em grupos. Desse modo, no desempenho individual, os estudantes obtiveram 76% de acertos, enquanto no desempenho em grupo, foi de 100%. Os resultados foram apresentados aos estudantes após a conclusão. Apresentamos, também, um formulário de avaliação elaborado por meio do Google Forms para medir o grau de satisfação do encontro, o uso das ferramentas de metodologia ativa e sugestões.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA TEAM BASED LEARNING NA BUSINESS SCHOOL UNOESTE POR
MEIO DA FERRAMENTA TBL ACTIVE

JOSÉLIA GALICIANO PEDRO
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem proporcionado o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na Business School Unoeste. Nesse sentido, por meio das metodologias ativas é possível maior interação do estudante com o conteúdo, seus pares e professor. As metodologias ativas, planejadas a partir de objetivos educacionais, desenvolvem competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, permitindo que o estudante pesquise, avalie situações, faça escolhas, assuma riscos e aprenda pela descoberta. Desse modo, o objetivo desse relato é descrever a aplicação da metodologia TBL - Team Based Learning (Aprendizagem Baseada em Equipes) no curso de Administração da Business School Unoeste. A partir da experiência relatada, consideramos que as atividades em equipe contribuem significativamente para a aprendizagem. O TBL oportunizou a colaboração entre pares, no sentido de favorecer a aquisição de conhecimentos conceituais, procedimentais e, sobretudo, atitudinais. O estudo mediante o TBL possibilitou aos estudantes desenvolverem uma visão para além do conteúdo, uma vez que permitiu a eles fazerem parte do processo educativo por meio de sugestões de melhoria no conteúdo e na atividade aplicada. A metodologia TBL foi aplicada, no início do mês de junho de 2021, por meio do Google Meet, no terceiro termo do curso de Administração da Business School Unoeste, na disciplina de Contabilidade Empresarial. Inicialmente foram apresentadas aos estudantes as etapas da metodologia TBL e disponibilizado o material de estudo. Os estudantes foram orientados a fazerem a leitura do material e informados de que na aula seguinte seriam aplicados os testes de garantia de preparo. A etapa referente ao RAT (Readiness Assurance Test), ou teste de garantia de preparo, foi desenvolvida com o auxílio da ferramenta online TBL Active. O teste foi composto de quatro questões de múltipla escolha, criadas com base no material de estudo. Em princípio, os estudantes responderam ao teste individualmente, essa atividade teve duração de trinta minutos. Após o teste individual, os estudantes foram organizados em equipes. Os estudantes, em equipe, responderam ao mesmo teste que haviam respondido individualmente. O teste em equipe teve duração de sessenta minutos. Por fim, com base nos relatórios de desempenho dos estudantes no teste individual e em equipe, fornecidos pela ferramenta TBL Active, a professora comentou e explicou os conceitos estudados.

AS AÇÕES FORMATIVAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA-ALFABETIZAÇÃO

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

No ano de em 2018, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, publicou a Portaria Nº 38, instituindo o Programa Residência Pedagógica, ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de fomentar a formação prática, nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A Universidade do Oeste Paulista foi contemplada no edital nº 1/2020 da Residência Pedagógica, com o subprojeto de alfabetização. O objetivo do presente relato é descrever as ações formativas realizadas ao longo do primeiro e segundo módulos do Programa de Residência Pedagógica do Núcleo de Pedagogia-Alfabetização. Por meio dos resultados obtidos concluímos que o programa de Residências Pedagógicas propiciou aos residentes a realização da Práxis, unindo o saber inicial construído na Universidade e o saber teórico-prático das escolas públicas, aliando-se aos princípios da Base Nacional Comum curricular, havendo uma aprendizagem colaborativa sobre a docência. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES- Programa de Residência Pedagógica- Unoeste. O Programa de Residência Pedagógica do Núcleo de Pedagogia-Alfabetização aconteceu em três escolas municipais de Presidente Prudente: E M Domingos Ferreira de Medeiros, Carmen Pereira Delfim e Pioneira Ludovica Ligabo Rodrigues. Durante o programa, vivenciando a pandemia do Coronavírus, foi realizado o ensino remoto. Vários ambientes virtuais foram usados para a aprendizagem e interação. Houve o processo de ambientação, formação teórica e prática envolvendo a temática da alfabetização, realização de planejamentos e regências. Para o acompanhamento do processo, havia o registro por meio de relatórios semanais, além de reuniões pelo meet, participação no grupo do Facebook e google forms. Em uma perspectiva de regência, foram também realizados workshops para discussão de todos os processos vivenciados, sempre na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

ATIVIDADES EDUCATIVAS SOCIOAMBIENTAIS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

BEATRIZ DE ASSIS ARRUDA
LUCIANA APARECIDA NOGUEIRA DA CRUZ
REBECCA MORENO JULIÃO

O grupo Postura Ativa frente à Causa Ambiental - PACA desenvolve várias ações educativas sobre meio ambiente dentro e fora do campus do IBILCE/UNESP. Em parceria com a Associação Anjo da Guarda, entidade não governamental e sem fins lucrativos, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, membros do grupo PACA desenvolveram atividades lúdicas e informativas sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANC, com duas turmas totalizando 30 alunos. O projeto teve como objetivo estimular a inserção das PANC na alimentação cotidiana dos alunos e conseqüentemente da comunidade local, ensinando novas formas de consumir os alimentos, evitando o desperdício, criando uma discussão ambiental, social e política sobre como aproveitamos os alimentos. Como frutos dessa experiência, foi possível reconhecer boas mudanças na comunidade, dentre elas, a adoção das receitas por parte dos alunos e também da Associação, a participação ativa e interessada dos alunos durante as aulas síncronas, identificando como PANC alguns alimentos que já comiam e, também, atitudes sustentáveis que já praticavam. Também foi possível identificar que muitas crianças e adolescentes, participantes do projeto, construíram conhecimentos importantes, tanto sobre hábitos pessoais como também sobre questões de política socioambiental. Órgão de fomento financiador da pesquisa: PROEC Assim, teve-se como base a metodologia da Aprendizagem Serviço, em que a comunidade é colocada como ponto central e o ponto de partida é a necessidade que ela apresenta, que no caso foi o empobrecimento alimentar, nutricional e cultural e o descaso com o meio ambiente. Dessa forma, o projeto foi criado visando a apropriação do conhecimento de forma significativa pelos alunos, para que alcancem a autonomia suficiente e apliquem esse conhecimento. Além disso, a prática foi estimulada para construção do conhecimento, tanto por meio de apostilas, colocando receitas com as PANC para que eles aprendessem de fato a utilizar esses alimentos, como também a proposta de uma campanha contra o desperdício, a ser executada pelos alunos, para um maior envolvimento da comunidade. Ademais, foram produzidos vídeos como forma de expandir o projeto pela mídia social, publicando-os no Instagram e Youtube. Em coesão com o período de isolamento, foram realizados encontros síncronos onde conseguíamos tornar mais dinâmico o contato com as informações e ter um retorno da aplicabilidade do que estava sendo proposto ao longo do mês.

AULA SÍNCRONA NA PANDEMIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE FIGURAS GEOMÉTRICAS

LEILA CRISTINA DO NASCIMENTO SANTOS

Em tempos de pandemia foi preciso reinvenção e inovação sobre a forma de ministrar aulas diante da necessidade de realizar o ensino remoto, e para isso, comecei a utilizar as chamadas de vídeo para as aulas em formatos on-line, nas quais como professora de Educação Infantil em uma Pré-Escola senti a necessidade de fazer uso de aplicativos como o Google Meet, a fim de possibilitar as aulas aos alunos, propiciando o contato escolar a partir da relação professor-aluno, bem como para as explicações de conteúdos referentes às atividades impressas enviadas para que os estudantes realizassem em suas casas. Para o desenvolvimento das aulas eram utilizados os aparelhos celular e notebook, para apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos. Especificamente para esse relato de experiência, voltado ao tema de figuras geométricas, o objetivo principal foi propiciar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir do estudo de figuras geométricas. O fato de os alunos serem crianças, implicou no auxílio das mães durante as aulas síncronas que eram realizadas uma vez por semana. A metodologia se deu a partir de explanações a respeito das figuras geométricas, partindo da pergunta: vocês sabem quais são os nomes e formatos das figuras geométricas? Os resultados demonstraram que esses foram momentos que exigiram planejamento docente, parceria com a família que contribuiu ao longo do processo de ensino e aprendizagem, produção de materiais para apoio pedagógico, e uma reinvenção e inovação sobre como ministrar aulas, a partir uso de ferramentas digitais como o Google Meet para tornar as aulas síncronas possibilidades para o acesso e a mediação docente colocando o aluno como protagonista no processo para a aprendizagem efetiva. A primeira provocação favoreceu um diálogo entre os participantes da aula, resultando na exploração de utensílios de cozinha como formas de bolo, tampas de panelas, copos, formato de mesas, entre outros, para que os alunos pudessem observar a partir do concreto com qual figura geométrica cada um dos objetos se parecia. Após realizar essa dinâmica de associação, foi solicitado aos alunos que mostrassem o que haviam de objetos em suas residências que se relacionavam com as figuras geométricas, surgindo assim, diversos tipos de respostas como: cama, mesa, janela, porta, brinquedos, etc.

AÇÕES PEDAGÓGICAS E O LÚDICO NO HOSPITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

MOARA CASTRO MARTINS
TAMIRES DOS SANTOS ARAUJO
DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO
MAURA PEREIRA BARBOSA DA SILVA

O projeto de extensão universitária, "No Hospital também se aprende", em parceria com o Hospital Regional de Presidente Prudente, na ala da pediatria, foi executado pelos discentes do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Unoeste, no 1º semestre de 2021, proporcionando à criança internada a continuidade à educação, contribuindo para a humanização, e também para o aprimoramento sobre o campo de atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. Como objetivos centrais almejou proporcionar ao acadêmico da Pedagogia conhecimentos sobre a atuação do Pedagogo em instituições não-escolares; vivenciar o preparo de atividades lúdico pedagógico-educacionais; despertar o pensar e discutir o valor do indivíduo. Concluímos que o projeto, além de nos proporcionar o conhecimento na área da pedagogia hospitalar, levou para as crianças hospitalizadas e sua família uma nova rotina, com atividades educativas auxiliando no desenvolvimento cognitivo e emocional. Foi de grande relevância, pois articulou ações com impacto social, por se entender que a educação é um direito, e como tal, às crianças hospitalizadas são alcançadas. Para nós, acadêmicos de Pedagogia, participar desse projeto foi grandioso, pois contribuiu para nossa formação pessoal e profissional que com certeza mudará a forma de olharmos para nossos alunos em sala de aula. É gratificante quando trabalhamos pela aprendizagem e bem estar do próximo. Usando a criatividade e união do grupo, as atividades pedagógicas e jogos com materiais sustentáveis foram elaborados, confeccionados pelos alunos e entregues a professora responsável do projeto, semanalmente, que encaminhava ao hospital. Foram trabalhadas as datas comemorativas, momento em que ajudamos com enfeites do Dia das mães, Páscoa e Festa Junina, deixando o ambiente hospitalar mais leve e alegre. Todo processo era discutido em grupo, via WhatsApp, sob a supervisão da professora responsável. O projeto foi articulado com a disciplina de Didática, Fundamentos da Alfabetização e Pedagogia Hospitalar, que consideramos de grande relevância para o curso de Pedagogia da Unoeste, por proporcionar aos alunos a vivência de métodos e situações diferenciadas, para que consigamos promover uma educação com mais qualidade e equidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

KENNEDY WAGNER DOS SANTOS SILVA

O presente relato trata-se da experiência que tive como docente da disciplina de Educação Física no primeiro e segundo ano do ensino médio num colégio da rede privada de ensino da cidade de Franca estado de São Paulo onde atuei por oito meses (09/2020 - 05/2021) propondo atividades e reflexões acerca do corpo e suas possibilidades e contribuindo para o desenvolvimento integral dos discentes. Promover uma Educação Física consciente e inovadora acerca do desenvolvimento integral do aluno em tempos de isolamento social bem como se manter saudável em um momento tão atípico. A Educação Física perpassa as práticas esportivas e corporais e nos apresenta um grande leque de possibilidades, estudos, pensamentos e reflexões, fazer essa conexão nas aulas de Educação Física é de extrema importância pois ressalta para o discente que pensar sobre corporeidade, refletir sobre o corpo nos efeitos do mundo pandêmico, ter-se uma vida saudável e ativa em isolamento social, também é Educação Física. As aulas eram divididas do seguinte modo: uma teórica e uma prática, dessa maneira, tínhamos um embasamento teórico para fazermos a prática proposta. Os conteúdos chave que trabalhávamos eram: Padrões de Corpos e a Influência Midiática/Busca excessiva pelo padrão ideal de Corpo/Ginástica de Academia e Ginástica de Rua. De acordo com todas discussões e reflexões que fazíamos aula após aula, criamos juntos, nas aulas práticas uma gama de exercícios, circuitos e atividades que poderíamos facilmente praticar em casa com materiais de fácil acesso.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: INTERNET, BOLHAS, FATOS E OPINIÕES

MAYCON HENRIQUE MARIZ MORANO

MONICA FÜRKOTTER

A educação midiática é o caminho para a compreensão crítica dos meios de comunicação, das redes sociais e do fluxo de informações na sociedade atual. Com o aumento e a difusão dos meios de comunicação, faz-se necessário saber o papel das mídias enquanto transmissores de informação, dado que o ambiente virtual é "controlado" por algoritmos, que formam "bolhas", que reforçam "teses" e "teorias" que podem ser falsas. A compreensão das mídias por meio da educação, a mídia-educação, pode influenciar inclusive um dos principais direitos do cidadão, o voto. Ora, na era do Capitalismo de Vigilância, termo cunhado por Shoshana Zuboff, qual a influência da mídia em jovens prestes a exercer este direito? Em tempos de desinformação e excesso de conteúdo propagado em redes sociais, sites e blogs, além de aplicativos de mensagem instantânea, qual o papel da imprensa tradicional na sociedade? Com essas questões em mente, desenvolvemos uma atividade com o objetivo de investigar os conhecimentos de um grupo de adolescentes de 16 e 17 anos sobre bolhas virtuais, sua relação com o uso de redes sociais e da internet e diferenciar as diversas formas de mídia jornalística e suas características. Os participantes souberam diferenciar notícias, opiniões, postagens em redes sociais, algoritmos e descrever "bolhas" virtuais. Assim, a mídia-educação pode contribuir na formação dos adolescentes enquanto cidadãos e usuários conscientes de redes sociais e das armadilhas presentes na internet. Participaram da atividade 17 adolescentes, atendidos pela Fundação Mirim de Presidente Prudente, instituição assistencial sem fins lucrativos, que capacita e encaminha jovens para o mercado de trabalho. Previamente, a fundação aprovou a ação como parte da grade curricular dos jovens, desenvolvida pelo Google Meet, durante o primeiro semestre letivo. Os pais/responsáveis preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os participantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A partir de um questionário disponibilizado no Google Forms, procuramos conhecer os adolescentes e o seu domínio sobre o assunto. As respostas indicaram que eles não tinham conhecimento das "bolhas". Além disso, nenhum deles havia acessado qualquer site de notícias jornalísticas em suas vidas - o consumo, diminuto, quando feito, foi por meio de postagem em redes sociais de influenciadores ou páginas profissionais. As respostas foram o ponto de partida da atividade. Por fim, ocorreu a reaplicação do questionário. Protocolo CAAE: 00000000.0.0000.0000

ELABORAÇÃO DE RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA
PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MIRELLA HORVATTE PACITTI
MICHELINE CARDOSO PEREIRA
SIMONE PINTO FERREIRA
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

O uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) visa a eliminação de algumas barreiras, proporcionando a inclusão seja educacional ou de atividade de vida diária. Esse relato de experiência tem como objetivo descrever a elaboração de um recurso de TA a partir de uma situação hipotética de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da análise dos juízes concluíram que a prancha de CAA criada é um recurso de TA, atendendo as necessidades do estudante com TEA, podendo assim se comunicar de forma autônoma e expressar sua rotina durante a quarentena. Foi apresentado um caso hipotético de um estudante com TEA, na disciplina intitulada "Metodologias em Educação Especial com ênfase na Análise de Recursos de Tecnologia Assistiva em Ambientes Inclusivos", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP, neste corrente ano, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior. O estudante possui 9 anos, não dispõe de comunicação oral ampla, portanto faz-se necessário a utilização do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Foi elaborado uma prancha para que o mesmo expressasse sua rotina durante a quarentena do COVID-19. A prancha foi elaborada com base em papelão (60cmx40cm) encapada com EVA em seus dois lados. Foram selecionadas, impressas e plastificadas, imagens que pudessem fazer parte da rotina do estudante, bem como todos os dias da semana. As imagens foram recortadas e coladas na face oposta um pedaço de velcro com cola Teckbond. Na parte superior direita da prancha foi escrito a palavra "ROTINA" e em frente á ela colado um pedaço de velcro, onde foram posto os dias da semana. Abaixo foram colados os períodos - MANHÃ, TARDE e NOITE - dividindo assim a prancha em três partes. Em cada parte desta, fora colado um faixa de velcro para que o estudante pudesse fixar as figuras de acordo com sua rotina, na parte inferior da prancha foi colado duas faixas de velcro, onde servirá de "depósito" para guardar os cartões. Foi avaliado por juízes sob a ótica de oito critérios, a saber: não exigir movimentos inapropriados durante seu uso; não despender de grande gasto energético durante seu uso; ser seguro e confortável para o usuário; ter baixo custo e resolutividade das necessidades do usuário; ser de fácil movimentação; ser personalizado às necessidades do indivíduo; ser durável, e, ter boa aceitação social, não expondo o usuário.

ENFRENTANDO A INDISCIPLINA: ADAPTAÇÃO DE JOGO SOCIAL VOLTADO À DOCÊNCIA

ANA BEATRIZ DOS SANTOS CHÍTERO
JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

O fenômeno indisciplina é um fato recorrente no ambiente educacional, e pode ser observado dos corredores às quadras, e principalmente nas salas de aula. São vários os casos e as formas de classificá-los, entretanto "o saber" para lidar com eles, não é um conhecimento disponibilizado à formação inicial docente. O objetivo desse relato é apresentar um jogo social produzido a partir do game The Sim's 4, tendo como público-alvo: os professores. Como conclusão, esperamos o retorno das aulas presenciais, em especial as reuniões pedagógicas, para que possamos levar o jogo adaptado para que os docentes avaliem seu potencial. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNESP/IPTECHI. A adaptação na forma de jogar permite que os participantes representem papéis, simulem situações de conflito, mostrem suas habilidades relacionais em resolvê-los e discutam abertamente o tema indisciplina no ambiente escolar; estimulando através do lúdico, que os docentes-jogadores compartilhem estratégias e recursos para enfrentá-la. O The Sim's foi lançado no início do século pela Electronic Arts, tendo como principal característica a possibilidade dos avatares controlados pelos participantes, simularem situações do cotidiano. A edição The Sim's Escola oferece várias ambientações de unidades da rede pública, particular ou comunitária, além de personagens típicos desse ambiente, assim como possibilidades de enredo enfocando: atividades extracurriculares, transporte escolar, dispensa entre outros. Também o jogo disponibiliza ações automáticas, como: sinalização de fome, sono, emoções, trabalho e higiene. Desativar esse recurso permite total controle dos sims (avatares). Nossa adaptação está em gravar (através das ferramentas de captura de tela do próprio jogo) situações relacionadas ao ambiente escolar, usando comando shit das emoções dos sims. Essas cenas enredadas por situações de indisciplina, extraídas da nossa literatura docente sobre o assunto, tornam-se o gatilho para que os jogadores-professores possam em um clima de ludicidade: dialogar a respeito, compartilhar possibilidades de atuação, opiniões, sentimentos e reflexões a respeito de qual seria a forma mais adequada para lidar com o "cenário indisciplinar", gerador da rodada de jogo. Estabelecida a dinâmica de nossa proposta, desenvolvemos alguns Demos (demonstração de cenas de indisciplina com a estética do The Sim's), usando nossos conhecimentos sobre comandos e configurações do jogo.

ENSINO REMOTO PARA A ELABORAÇÃO DE RECURSOS INCLUSIVOS: VIVÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

MARIANE DELLA COLETTA SAVIOLI
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Diante da pandemia do Covid-19, em que todos estão em isolamento físico, com base na Deliberação CEE nº 177/2020, uma fundação municipal de ensino superior de uma cidade do interior do noroeste paulista, por meio do Curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculada à disciplina de Educação na Diversidade e ao Estágio Supervisionado (Módulo III - Educação na Diversidade), organizou no primeiro semestre do ano de 2021, especificamente entre os meses de março até junho, pelo segundo ano, o projeto para desenvolver uma atividade de forma colaborativa com o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Descrever uma iniciativa para formação docente com vistas a desenvolver recursos lúdicos, por meio da cultura maker, para serem utilizados por estudantes público alvo da educação especial da rede municipal de ensino. Verificou-se que em tempos de pandemia do covid-19, a elaboração de materiais que auxiliaram no desenvolvimento global e no progresso desses estudantes público alvo da educação especial foi fundamental. Portanto, trabalho colaborativo com os graduandos em parceria com os professores do atendimento educacional especializado, na confecção e o uso orientado pelos docentes do curso de pedagogia, por meio do ensino remoto, propiciaram o desenvolvimento de habilidades cognitivas, conceituais e motoras desses estudantes, elevando a autonomia, promovendo o desenvolvimento educacional humano por meio do lúdico. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não há. O projeto, teve como base a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, com tarefas práticas realizadas na formação, tais como 1- Pesquisar em documentos bibliográficos e legislativos as políticas educacionais inclusivas; 2- Apresentar seminários em grupos, para desenvolver práticas educacionais; 3- Levar o aluno/estagiário a confeccionar, por meio da cultura maker, recursos lúdicos mediante materiais reciclados para serem manipulados pelos EPAEE, realizados por ensino remoto e instruído pelas plataformas digitais virtuais, tais como: Classroom, Google Meet, e da rede social WhatsApp. Os estudos foram realizados a partir de autores renomados, como: Kishimoto (2003), Pelosi (2008), Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), Mantoan (2010), e por meio do estudo do perfil, das habilidades e dificuldades dos estudantes público-alvo.

EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE A PANDEMIA COM ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
ANA PAULA AMBRÓSIO ZANELATO MARQUES

Desde Abril de 2020, estamos passando por momentos desafiadores na Educação devido à pandemia da Covid-19. Gestores e professores tiveram que se reinventar, adaptar-se às tecnologias, gravar aulas, produzir conteúdos, mudando sua rotina para melhor atender e garantir um ensino de qualidade aos estudantes. Mas e os estudantes com deficiências? Como atendê-los? Visto que estes têm seus direitos garantidos por lei na Constituição de 1998, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN, Lei 9394, entre outras. Assim, sendo pesquisadora e professora da Educação Especial, tenho o objetivo com esse resumo de relatar minha experiência nas aulas remotas com os estudantes Público-alvo da Educação Especial. Tivemos momentos de resistência sendo necessário sensibilizar os professores, que através da dedicação e empatia com estes estudantes eles permaneceriam inclusos. A inclusão vai muito além de uma matrícula na escola, mas com o trabalho colaborativo dos professores, gestores e principalmente da família que acreditou e apoiou esse novo formato de ensino remoto garantiu o acesso e participação do EPAEE nas aulas. Considerando a atuação remota e de contexto de aula da própria pesquisadora, esta pesquisa não foi submetida ao comitê de Ética. A primeira ação foi realizar uma reunião via aplicativo Google Meet com os responsáveis sobre os equipamentos que eles possuíam de tecnologia em suas casas, sobre o acesso a internet e como iriam proceder as aulas, e como a participação e envolvimento deles nas rotinas escolares seriam de extrema importância para o a aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos. Com a parceira colaborativa da professora de Educação Especial as atividades foram adaptadas respeitando o currículo da série que o EPAEE estava matriculado, e também algumas orientações de como incluírem o estudante, pois alguns professores não conheciam as particularidades dos estudantes. Como todos, os EPAEE assistiam aos vídeos complementares, participavam das aulas com seus colegas e professor. Mesmo participando das aulas síncronas a escola teve que oferecer as atividades extras impressas, pois as famílias não tinham impressora e condições de pagar pelas mesmas. Além das aulas do ensino regular o continuamos com seus atendimentos na sala de Recursos Multifuncionais via aplicativo Google Meet, onde mantiveram o vínculo e puderam ter suas habilidades potencializadas.

FERRAMENTA DE FÁCIL ACESSO - UM "ATALHO" PARA O TRABALHO

JULIANO TIEGO GUERRA
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
MÁRCIA GOMES VIEIRA
ODIMAR DOMINGOS GONÇALVES

Organização e inovação na educação é imprescindível em qualquer época, a escola trabalha com documentos oficiais que se adaptam aos diferentes contextos e perpassam pelo desenvolvimento singular de cada pessoa. Estes movimentos sempre desafiam os profissionais da educação pois demandam criatividade, estudo e disposição. Nestes tempos de pandemia a organização e a inovação continua necessária só que de maneira emergencial, forçando a equipe escolar, mesmo em distanciamento social, continuar refletindo sobre o cenário e criando possibilidades. Para isso, podemos contar com infinitas possibilidades da tecnologia presentes na sociedade. Por este trabalho, pretende-se compartilhar a organização e a inovação de sucesso conquistados nesta época de pandemia do COVID-19 por nossa equipe do Programa de Ensino Integral (PEI). A ação proposta teve como objetivo oportunizar um ambiente virtual de acesso às informações e orientações de trabalho da escola com todos os arquivos necessários à equipe gestora e professores. Entende-se que o objetivo de criação de um ambiente de acesso rápido às informações e orientações de trabalho da escola foi alcançado com êxito, proporcionando agilidade, colaboração e fortalecimento no relacionamento profissional. O Planilhas Google mostrou maior facilidade de produção da organização das informações, justificadas por facilidade para inserir links; organização de um montante de informações em tabelas dispostas em algumas páginas e rápida praticidade de edição. Foi instituído uma ferramenta de compartilhamento por meio de Planilhas Google que abrange todos os arquivos digitais necessários para o desenvolvimento das atividades escolares e recebeu o nome de Atalho. Neste espaço virtual há armazenamento de grande quantidade de arquivos em nuvem que são necessários para o uso diário das atividades pedagógicas no trabalho remoto. Estes arquivos foram organizados em formato claro e objetivo com os links de acesso.

FERRAMENTAS DIGITAIS DE GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

CARLOS WILLIAN ZANELATO SOUZA

LAÍZI DA SILVA SANTOS

SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

Trata-se de um relato de experiência de dois discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Tem como objetivo refletir sobre a realização de oficinas para formação de professores ministradas em encontros pedagógicos. Nesse sentido, com vistas a contribuir para a mitigação dos problemas educacionais, torna-se necessária a propagação do conhecimento referente às práticas e estratégias pedagógicas inovadoras. Desse modo, é importante que pesquisadores e acadêmicos da Educação façam chegar até a escola conhecimentos científicos, teorias e tendências, para que seja possível unir os saberes cientificamente construídos com os saberes experienciais dos que atuam no cotidiano da escola e, assim, construir mudanças no cenário educacional. As oficinas tiveram como tema a "Gamificação na prática" e ocorreu de modo online em meios remotos nos domínios digitais da referida Universidade. Foram oferecidas quatro oficinas para professores do ensino superior de diversas áreas do conhecimento, com duas horas de duração cada. O objetivo das oficinas foi de formar os professores para utilizarem estratégias pedagógicas gamificadas por meio de ferramentas digitais. A oficina contou com apresentações de conceitos elaborados por teóricos que fundamentam a gamificação, além disso, do ponto de vista prático, os formadores apresentaram softwares que possibilitam o planejamento e a execução de estratégias gamificadas. Os formadores apresentaram o modo de utilização de algumas plataformas para o uso em estratégias pedagógicas gamificadas, dentre elas: Seppo, Quizizz e Quizlet. Os participantes demonstraram não conhecer as estratégias apresentadas e forneceram feedback positivo em relação aos conhecimentos dialogados, compreendendo que há a possibilidade de aplicação da gamificação nas práticas pedagógicas.

LIÇÕES DE VIDA E DE GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DO TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

FELIPE VIDEIRA ROMA
JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

Um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) representa uma etapa avaliativa final, do processo formativo promovido pela instituição educacional, e que tem por finalidade a exposição do domínio instrumental, científico e metodológico adquirido pelo estudante, ao longo da graduação. Entretanto para nós, os principais envolvidos, o desenvolvimento de um TCC encena lições variadas de práticas vividas ao longo da escolarização, algumas delas de sucesso e outras nem tanto e que se cristalizam nesse trabalho final. O objetivo desse relato é compartilhar minha autorreflexão a respeito da produção de um TCC e as lições aprendidas. Concluo infelizmente, que percebemos tudo isso de forma tardia, e como uma dedicação maior nas matérias que colocaram como "sem importância", seria menos desgastante. Não estaríamos com tanto receio ou dificuldades. No meu caso, a falta de experiência e o pequeno prazo para meu aprendizado desse conhecimento, impôs um peso enorme nos meus ombros, sendo o auxílio e os conselhos dos professores, dos colegas e do orientador, apoio fundamental nessa passagem. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNESP, IPTECHI Quando chegamos ao último ano do ensino superior nos deparamos com a realização obrigatória de um trabalho acadêmico, com normas de publicação e comunicação a seguir, e que nos requisita todos os conteúdos adquiridos durante a graduação. Essa situação é desafiadora e nos assombra, tanto pelo prazo de entrega como pela dificuldade em escrever na linguagem científica. O TCC causa desespero e angústia, emoções que se misturam à ansiedade de conquistar o sonhado diploma. Pensar e realizar um projeto de pesquisa do zero, envolve habilidades como: decidir um assunto promissor ou tema de interesse; saber buscar e utilizar as informações científicas; fazer uma leitura crítica do que foi encontrado; relacionar todos esses "achados" com a área na qual estamos nos formando e com a ciência. Construir hipóteses, estruturar um texto com argumentação lógica e discutir os resultados obtidos, exige mais do que certa prática na escrita. Requer domínio de um conhecimento mais amplo do que o adquirido durante os quatro anos da faculdade. Essa ideia nos leva a uma retrospectiva e uma autorreflexão. Foi assim que percebi, que não priorizei algumas disciplinas teóricas relacionadas ao letramento para lidar com a informação e com a ciência, e que não somente na graduação, mas na minha vida inteira não me dediquei à língua portuguesa, como deveria.

O ATLETISMO NA DISCIPLINA DE BASES TEÓRICO-PRÁTICAS DO TREINAMENTO FÍSICO: UMA PRÁTICA DE ENSINO

CAMILA CASSEMIRO ROSA

O relato apresentado, parte da minha experiência como docente na disciplina de Bases Teórico-Práticas do Treinamento Físico, do 7º termo do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2019. Durante o meu mestrado acadêmico, no programa da Fisioterapia da UNESP, realizei o estágio docência, na disciplina de treinamento, que era oferecida em dois períodos, matutino e noturno. Foi um semestre acompanhando o professor responsável pela disciplina, observava-o e auxiliava-o durante as aulas. Foi quando ao final do semestre pude passar pela experiência da prática de ensino, em reger uma aula, foi aberta a mim a possibilidade de escolher um tema e devido a minha trajetória no esporte, resolvi trazer o atletismo para a disciplina. Diante disso, o objetivo era voltado para o treinamento esportivo na escola, aplicado ao atletismo, na intenção de mostrar aos discentes, como poderia ser desenvolvida uma modalidade esportiva "não convencional" em uma equipe de treinamento contraturno ao horário regular, no ambiente escolar. Contudo a oportunidade de viver as experiências durante o processo de Estágio Docência são contribuições incomensuráveis na formação de habilidades para a aquisição e a transmissão de conhecimento para o docente, além do sentimento de gratidão e satisfação em poder contribuir no processo formativo de futuros professores/profissionais da Educação Física. Foi seguido um roteiro teórico e prático, a qual foi iniciada a aula tratando sobre os conceitos, os objetivos e as características do treinamento físico e esportivo. Em seguida, tratei sobre o treinamento na escola (abordei o contexto histórico de como o esporte foi introduzido nas aulas de Educação Física, como meio do treinamento). Logo, após foi abordado a aplicação do treinamento na escola voltado para o atletismo (educativos e exercícios para desenvolvimento de técnicas). Mostrei também, como o treinamento pode ser feito com base nas capacidades motoras (por meio de circuitos) e um exemplo foi dado, de como periodizar um treino de atletismo para uma equipe contra turno na escola (como deve ser a aplicação prática, visando campeonatos esportivos). E, por fim, nas duas últimas aulas junto aos alunos foi feita a vivência prática dos conteúdos teóricos, em uma quadra poliesportiva da universidade.

O ENSINAR E APRENDER DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

ABNER SOUZA DA SILVA
ELIANE MARIA VANI ORTEGA

Professores e estudantes do Brasil inteiro vinham numa rotina de estudos, mas após o início da pandemia muita coisa mudou, desde a forma de dar aula, como a de estudar, já que pude vivenciar as dificuldades tanto do ponto de vista de professor, como de aluno. O objetivo desse relato é descrever minha experiência simultânea como aluno da licenciatura atrelado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e professor da educação básica, já que presenciar as duas vertentes é importante para minha prática docente. Portanto, passar por esse momento pandêmico, participando de um programa como o PIBID, foi fundamental para o meu desenvolvimento como professor, pois trouxe novos ares para minha profissão, já que a partir das atividades desenvolvidas, fui incentivado a ser um docente melhor. Logo, após essa experiência, posso afirmar que serei um profissional mais completo, visto que conseguirei aplicar diversas práticas de ensino, fazendo com que as dificuldades agravadas pela pandemia possam ser reduzidas. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES/PIBID Durante o ano, desafios foram criados, fazendo com que os professores fossem obrigados a um recolhimento e forçados a uma solidão. Apesar disso, várias ideias foram desenvolvidas durante a pandemia, todas com um só objetivo, cativar o aluno a aprender. A oportunidade de participar como voluntário do PIBID na graduação foi interessante, pois pude participar de atividades atreladas ao estudo de documentos curriculares, para que pudéssemos discutir acerca da construção de conceitos teóricos relacionados a temáticas do ensino básico como os números racionais e as funções. Com o passar das semanas, pude perceber que esses encontros influenciaram no modo como ensinava meus alunos, visto que estudar a construção de conceitos e aprender a aplicá-los é deveras importante para um bom professor. Já como aluno da graduação, nunca imaginei que algo dessa proporção pudesse acontecer, uma vez que a vida na universidade estava apenas começando, o campus era algo totalmente novo e imaginar que tudo aquilo ficaria trancado por meses era desanimador. Entretanto, a pandemia mostrou que o ensino remoto contém muitas adversidades, pois aprender em meio a isso foi delicado, dado que a quantidade de aulas diminuiu desproporcionalmente ao nível de dificuldade das disciplinas, pois a quantidade de trabalhos aumentou e as provas tornaram-se mais difíceis.

O ENSINO REMOTO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA REALIDADE NA PANDEMIA

LUCICARLA FORATTO MONTE

Durante a pandemia os profissionais da educação, principalmente docentes, tiveram que se reinventar em todos os sentidos para lidarem com as novas demandas referentes às aulas remotas devido ao contexto da disseminação do vírus Covid-19 que impossibilitou o desenvolvimento de aulas presenciais. Como Professora Formadora do Núcleo Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Dracena, Estado de São Paulo, na área de Educação Especial e Inclusiva, e Professora de Sala de Recurso Multifuncional, relato a experiência obtida a partir das atividades remotas ofertadas aos estudantes com deficiências no cenário pandêmico. As atividades remotas foram elaboradas com o objetivo de propiciar interação, ludicidade e engajamento dos alunos e famílias, durante a pandemia. O planejamento das atividades desta rede foi desenvolvido visando a importância das habilidades e especificidades de cada deficiência e seu comprometimento. Cada atividade foi organizada a partir do concreto, com a finalidade de atender cada aluno para que o mesmo conseguisse realizá-la, atingindo o objetivo e propiciando a melhoria na qualidade de vida e estabilidade socioemocional dos estudantes, e também na coordenação motora, atenção e concentração, de acordo com a deficiência, articulando na mesma atividade várias habilidades. Os resultados evidenciaram situações que mostraram-se mais positivas do que negativas, foi mais positivo visto que a interação entre as famílias com os profissionais da educação, via recursos digitais, contribuiu significativamente ao longo do processo. Outro ponto positivo foi a resiliência dos professores para lidarem com a nova situação de utilizarem constantemente recursos tecnológicos digitais para o desenvolvimento de suas aulas. O presente relato parte da experiência como Professora Formadora da área de Educação Especial e Inclusiva, a partir da reinvenção da própria prática, enquanto docente, para possibilitar melhoria ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência a partir de atividades elaboradas de acordo com a necessidade provocada pelo ensino remoto. Sabe-se que o ensino remoto envolve uma série de possibilidades dentro de suas restrições, e que as vezes não há o retorno esperado, portanto, tem sido no movimento de descobertas e tentativas que a rede vem desenvolvendo o trabalho. A metodologia parte de um estudo descritivo, tipo de Relato de Experiência, não havendo aplicações de ferramentas para coletas de dados com participantes.

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

APARECIDA DARCY ALESSI DELFIM
GABRIELLE GOMES DOS SANTOS RIBEIRO
CRISTIANE MACIEL RIZO
EDUARDO HENRIQUE RIZO

Durante os últimos anos a autoavaliação institucional se transformou em um instrumento de questionamentos necessário para mensurar a qualidade das atividades, produtos, serviços e profissionais que atuam na IES, bem como para planejar ações futuras. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é responsável por propor e conduzir os processos de autoavaliação institucional. A autoavaliação constitui um processo que busca sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. No cenário de excepcionalidade provocado pela Pandemia de Covid-19, e considerando que o processo de avaliação é contínuo, a CPA permaneceu com o compromisso de contribuir com o processo de gestão e de qualidade dos serviços prestados, tornando o papel da CPA ainda mais relevante. E parte desse compromisso se dá por meio da avaliação de aspectos relacionados ao ensino no momento atual, no qual a rotina da Instituição foi modificada por conta das medidas de enfrentamento à pandemia da Covid-19. Diante do exposto, a CPA da Unoeste readequou o Plano de Trabalho Estratégico proposto para 2020, propôs novos modelos de avaliação e reestruturou alguns já existentes, visando considerar as necessidades dos professores, ajustes na infraestrutura e nas aulas, e satisfação dos alunos. Os resultados serviram como subsídios para planejar ações de apoio, ainda mais assertivas e realistas, para a continuidade do trabalho docente em 2021. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Unoeste. Dentre esses modelos, destacam-se: o "Questionário de Levantamento de Informações, a Avaliação da Aula pelos estudantes no contexto das atividades remotas" e a "Autoavaliação Docente - no contexto da situação de pandemia". O "Questionário de Levantamento de Informações" relativas às ferramentas e ambientes para a realização das aulas remotas no 2º semestre de 2020, foi aplicado aos docentes para planejamento acadêmico e de gestão. Na "Avaliação da Aula pelos estudantes no contexto das atividades remotas" as aulas passaram a ser avaliadas pelos estudantes imediatamente após sua ocorrência. O objetivo foi detectar a percepção imediata dos alunos sobre as mesmas, com vistas a subsidiar ações contínuas de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A "Autoavaliação Docente - no contexto da situação de pandemia" objetivou propiciar ao professor um espaço de reflexão sobre sua atuação no 2º semestre de 2020.

O USO DE CARTAS COMO FERRAMENTA PARA REFLEXÕES E DEBATES

LUCIANA DE OLIVEIRA GONZAGA
ALEXANDRA ROCHA OKIDOI FELIPE

Este texto contempla a experiência na disciplina "Procedimentos Metodológicos da pesquisa em educação", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus Presidente Prudente/SP, cursado no 1º semestre do ano de 2021. No início da disciplina, nos foi proposto a utilização de cartas como um instrumento de comunicação há muito tempo utilizado, mas descartado frente aos avanços das telecomunicações, ou melhor das chamadas TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação). O objetivo dessa proposta consistia em apresentar os conteúdos e discussões semanais para subsidiar as nossas conversas ao longo das aulas, através da ferramenta do Google Meet. Concluímos que a experiência relatada foi extremamente significativa e reflexiva, pois além de termos nossos pensamentos aguçados previamente, fomos capazes também de conduzir e complementar as discussões em aula com os conhecimentos e reflexões previamente construídos. Sendo assim, a cada início da semana, recebíamos uma carta do professor responsável com considerações relevantes e aspectos significativos para aguçar, nortear e fomentar as nossas discussões no dia da aula prevista. Para que a experiência não se tornasse apenas uma "ferramenta" para a apresentação de um texto explicativo, o professor acordou com os demais discentes que respondêssemos as cartas enviadas com novas considerações ou observações que julgássemos relevantes para ampliarmos nossos debates virtuais posteriores. No último dia de aula, compartilhamos oralmente com o grupo nossas considerações acerca da proposta do professor, momento no qual, pudemos rememorar uma época saudosa da nossa infância, adolescência e até da vida adulta em que utilizávamos das cartas como instrumento de comunicação antes do surgimento das TIC's.

O USO DE NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

LUCIANA DE OLIVEIRA GONZAGA

Este texto contempla a experiência na disciplina "Formação do professor de línguas e noções de língua e cultura: papéis sociais em debate", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus Presidente Prudente, cursada no 1º semestre de 2021. Por meio do componente curricular foram conduzidos debates relacionados às práticas de narrativas com o objetivo de instigar a reflexão do ofício docente e contribuir para que os sujeitos em formação transformassem suas próprias experiências em conhecimento. Concluindo, a experiência desenvolvida fomentou discussões e contribuições no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes da disciplina, pois a partir daquele momento em que relatamos sobre os acontecimentos da nossa trajetória profissional, modificamos também, a forma de pensar e agir, repensando a nossa prática pedagógica através de uma atitude crítica e reflexiva. A partir do momento em que rememoramos a nossa história, temos a possibilidade de rever e reavaliar alguns passos e refletir sobre as ações e os acontecimentos que compreendem nosso cotidiano. Sendo assim, no dia proposto compartilhei através do Google Meet uma narrativa que fez parte da minha trajetória enquanto professora no ano de 2013. Naquele momento expressei minha subjetividade e experiência, ao mesmo tempo em que compartilhei com meus parceiros acadêmicos um pouco da minha trajetória pessoal e a partir da experiência relatada, surgiram novas narrativas marcadas pela diversidade e diferentes modos de ser e constituir-se enquanto docente, assim como, outras situações que marcaram escolhas e questionamentos em relação às situações de aprendizagem. Naquele percurso de questionar-se e inquietar-se através das narrativas, vivenciamos uma trama de saberes, ao mesmo tempo, que construímos caminhos que nos levaram a conhecer a nós mesmos, percorrendo assim, um processo de autoformação.

O USO PEDAGÓGICO DO APLICATIVO MENTIMETER COMO FERRAMENTA DE LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NAS AULAS REMOTAS DO CURSO DE DIREITO INTERNACIONAL

GLAUCIA APARECIDA ROSA CINTRA

O levantamento de conhecimentos prévios é a etapa inicial de uma aula, sendo fundamental por possibilitar interação entre professor e aluno, acionando o conhecimento que esse já tem sobre o tema a ser tratado. De acordo com Mariana Miras (2010) a mente dos estudantes não são lousa limpas e a construção do conhecimento não parte do zero. Partindo desse pressuposto, aprender implica dar sentido e significado a um conteúdo a ser aprendido. Os novos conhecimentos são construídos com base no que estudantes trazem, assim, quanto mais o professor possibilitar a mobilização e atualização desses conhecimentos, mais relações o aluno poderá estabelecer entre o que já sabe e o que vai aprender, tornando a aprendizagem significativa. Partindo dessa concepção, a realização de um diagnóstico inicial é essencial para que o aluno dê significado ao objeto de conhecimento e realize a aprendizagem. Realizar levantamento de conhecimento prévios dos alunos do curso de Direito Internacional por meio da ferramenta nuvem de palavras do mentimeter. A construção da Nuvem de Palavras pelo mentimeter contribuiu com o (re)planejamento das aulas remotas, possibilitando a realização do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e, conseqüentemente, um diagnóstico sobre o conhecimento que já tinham sobre um determinado conteúdo, contribuindo com o processo de aprendizagem significativa. Com a pandemia da COVID 19, a interação, que era presencial, teve que ser realizada de maneira remota, mediada pela tecnologia, grande aliada do processo de aprendizagem nesse período. Para a realização do levantamento de conhecimentos prévios dos conteúdos de Direito Internacional, foi utilizado, em algumas aulas, o Mentimeter para elaboração de nuvem de palavras relacionado ao objeto de conhecimento a ser compartilhado. Após sensibilização, os alunos acessavam o Mentimeter e respondiam, com uma palavra, a pergunta sobre o conteúdo proposto. Dessa forma, foi possível diagnosticar as capacidades cognitivas que o aluno possuía sobre o tema possibilitando, ao professor, planejamento de suas próximas ações, organização e seleção dos conteúdos com foco na construção da aprendizagem de maneira significativa.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Fórum de discussão -
Limitado 30 vagas

Ciências Humanas

Educação

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**GUSTAVO DA SILVA COSTA**

Partindo da minha atuação como docente, ministrando aulas de História na Educação Pública da secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao longo do período de quatro anos atuando na docência da Educação Básica, tenho observado que, majoritariamente, os alunos possuem pouco apresso pelas disciplinas de Humanas, além de, possivelmente não entenderem o real sentido de estudá-las. Uma boa construção do ensino de tais componentes torna-se responsável pelo desenvolvimento da cidadania e de transformações nas ações dos estudantes. Essa transformação ocorre de forma prática na sociedade, e o estudo estimulador dessas disciplinas, pode gerar diversas mudanças sociais com o desenvolvimento de Consciência Histórica (RUSEN, 2011). O Objetivo é entender como a utilização da Pedagogia de Projetos, como prática metodológica na sala aula auxilia na construção da Consciência Histórica nos estudantes da Educação Básica. A ação pedagógica por projetos pode auxiliar no desenvolvimento da Consciência Histórica e crítica, não de uma forma disciplinar mas interdisciplinar, uma capacidade de pensar a sociedade e seus atributos de forma integrada, tornarem-se pessoas que problematizem as situações na tentativa de buscar soluções inclusivas e conscientes frente às necessidades individuais e sociais. Pude concretizar um projeto pedagógico na turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O projeto fora dividido em uma etapa de planejamento e três etapas de execução, na qual orientei os alunos e alunas o resultado que queríamos chegar. Movidos pelas diretrizes curriculares do Estado de São Paulo da disciplina de História, os alunos (as) produziram cartazes elencando, por meio de desenhos e recortes, e de seus conhecimentos acerca da imaginação de como seriam as Grandes Navegações do século XV e XVI. Adiante, na segunda etapa, os (as) discentes realizaram uma pesquisa assídua do que seria de fato, segundo os historiadores, esse momento de descoberta dos mares, para isso fora utilizado livros didáticos, sites acadêmicos e vídeos de docentes especialistas na área de História. A terceira etapa do projeto, desencadeou na produção de novos cartazes ilustrativos e produção de vídeos explicativos, entretanto, essa nova produção, tornara-se diferente da primeira etapa, já que os (as) alunos (as) verificaram que seu imaginário diferia, em grande parte, do fato histórico narrado pela historiografia. Isso influenciou os pré-adolescentes na busca da pesquisa, do conhecimento e do senso crítico.

PIBID DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM
CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA

ROGÉRIA MALACRIDA MENOTTI
ELIANE MARIA VANI ORTEGA

No Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma das exigências é que os licenciandos participem de atividades em escola de Educação Básica. Este relato trata da visão da professora supervisora do PIBID de uma escola pública do município de Presidente Prudente e da Professora Coordenadora de Área de uma Universidade pública do mesmo município. Considerando a pandemia da Covid-19, desde março de 2020, professores tiveram que se adequar a um cenário que não estavam preparados. Aulas remotas, gravação de vídeos, comunicação por meio de redes sociais. Tudo isso, para atender os alunos, que nem sempre dispunham de equipamentos, internet e auxílio da família. No caso do PIBID, na medida em que nossos alunos não poderiam ir até as escolas, o que faríamos para atender os objetivos de aperfeiçoar a formação inicial desses futuros professores de Matemática? É nesse contexto que relatamos as atividades realizadas. Além de acompanhar as atividades desenvolvidas pela professora supervisora por meio de grupos de WhatsApp e no Google Classroom, selecionamos duas atividades desenvolvidas pelos nossos bolsistas de iniciação à docência. O objetivo foi envolver os licenciandos em um processo de formação docente no contexto da crise sanitária. Como professoras que conduziram esse trabalho, identificamos que as atividades auxiliaram não apenas a fundamentar os objetivos de aprimorar a formação inicial dos futuros professores, mas nos motivaram como professoras, da Educação Básica e da Educação Superior, a prosseguir na proposição de atividades por meio remoto para tratar de questões essenciais que podem ser realizadas mesmo com as limitações do contexto produzido pela pandemia. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Capes/PIBID Por meio de encontros semanais utilizando a plataforma Google Meet estudamos o material Aprender Sempre, utilizado pelo Estado de São Paulo para tentar auxiliar nas dificuldades dos alunos no processo de aulas remotas. Os alunos do PIBID apresentaram, em forma de seminários online, a visão desse material incluindo dúvidas importantes sobre a função do mesmo no momento da pandemia. A outra atividade envolveu estudo dos principais documentos curriculares relacionados à Matemática, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Atual Currículo Paulista, tanto relacionado ao Ensino Fundamental como ao Ensino Médio. Durante os estudos os alunos chegaram a propor formas de implantar as mudanças contidas nos documentos mais recentes.

PLATAFORMA CLASSCRAFT: A EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE AULAS DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES

PEDRO HENRIQUE ZANELATO ROMERO
ANA PAULA AMBRÓSIO ZANELATO MARQUES
CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN
ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
CARLA PLANTIER MESSAGE

Desde o advento das tecnologias os meios de produção e serviço passaram por profundas alterações e isso vale também para a educação. Em especial, no ano de 2020 e 2021, em que a sociedade foi impactada pelo distanciamento social, imposto pela pandemia, causada pelo COVID-19. Os recursos tecnológicos são fundamentais para a aprendizagem, mas devem vir acompanhados de métodos de ensino que estimulem, sejam desafiantes, promovam a aprendizagem e desenvolvam habilidades importantes no contexto atual. A gamificação tem sido muito utilizada na educação e busca envolver os indivíduos dentro de um processo de tarefas a serem realizadas, utilizando-se de mecanismos provenientes de jogos. Analisar a experiência da aplicação da gamificação para melhorar a motivação dos estudantes durante as aulas online, com uso da plataforma ClassCraft, no processo de ensino e aprendizagem de aulas de programação de computadores. As aulas online expositivas podem se tornar extremamente cansativas e os métodos de ensino precisam ser inovados para esta nova realidade. A aplicação do gamificação de forma online, possibilitou um maior engajamento dos estudantes e interação, permitindo o ensino com criatividade e inovação. Esta experiência permitiu um maior interesse dos estudantes no âmbito educacional, para o ensino de programação de computadores, motivando os estudantes nas realizações de suas atividades, mantendo o foco e perseverança diante da desmotivação causada pelo distanciamento social. Este estudo qualitativo com análise descritiva analítica contou com 22 estudantes do ensino superior. Considerando a atuação remota e de contexto de aula da própria pesquisadora, esta pesquisa não foi submetida ao comitê de Ética. Os procedimentos para coleta de dados foram registrados nas aulas no ambiente virtual do google Meet e portal Universitário. O procedimento de análise foi descrito a partir dos contextos registrados em aula no plano de ensino e em observações realizadas pela pesquisadora. Os estudantes foram cadastrados na plataforma e criaram seus avatares. A professora inseriu as missões na ferramenta e conforme eram cumpridas pelos estudantes, estes, recebiam pontos. Estes pontos permitiam aos estudantes adquirir emblemas e poderes, além de realizar customizações em seus avatares. A professora, acompanhava o andamento dos estudantes na plataforma e a realização das missões, com envio de arquivos das tarefas cumpridas pelos estudantes, durante o ensino de programação de computadores.

PRÁTICA REMOTA DE YOGA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA PANDEMIA

MARINA CASTILHO TERRERI

JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

As condições para trabalhar no meio corporativo são desafiadoras, devido a fatores que causam insatisfação (controle e cobranças, estresse pela competitividade, remuneração, interferência do trabalho em momentos de descanso) e adoecimento (distúrbios ósteo-musculares, inflamações, excesso de peso, obesidade, doenças cardiovasculares e crônico-degenerativas, exaustão emocional, fadiga crônica, alcoolismo e distúrbios do sono). Por vivenciar este cenário, em 2019 fui buscar no Yoga, recursos para me manter equilibrada. Sem abandonar meu trabalho, acabei realizando formação, com certificação para atuar. Visando contribuir com a melhoria de aspectos da saúde física e mental às pessoas expostas ao ambiente descrito, é que relato os benefícios do Yoga, apresentando minha prática remota com uso de tapete, mobile, aplicativos com vídeo-chamadas, internet. Concluo após um ano de instrução, a existência de desafios e benefícios, destacando quanto aos primeiros: reinventar o oferecimento de uma prática milenar intermediada, com: oscilações da conexão; falta de privacidade; espaço insuficiente; equipamentos que não permitem a plena visualização das posturas e a dificuldade de manter a prática em momento de restrição e corte de salários, levando duas alunas a desistirem após seis meses. Tendo como referência as reflexões em aulas, classifico os benefícios em: funcionais (ficar em casa em segurança, economia financeira e de tempo, flexibilidade de horários e praticidade); experienciais (melhoria das dores na coluna, insônia e disposição; flexibilidade e equilíbrio, sendo que a aluna que completou um ano relatou melhora nos exames de rotina); simbólicos (aprimoramento da consciência corporal, relaxamento, autoaceitação e estima) e de caráter emocional devido à interação, apoio e acolhimento durante a pandemia. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UFSC, UNESP, IPTECHI Iniciei como instrutora na pandemia, atendendo individualmente cinco mulheres, entre 23-54 anos, iniciantes e oriundas desse meio. Com 90 minutos, as aulas personalizadas eram planejadas a partir de anamnese, que elucidava as limitações físicas, estilo e estágio de vida e de profissão e o estado emocional. Com propostas adaptadas, promovidas por música, temáticas comemorativas ou visando aprimorar capacidades físicas e controlar a ansiedade; realizávamos exercícios de respiração (pranayamas), práticas de posturas e meditações guiadas; encerrando com um diálogo, no qual era reportado a propriocepção da aluna nessas vivências.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DE EXTENSÃO E DE ENSINO**ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO****CLARA SANCHES SEBASTIÃO****DIEGO DURAES FERREIRA**

Este relato compreende experiências que vivenciamos a partir da articulação das atividades do projeto de extensão "Laboratório de texto: atividades de leitura, produção e análise textual" com o projeto de ensino "Produção textual: propostas e análises de textos escritos por alunos do Ensino Médio" ambos em andamento e vinculados à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP. Nos projetos elencados, reconhecemos que o aluno, quando conclui Ensino Médio e ingressa no ensino superior, geralmente, apresenta grandes fragilidades para atender às exigências de leitura e de escrita, pois sua trajetória, nas etapas anteriores de ensino, nem sempre visou ao letramento, ou seja, não se formou o sujeito discursivo. Nesse sentido, a escola necessita oferecer, adequadamente, ao aluno como extrapolar o conteúdo de um componente curricular, assumindo seu papel de agente produtor da significação discursiva. Assim, nosso foco tem sido a realização de práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que socializando saberes, dúvidas e crenças, cada um possa refletir sobre as suas práticas de leitura e escrita e sobre os seus avanços e retrocessos com relação a essa construção. Objetivamos compartilhar uma experiência significativa de uma ação exitosa desenvolvida a partir dos projetos como possibilidade de aprimoramento de práticas no trabalho com leitura e escrita. Os resultados dessa experiência apontam a importância da relação próxima entre leitor e obra literária e da proposição de atividades de leitura e de escrita vistas como práticas sociais; já que os alunos se envolveram ativamente em todas as etapas de elaboração da live, manifestando, por meio de comentários, nas aulas subsequentes, as contribuições dos projetos em tela. Dentre as ações dos projetos, elaboramos e desenvolvemos leituras e rodas de conversas sobre o livro de crônicas "O dia em que achei Drummond caído na rua", do escritor e jornalista, Marcelo Torres. Após essas atividades, organizamos uma live com o autor, a fim de ressignificar a leitura realizada. Para a divulgação e realização deste evento discursivo, trabalhamos e produzimos com os alunos do Ensino Médio das escolas parceiras os gêneros textuais cartaz e entrevista. O evento contou com a participação intensa dos alunos dos projetos em atividades como: apresentação do autor, emissão dos questionamentos elaborados a partir das curiosidades desencadeadas pela leitura do livro e moderação do chat.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PROCEDIMENTO ESTÉTICO DE LIMPEZA DE PELE PROFUNDA NA DISCIPLINA DE FISIOTERAPIA DERMATOFUNCIONAL.

THAYSE GABRIELLE DE OLIVEIRA

O procedimento de limpeza de pele profunda, é responsável por fazer uma higienização na pele, fazendo assim uma remoção de cravos, millium e outras impurezas da pele, deixando com uma aparência agradável e saudável. O processo da limpeza de pele, é definida por etapas que vão desde a higienização da pele, até a aplicação do filtro solar. Relatar a experiência do procedimento estético de limpeza de pele, na disciplina de dermatofuncional. Desde modo a limpeza de pele feita com frequência, trás inúmeros beneficio, trazendo uma melhora na qualidade da pele, diminuindo oleosidade, reduz eventuais pontos inflamatórios conhecida como espinhas, reduções de manchas e preparação para outros protocolos de tratamentos. Durante a disciplina de dermatofuncional, realizamos aulas teóricas e praticas no laboratório de estética, no qual praticamos o procedimento entre nos alunos, seguindo as etapas ensinada. Preparação para o ambiente: ambiente bem limpo, com equipamentos adequados, lupa, vapor de ozônio e alta frequência. Higienização: Remove as subjacentes como resíduos de poluição, maquiagem, suor, oleosidade excessiva. Se utiliza um sabonete liquido, detoxificante para eliminar toda impureza. Esfoliação: logo é feito uma esfoliação superficial que agiliza a descamação da camada córnea, acelerando o processo de renovação celular e melhorando a permeabilidade cutânea. Tipos: Peeling Físicos, peeling químico e peeling biológico. Emoliencia: Suporte de calor, sendo máscara térmica ou vapor de ozônio. Extração de cravos: momento mais importante da limpeza de pele, pois nessa etapa será feita a remoção do sebo e dos resíduos foliculares. Quando a extração e realizada libera os folículos facilitando a permeabilidade dos ativos. Alto frequência: a passagem de ondas eletromagnéticas por meio de eletrodos que ao entrar em contato com a pele produz ozônio, tendo ação bactericida, fungicida e ação hemostática pois aplicado pós a extração , se houver sangramento, age fazendo estancamento. Hidratação: Após a extração a pele fica sensibilizada, ressecada e descamativa, nesta situação e indicada a mascara calmante, caso não tenha essa irritação, e utilizada mascaras nutritivas e hidratantes. Proteção Solar: Indispensável finalizar a limpeza de pele sem o protetor solar, por deixar a pele sensível, a exposição solar sem a devida proteção pode causar manchas na pele.

SEMANA DO MEIO AMBIENTE: ORGANIZAÇÃO DE EVENTO ON-LINE COMO FORMA DE INCENTIVAR O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO ENSINO TÉCNICO.

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

JULIANA DIAS MORANDI DE LIMA

GIZELDA APARECIDA DA SILVA

No ensino técnico, é fundamental a aplicação dos conhecimentos teóricos através de atividades práticas e que incentivem a participação dos alunos. Com a necessidade do ensino remoto devido à pandemia desde março de 2020, houve um distanciamento entre alunos e professores que dificultou a realização de atividades práticas. Neste sentido, a realização de palestras e eventos on-line possibilitou aos alunos um maior contato com profissionais e empresas para visualização da aplicação prática dos conteúdos e aulas disponibilizadas no curso técnico. A organização de eventos envolvendo a participação dos alunos permite o protagonismo estudantil, desenvolvendo competências técnicas e socioemocionais importantes para a futura atuação no mercado de trabalho. Organizar a Semana do Meio Ambiente de forma remota envolvendo a participação dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente no planejamento do evento, apresentação de trabalhos e mediação de palestras. A organização da Semana do Meio Ambiente de forma remota com a participação ativa dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente possibilitou uma grande interação entre os alunos e os palestrantes convidados, promovendo o protagonismo estudantil e garantindo uma boa oportunidade de aprendizado prático para os alunos, desenvolvendo competências técnicas e socioemocionais. Entre os dias 02 e 09 de Junho de 2021, realizamos a Semana do Meio Ambiente na Etec Dr. Luiz César Couto, localizada no município de Quatá-SP. Conduzimos o evento de forma remota através da Plataforma Teams, com a colaboração dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente para sua organização e participação ativa durante a programação estabelecida. Comunicamos aos alunos a programação de palestras que ocorreriam em cada dia do evento e estes foram orientados para apresentação de trabalhos sobre o tema "Recuperação de Ecossistemas" e "Dia Mundial do Meio Ambiente", como abertura para cada palestra ministrada. Além disso, os alunos do curso de Meio Ambiente também participaram da divulgação do evento para a comunidade escolar e realizaram a mediação durante as palestras, organizando o diálogo entre palestrantes, organizadores e participantes. Após o término do evento, realizamos uma reunião com os alunos, a fim de promover o compartilhamento de experiências que estes tiveram durante a organização e participação ativa na Semana do Meio Ambiente, observando também as dificuldades apresentadas e pontos de melhoria.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO REMOTO - TRABALHANDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP.

MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL

O referido relato tem como objetivo apresentar e discutir o planejamento da ação pedagógica na educação infantil, através da organização de Sequência Didática, partindo do princípio do ensino desenvolvente, cuja essência é a promoção da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Em tempos de pandemia, a opção da maioria dos municípios e escolas particulares foi o ensino remoto, salas on line foram criadas e professores e pais estão enfrentando esta situação. A escola tem um papel fundamental para que as crianças apreendem dos conhecimentos historicamente construídos. O problema está, em como esse Ensino acontece de forma remota! Trabalhar a Sequência Didática no ensino remoto, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, de modo a promover o ensino desenvolvente na educação infantil municipal de Presidente Prudente - SP. Ensinar é um ato que potencializa atividade infantil. O trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, com transmissão de conhecimentos e a partir da construção de sequências didáticas que partem do conhecimento do aluno, da escolha de conteúdos pertinentes à sua faixa etária e com estratégias de ensino que tenham como eixos estruturante as interações e as brincadeiras, conseguimos realizar um ensino desenvolvente. Construção de Sequência Didática como forma de organizar as experiências, interações e brincadeiras, em uma sala de Pré I municipal, envolvendo as noções e conceitos científicos dos cinco Campos de Experiências, presente no Currículo Municipal de Presidente Prudente. Elencando Objetivos Específicos organizadores de experiências e brincadeiras para que a criança seja capaz de aprender e se desenvolver; Conteúdo: conceitos e noções científicas envolvendo os conhecimentos historicamente construídos; Atividades: Situações que promovam as brincadeiras e interações na casa/família (ensino remoto); Indicadores de avaliação claros e objetivos para que através dos instrumentos: aula síncrona; solicitação de fotos e vídeos, tudo possa ser avaliado e replanejado. Através da organização de Sequência Didática construída com base no conhecimento do desenvolvimento infantil da sala do Pré I, que tem como atividade guia o jogo de papéis, foi possível planejar uma sequência de ensino das noções e conceitos científicos, utilizando como estratégias as interações, brincadeiras. As famílias foram envolvidas em todas as situações e também na devolutiva das avaliações.

SISTEMA BRAILLE E SUA IMPORTÂNCIA NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA

THAIS DA CUNHA FERREIRA

GABRIEL DA SILVA

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

Trata-se de um relato de experiência de ensino, vivenciado na disciplina Práticas Pedagógicas para a Deficiência Visual do curso de Pedagogia da Unoeste. Durante as aulas remotas, devido a COVID-19, vivenciamos aulas práticas on-line em que foi possível conhecer o Sistema Braille e a sua aplicação para a alfabetização de pessoas com deficiência visual. O Sistema Braille favorece a formação do pensamento abstrato, ampliando o repertório conceitual e tornando a pessoa com DV mais autônoma. Na disciplina, foram abordados conteúdos sobre o que é a deficiência visual e quais são as práticas pedagógicas usando Braille na construção do alfabeto e números, além do Soroban e outras discussões. O objetivo do relato é apresentar como foi vivenciada a aprendizagem do sistema de escrita e leitura em Braille, de forma prática. Essas experiências didáticas são de grande relevância para a aprendizagem sobre as práticas de inclusão, apoiada numa filosofia que valoriza e reconhece as diferenças. O Sistema Braille foi incorporado como conteúdo, considerado como um recurso muito significativo e que pode permitir a alfabetização de pessoas com DV. Por meio das aulas remotas, realizadas ao vivo, e atividades propostas no Aprender Unoeste, o processo didático-pedagógico ocorreu visando fornecer conteúdos para despertar a consciência crítico-social e foi proposto um projeto denominado de ação solidária. Para isso foi feita uma parceria entre a o curso de Pedagogia da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (Faclepp/Unoeste) e a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos de Presidente Prudente. Inicialmente discutiu-se sobre as necessidades de aprendizagem de cegos ou de baixa visão do ponto de vista conceitual e foi detectado que seria importante construir um alfabeto Braille para uso de pessoas cegas em diferentes contextos. A docente orientou os estudantes a construírem um alfabeto em Braille. Ao total foram construídos 15 cartazes do alfabeto em Braille, utilizando papel cartão e EVA, materiais de baixo custo.

SONHOS TEM PRAZO DE VALIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AÇÃO EDUCOMUNICATIVA
DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

CAIO PUSTIGLIONE

JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

Com a pandemia gerada pelo Sars-Cov-2, tivemos que nos adaptar à interação por meio das redes sociais e à convivência mediada por mobiles. Essas e outras tecnologias se destacaram como meio seguro de manutenção das instituições, das comunicações, das políticas, da economia, da educação, enfim de uma nova realidade. Os projetos universitários de ensino e extensão também necessitaram de adequações às demandas pandêmicas, como foi o caso de nosso projeto: "Ações educacionais em ambientes não-formais de ensino: sociabilizando conhecimento acadêmico". Dentre elas, destacamos o CinemOteca (cinema na biblioteca), que consiste na indicação de audiovisuais, previamente assistidos em momentos convenientes a cada participante; para uma discussão síncrona posterior, agendada via Meet do Google. Os temas dos audiovisuais condizem com questões ou inquietações de nossa realidade; sendo justificada a escolha da sessão "Seus sonhos têm idade?" para este relato. Essa foi a forma das bibliotecas universitárias vinculadas ao projeto, celebrarem o dia dos avós e homenagear os saberes de vida transmitidos por eles. Objetivando discutir "o papel dos sonhos no envelhecimento"; foi sugerido como desencadeador do debate, o drama cômico "Um homem chamado Ove" de Hannes Holm, lançado em 2015 e disponível no youtube. Concluímos que neste CinemOteca foram trazidas experiências significativas que colaboraram em reflexões acadêmicas e humanísticas dos participantes e na compreensão coletiva do envelhecimento como processo que exige respeito, empatia, paciência, acolhimento, incentivo e consideração política, econômica, cultural por seu caráter social. Órgão de fomento financiador da pesquisa: FOMENTO: NÚCLEO DE ENSINO PROGRAD/UNESP - IPTECHI Para estimular a discussão, convidamos duas pessoas com notório saber, para que outros nuances desse assunto, entrassem no debate. As reflexões surgidas entre convidados e público ressaltaram os sentimentos nostálgicos, amargurados e o mal-humor do personagem, em contraposição a postura de outros idosos que interagem socialmente, constroem novas amizades, são ativos fisicamente, atualizam-se, estão engajados em atividades que os retroalimentam e que cultivam sonhos ou outras formas de se motivar. Foi colocada na roda, a representação que os sonhos tiveram ao longo da história humana e na trajetória de vida de personalidades e de pessoas comuns, tendo como finalização um poema a respeito de sonhos da infância, revistos neste estágio da vida.

TREKKING EDUCACIONAL: UM RELATO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM.

MATEUS DE CARVALHO
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

O desenvolvimento de situações de aprendizagem no curso técnico em segurança do trabalho no Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, é uma estratégia bastante presente, buscando como referência, o uso da tecnologia digital e das metodologias ativas. A partir de cada unidade curricular do curso, é possível definir estratégias que irão contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. O trekking educacional é uma dessas estratégias utilizadas, buscando mobilizar alguns indicadores previstos na competência desenvolvida. Na unidade de Presidente Prudente, a estrutura física possui uma vasta área verde, no qual possibilita que a atividade possa explorar também o ambiente externo e a natureza. A atividade teve como objetivo avaliar os indicadores previstos em uma determinada unidade curricular. A utilização dos recursos tecnológicos digitais na situação de aprendizagem proporcionou um maior engajamento em sua aplicabilidade, considerando que a proposta envolvia processos dinâmicos, tornando possível a conexão dos elementos desenvolvidos. Foram utilizadas as seguintes ferramentas para o desenvolvimento do trekking: celular com internet, bússola, lanterna e um mapa de instruções. Durante o percurso era preciso encontrar alguns QR CODE pelo caminho, utilizando o Mapa de instruções como referência. Cada QR CODE, ao realizar a leitura, havia uma pergunta de um dos elementos trabalhados na UC (Unidade Curricular). Eram no total 10 perguntas. O QR code direcionava para um formulário, criado no google forms, no qual havia perguntas dissertativas e de múltipla escolha. O avanço das questões ocorria de forma progressiva. Só era possível passar para a próxima questão, caso a resposta anterior fosse enviada.

UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE NUTRIÇÃO COM ESTUDANTES DO 6º ANO

MARIAGUIDA T. DELFIM
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

A tecnologia é presença constante no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental II, seja na educação, entretenimento ou na sua socialização. Em vista deste cenário, a educação tem buscado formas para tornar as aulas atrativas e relevantes para os estudantes. Nesse sentido, a gamificação na educação tem a proposta de engajar e motivar os estudantes por meio do uso de elementos baseados em jogos. O objetivo desse relato é descrever a utilização da Gamificação com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. A execução do Quiz foi um processo muito divertido e envolvente, pois o ranking sofreu grandes mudanças por serem 10 questões e, a cada questão, os estudantes alternavam no pódio. O resultado foi surpreendente, pois um dos ganhadores foi um estudante que tem dificuldade de se expressar dentro da sala de aula. O processo de gamificação da aula evidenciou que os estudantes se mantiveram envolvidos, engajados e motivados, fatores que contribuíram para a promoção da aprendizagem de conteúdos referentes a nutrição e autocuidado. A aula baseada na estratégia da gamificação ocorreu de forma remota, por meio do Google Meeting, durante o mês de março de 2021 e foi utilizada para ensinar sobre nutrição. Inicialmente foi introduzido o tema de autocuidado com apresentação de slides e discussão sobre o assunto. Durante 3 semanas abordamos o assunto de nutrição e autocuidado com atividades desenvolvidas em casa e bate-papo em sala de aula. Dentro destas dinâmicas convidamos uma nutricionista para falar sobre o assunto e tirar algumas dúvidas que foram surgindo no decorrer das aulas. Foi solicitado aos estudantes que produzissem um diário de alimentação para que refletissem sobre como poderia melhorá-la em alguns aspectos. Os estudantes que se sentiram à vontade falaram sobre sua alimentação durante aquela semana e como poderiam melhorá-la. Ao final da aula, ficou combinado que no próximo encontro participariam de um game (Quiz) de encerramento que seria realizado no Kahoot, uma plataforma para gamificação, com ranking e premiações. As perguntas do Quiz foram baseadas nas aulas sobre o assunto de nutrição e autocuidado. No início da aula, os estudantes foram informados sobre quais seriam os prêmios para os 3 primeiros colocados e receberam instruções sobre o game.