



ARTIGOS COMPLETOS	1548
RESUMOS	1771
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	1796



ARTIGOS COMPLETOS

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	1549
A IMPORTÂNCIA DO USO DE FÁBULAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1557
A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1568
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERSECCIONALIDADE NO ÂMBITO DO MOVIMENTO FEMINISTA	1581
ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DOCUMENTOS NORMATIVOS	1592
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA A RESPEITO DA PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL.....	1603
CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	1620
EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O EMPREGO DOS JOGOS COMO UMA ALTERNATIVA DE METODOLOGIA ATIVA	1631
ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA	1644
EPISTEMOLOGIA NOS ESTUDOS SOBRE E COM CRIANÇAS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA?	1655
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS	1664
IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL PÂNDEMICO	1674
INCLUSÃO E DIFERENÇA: UMA CRÍTICA À DUALIDADE	1686
O NOVO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ.....	1697
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TDAH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1712
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1724
PEDAGOGIA X DISLEXIA: DEFINIÇÕES E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DIANTE DO DIAGNÓSTICO.....	1734
REFLEXÕES A RESPEITO DO CINEMA NACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	1746
UMA REFLEXÃO ACERCA DA AUTONOMIA E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB PERSPECTIVA DE MARIA MONTESSORI	1756

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Fabiana Mazzaro Martins Lerosa

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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal analisar a constituição da educação escolar e sua relação com o desenvolvimento psíquico a partir da apropriação de conceitos científicos com base no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de um estudo teórico bibliográfico a respeito da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural., com o intuito de expor a relação entre o desenvolvimento humano e da aprendizagem com educação escolar. Trata-se de ressaltar a importância que a educação escolar tem para desenvolver o pensamento abstrato por meio do conhecimento sistemático desenvolvido ao longo da história humana e transmitido pela escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento psíquico; Educação escolar; Aprendizagem.

SCHOOL EDUCATION AND CONTRIBUTIONS TO PSYCHIC DEVELOPMENT

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the constitution of school education and its relationship with psychic development from the appropriation of scientific concepts based on the theoretical contribution of Historical-Cultural Psychology. This is a theoretical bibliographic study about the approach of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, in order to expose the relationship between human development and learning with school education. It is about emphasizing the importance that school education has to develop abstract thinking through systematic knowledge developed throughout human history and transmitted by school.

Keywords: Psychic development; Schooling; Learning.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO PSÍQUICO

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es analizar la constitución de la educación escolar y su relación con el desarrollo psíquico a partir de la apropiación de conceptos científicos a partir del aporte teórico de la Psicología Histórico-Cultural. Se trata de un estudio bibliográfico teórico sobre el enfoque de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural, con el objetivo de exponer la relación entre el desarrollo humano y el aprendizaje con la educación escolar. Se trata de enfatizar la importancia que tiene la educación escolar para desarrollar el pensamiento abstracto a través del conocimiento sistemático desarrollado a lo largo de la historia humana y transmitido por la escuela.

Palabras clave: Desarrollo psíquico; Enseñanza; Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo pretende apresentar e discutir aspectos relevantes do desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação escolar, a partir da teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, faremos uma breve conceituação do desenvolvimento ontogenético, bem como falaremos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, e por fim trataremos da metodologia de ensino proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica

A presente estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico desenvolvida por autores da área, divulgados por produções científicas como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Segundo GIL (1987), esse modelo de pesquisa promove o agrupamento de informações dispersas, para além de abranger uma vasta série de informações e dados que não seria exequível em uma pesquisa de campo.

OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Quando a criança nasce, ela vivencia uma série de sensações, denominadas de estados emocionais, agradáveis ou desagradáveis, como por exemplo a fome e a saciedade. Esses estados se externam através da expressão do seu rosto, entonação do choro, etc. Aqui o adulto busca reconhecer quais estados emocionais se manifestam para atender às necessidades da criança, oportunizando assim que os processos perceptivos aumentem gradativamente do reconhecimento dos estados emocionais para as percepções externas, galgando aos poucos para o reconhecimento das vozes dos sujeitos mais próximos, traços das faces, sons, etc (VYGOTISKI 2012).

Nesse primeiro ano de vida, o adulto, é de suma importância, como figura que cria na criança a necessidade de comunicação, bem como a reorganização dos processos perceptuais e motores, o que mostra a importância da constante comunicação pela fala, gestos, entonações, contato visual. A linguagem surge primeiramente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas ao seu redor e só depois a linguagem se converte em função mental interna para dar subsídio ao pensamento da criança. (VIGOTSKI, 2010),

Em virtude do desenvolvimento motor que ocorre no primeiro ano de vida, principalmente a aquisição da marcha ereta, a criança conquista mais autonomia para explorar o ambiente e realizar ações com os objetos. Nesta ocasião do desenvolvimento, ela ainda não integra à situação conhecimentos prévios sobre outras coisas. Uma criança de dois anos, deixada a vontade, tem infinitas possibilidades de atividade, pois ela manipula continuamente os objetos. Porém sua atividade está restrita a uma situação concreta, ou seja, faz apenas o que os objetos ao seu redor lhe apresentam (VYGOTSKI, 2012).

Vigotski (2012) afirma que os objetos, dependendo da situação em que se apresentam têm uma força afetiva para a criança e orientam sua ação. Seu intelecto é prático, se a criança precisar pegar um objeto que não está perto, por exemplo, ela poderá pegar outros objetos que a ajudem a realizar seu objetivo. Para o autor a unidade percepção-ação-sentimento é o que determina a consciência da criança na primeira etapa da primeira infância. A junção entre percepção e ação não é apenas uma relação reflexa primária, mas sim uma relação movida pelo afeto.

Simultâneo a estes processos perceptivos, uma nova aquisição está ocorrendo no desenvolvimento da criança: a formação da linguagem oral. O processo de comunicação do adulto com a criança a leva ao domínio da linguagem. São os adultos que apresentam o uso das palavras e apontam seu significado. Este novo domínio conduz a uma nova organização da consciência. Assim, a linguagem convive com todas as transformações dessa etapa da vida, como por exemplo, o jogo de papéis, o desenvolvimento motor, a reorganização da memória, da atenção e da percepção, tendo em vista que a criança está sempre em comunicação com as pessoas (VYGOTSKI, 2012).

No caso da atenção Vigotski e Luria (1996) falam de atenção instintivo-reflexiva, como a forma mais simples da atenção que é vista já nas primeiras semanas de vida e produzida por determinados estímulos. Esse tipo de atenção tem uma natureza não intencional, não-volitiva. O adulto ao realizar os cuidados com a criança, apresenta o mundo dos objetos, oportunizando que seus processos atencionais se sobressaiam conforme coloca algumas coisas em evidência. Como efeito para a atividade psíquica e conduta social do bebê, esta comunicação com o outro, o cuidador, possibilita a ele “tomar consciência” de que alguém cuida dele e assim, responder de maneira diferente a essa pessoa (VYGOTISKI, 2012).

No início o gesto e a palavra são indissociáveis na compreensão da criança. Porém, no segundo ano de vida a palavra se desapega do gesto. A esse processo Luria (2001) denomina de referência objetal independente.

Vigotski (2009) enfatiza que, se o meio não motiva e nem estimula o desenvolvimento do intelecto, este não alcançará todas as suas potencialidades,

Vygotski (2012) afirma que o crescimento das generalizações viabiliza a linguagem como um ato de comunicação, devido à transformação do pensamento da criança. No entanto, no primeiro momento, a generalização é exequível apenas quando a criança tem uma imagem visual-direta. pois ela não é capaz de generalizar objetos ausentes, ou seja, ela não fala o que não vê”. Posteriormente, ela consegue colocar significados dos objetos em certas categorias (VIGOTSKI, 2009), pois consegue reavê-las na sua memória.

Esse enriquecimento da capacidade de abstração da criança revela que ela está saindo do estágio sincrético (no pensamento sincrético a criança forma amontoados de objetos sem ter relação factual ou concreta real) e deslocando-se para o estágio do pensamento por complexos, ou seja, um momento

superior no desenvolvimento da consciência, em que as generalizações ocorrem pela criação de objetos particulares concretos, que são ligados através de vínculos objetivos.

Vygotski (2012) descreve que a criança aprende a coordenar suas ações com as ações dos outros, ou seja, aprende a dominar seu impulso e submeter sua atividade a uma regra lúdica, enquanto joga com outras crianças. A obediência às regras, o domínio dos impulsos, a coordenação das ações pessoais, no início constituem a primeira maneira de comportamento entre as crianças, e futuramente, converte-se na maneira de proceder do próprio sujeito. É previsto que entre 5 a 7 anos de idade, a criança tenha a habilidade de eliminar os estímulos irrelevantes e sustentar a sua atenção a um objetivo por mais tempo e que esteja apto a manter um controle sobre as suas emoções e suas atividades motoras.

De acordo com Leontiev (2010):

Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola. [...] Todo o sistema de suas relações é reorganizado. E claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (Leontiev, 2010, p.61)

Aproximadamente aos 15 anos de idade a atenção com suas particularidades de focalização e tenacidade estará plenamente desenvolvida e o pensamento conceitual pode se formalizar (LURIA, 1981)

Vygotski (2009) explica o pensamento conceitual como sendo a última fase do processo de construção de conceitos. O pensamento conceitual se define pela superação da ligação do conteúdo do pensamento às experiências factuais, abrangendo dimensões mais abstratas. Esse estado não ocorre antes da adolescência e necessitará de requisitos intrapsíquicos apropriados para se conceber.

A partir deste período torna-se possível a construção de conceitos científicos em que se torna possível a internalização de processos abstratos de forma sistemática. Até então há um predomínio de conceitos espontâneos, baseados nas vivências cotidianas cujas generalizações são ainda precárias. Por outro lado, os conceitos científicos são decorrência do estudo sistemático, alcançam níveis abstratos mais amplos e precisos e podem integrar os conceitos espontâneos, modificando-os. A formação dos conceitos científicos, portanto, não se desenvolve espontaneamente, mas depende da mediação da escola, por meio da qual os conhecimentos da ciência são transmitidos e solidificados na cultura.

Vygotski (1996) verifica que no desenvolvimento do adolescente há uma contradição entre a nova forma de pensamento que está se desenvolvendo (pensamento por conceitos) e o fato de que este novo estágio do pensamento é ainda muito instável. O adolescente está aprendendo a pensar por conceitos o que constantemente acarreta uma unilateralidade do pensamento.

Esta passagem do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual depende das atividades em que o adolescente está inserido. Vygotski (2009) enfatiza que, o meio deve apresentar novas exigências, motivando e estimulando o desenvolvimento do intelecto, para que este conquiste todas as potencialidades.

O ENSINO, A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

O ensino e a aprendizagem têm um papel crucial no desenvolvimento psíquico segundo a Psicologia Histórico Cultural, uma vez que o homem tem uma natureza social, ou seja, só se torna humano pela ação da cultura. Assim é de suma importância discutirmos o ensino como mediação da aprendizagem e desenvolvimento. Essa abordagem apregoa que a lei primordial do desenvolvimento humano se assenta nas diferenças entre processos biológicos e culturais. Essas contradições ocorrem devido à vida social e a apropriação dos signos da cultura.

A teoria de Vygotski preconiza a importância das relações entre aprendizagem e o desenvolvimento, devido ao fato que o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e que a interação entre o meio ao qual o indivíduo está inserido é de suma importância para que ocorra a aprendizagem, seguida do desenvolvimento. O autor ensina que o indivíduo interage com o meio e se desenvolve. Assim, a cultura é fator determinante para ocorrer o desenvolvimento pois este depende da aprendizagem, através das experiências e interações que a criança experimenta. Nesta concepção a figura

do professor torna-se central porque ocupa o papel **mediador** nesse processo, oportunizando atividades específicas para que ocorra o aprendizado.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é apresentada por Vigotski (2010) de forma singular. Para explicar e diferenciar sua teoria das demais, apresenta uma retrospectiva das abordagens mais comuns sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A primeira teoria fala da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Ela acredita que a aprendizagem é um processo exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento da criança. Aqui a aprendizagem usa o resultado do desenvolvimento, ao invés de adiantar seu curso. O exemplo desta teoria pode ser exemplificado com a teoria de Piaget, que concebe o desenvolvimento da criança independente da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento precede a aprendizagem.

A segunda teoria, ao contrário, acredita que a aprendizagem é desenvolvimento, na medida em que existe um desenvolvimento paralelo da aprendizagem e do desenvolvimento. Aqui ocorre a simultaneidade entre os dois processos. De acordo com W. James a educação se determina como a ordenação de hábitos do comportamento e de intenções para agir.

A terceira teoria procura conciliar as duas vertentes. Aqui o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas ainda essa aprendizagem concebe-se coincidente com o desenvolvimento. É uma teoria dualista do desenvolvimento com o caso da teoria de Koffka que descreve o desenvolvimento mental da criança descrito por dois processos que são relacionados, mas de natureza diferente.

Feita a análise Vigotski (2010) propõe:

Dado que as três teorias que examinamos interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, deixemo-las de lado e procuremos uma nova e melhor solução para o problema. Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade. (Vigotski, 2010, p. 109)

Nesse sentido aprendizagem e desenvolvimento estão conectados e estão presentes na vida da criança desde os seus primeiros dias. Para explicitar melhor essa relação o autor desenvolve o conceito de área de desenvolvimento potencial em que a aprendizagem deve ser ajustada de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, dado que existe um vínculo entre o nível de desenvolvimento da criança e a capacidade potencial da aprendizagem. Nesse sentido, não se pode falar em apenas um nível de desenvolvimento. Para ser possível descobrir a relação entre desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem o autor afirma que é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, o nível de desenvolvimento psicointelectual da criança alcançado em decorrência de um desenvolvimento realizado. O segundo refere-se ao que a criança pode desenvolver orientado pela ação do adulto, conforme resume o autor:

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

[...]O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (Vigotski, 2010, p. 112)

Sendo assim o que uma criança consegue fazer hoje com a ajuda de um adulto poderá fazer amanhã sozinha. A área de desenvolvimento potencial define o futuro desenvolvimento de uma criança. Assim, o desenvolvimento mental será definido por dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Vigotski (2010) um ensino direcionado até um nível de desenvolvimento já realizado não é eficiente. A teoria do desenvolvimento potencial traz um preceito que é contra a orientação tradicional, ou seja, o de que ensino de qualidade é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, a aprendizagem não é o desenvolvimento, mas uma efetiva organização da aprendizagem leva ao desenvolvimento mental. Portanto, a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento dos atributos humanos não naturais, mas historicamente formados.

Vygotski (2001) declara que o ensino pode não se definir a buscar o desenvolvimento, a seguir seu compasso, mas pode se antecipar a ele, fazendo-o progredir e acarretando o surgimento de novas estruturas atuais. O autor pondera que o reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se encerra em saber o que a criança é capaz de fazer sozinha, mas sim no provimento de componentes que guiem o trabalho na área do desenvolvimento iminente, ou seja, no comando de outras relações interfuncionais. Assim, há uma relação entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente caracterizado pela complexidade das funções psíquicas que versam sobre o ensino, ao qual essa área se expõe como superação do nível de desenvolvimento real no sentido da formação de conceitos. Concluindo, não é toda aprendizagem que promove o desenvolvimento. Assim, a escolha dos conteúdos e a organização da aprendizagem, para a psicologia histórico, são importantes.

Vigotski (2001) afirma que o ensino de conhecimentos científicos reorganiza as funções psíquicas. E ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar realiza uma das suas fundamentais funções que seria incidir na personalidade dos indivíduos. Dessa forma o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de suma importância. Os conceitos científicos também se desenvolvem, assim não são absorvidos já concluídos. A hipótese desse autor se baseou na investigação sobre a formação de conceitos, e que o ensino proporciona o desenvolvimento e que o ensino dos conceitos científicos ultrapassa qualitativamente o ensino dos conceitos cotidianos.

Por outro lado, o desenvolvimento de conceitos, interage com várias funções, como exemplo a atenção voluntária, a memória lógica, a generalização, a abstração etc. Assim, tendo em vista da complexidade desses processos, a instrução escolar não deve ser banal para que se objetive efetivamente o desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento de conceitos Vigotski (2010) defende três princípios, a saber: o primeiro preconiza que os conceitos científicos não são absorvidos como aquisição da memória, mas sim se estabelecem em um amplo conjunto de atividades que põem o pensamento em ação. O segundo proclama que a aquisição dos conceitos científicos pela criança abrange tanto traços diversos, bem como traços comuns no processo de aquisição dos conceitos espontâneos. E o terceiro destaca a propriedade do ensino de conceitos em idade escolar.

Em relação aos conceitos científicos e espontâneos, cotidianos, que devem delinear o ensino escolar, o autor afirma que:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente [Vygotski, 2001, p. 196, grifos no original].

Essas afirmações confirmam o nível de dependência do desenvolvimento psíquico com relação à educação escolar, destacando a diferença qualitativa entre o ensino de conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

A tomada de consciência dos conceitos científicos presume o processo de generalização e abstração de maneira que:

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do

pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos [Vygotski, 2001, p. 214].

De acordo com o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos refere-se ao aumento da capacidade de análise do pensamento, já que os conceitos espontâneos não garantem a generalização aos outros conceitos. Assim, todas as metas de conscientização têm que estar baseadas na clareza do que representa. Do contrário, corre-se o risco de promover uma assimilação sem nenhuma reflexão de palavras, o que pouco modificam a competência de análise do sujeito. Isso significa que sem o pensamento em conceitos não é possível a consciência do ser humano em suas máximas potencialidades.

Desta maneira, um ensino pronto a se estruturar com base no nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente supõe a promoção de um ensino de excelência, de consistência teórico-metodológica calcada na atividade do sujeito mediada pela cultura, o que solicita uma robusta formação de professores que os capacitem para o trabalho nesta perspectiva.

A METODOLOGIA DE ENSINO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A abordagem da pedagogia histórico crítica desenvolvida por Saviani.(2008) apresenta uma grande sintonia com a teoria histórico cultural. Ambas ressaltam a importância da socialização do conhecimento que se realiza na escola, como mostra Saviani (1984)

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política [Saviani, 1984, p. 92].

Saviani (2008) ratifica que a importância dos conteúdos é central na educação escolar, pois se os conteúdos não são significativos, a aprendizagem se enfraquece. Assim é necessário um planejamento intencional de forma e de conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados para que a educação escolar se distinga das educações informais e cotidianas.

Saviani (2003) afirma a escola como:

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber: Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado [Saviani, 2003, p. 14].

Na esfera da educação escolar observamos, fundamentado em Vigotski (2001) e Saviani (1984, 2003, 2008), que as modificações mais importantes dizem respeito à constituição da consciência dos indivíduos, cuja razão, assenta na formação dos processos funcionais superiores, bem como, o seu autodomínio. Nesse sistema se retrata o papel crucial do ensino.

Saviani (1984, 2008) apresenta cinco passos que traçam o trabalho pedagógico.

O primeiro passo é a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico. Aqui professor e aluno são agentes sociais diferentes. O professor no que se refere à prática pode ser nomeada de “síntese precária” enquanto que a do aluno é “sincrética”.

No que concerne ao professor, a prática social é sintética conforme os domínios de que possui em relação a sua prática, mas é precária, do ponto de partida que não conhece a realidade que terá dos seus alunos. Já no que concerne ao aluno, a prática social é sincrética, pois do ponto de partida ele não tem articulações entre as experiências escolares produzidas pela prática pedagógica.

O segundo passo diz respeito aos problemas apresentados pela prática social. Refere-se à identificação dos problemas da prática educativa, e suas possíveis soluções. Esses problemas podem ser qualidade do ensino, qualidade da formação docente, salários, etc.

O terceiro passo compreende a instrumentalização, que significa a apropriação dos instrumentos teóricos e práticas exigidos aos problemas afigurados. Diz respeito por um lado, das apropriações que o professor tem no ato de ensinar, ou seja, dos objetivos, da seleção de conteúdos, recursos didáticos, etc.

Por outro lado, diz respeito às apropriações feitas pelos alunos, a fim de superar a “síntese” a caminho da “síntese”.

O quarto passo denominado catarse, que representa a incorporação dos instrumentos culturais, ou seja, são os resultados que atestam que houve aprendizagem. Aqui temos a concretização da intenção educativa concentrada na aquisição de cada aluno da humanidade produzida pelos homens, ou seja, pela prática pedagógica.

A quinta etapa é a prática social no ponto de chegada. A prática social no ponto de partida (primeiro passo) é e não é a mesma no ponto de chegada (quinto passo). “[...] é a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica” (Saviani, 1984, p.76).

Em conclusão, esses passos são muito mais que uma sequência didática delineando metodologicamente a observação das funções sociais na educação escolar, na formação de professores, nos projetos político-pedagógicos, bem como, a didática da prática docente, pois a prática social como ponto de chegada é uma intencionalidade desde o ponto de partida. Assim, a prática social superior, representante do ponto de chegada, será conforme a concretização do projeto de ensino, na intersecção entre o trajeto do aluno (aprendizagem) e o trajeto do professor (ensino). A aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, e o ensino é o processo de apropriação realizado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu trazer uma reflexão sobre a educação escolar e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico e apropriação de conceitos científicos dos indivíduos de uma sociedade. Tendo em vista que é necessário desenvolver o pensamento crítico na escola, para que se consiga chegar aos problemas sociais, a escola deve promover um conhecimento sistemático desenvolvido ao longo da história humana.

De acordo com Saviani, 2003, a Educação deve determinar os elementos culturais que devem ser apropriados pelos estudantes, bem como identificar as maneiras mais eficientes para atingir essa meta, ou seja, a organização dos meios, conteúdos, e procedimentos para que cada indivíduo se aproprie da humanidade que foi produzida historicamente.

Visamos olhar para as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a aprendizagem, bem como a metodologia de ensino na Pedagogia Histórico-Crítica, ponderando que a escola ocupa um espaço importante na vida da criança, na medida em que o professor elabora os conteúdos a fim de ampliar o desenvolvimento do pensamento conceitual. Essa atividade docente deve ser intencional, direta e não espontânea, pois a formação dos conceitos científicos tem ligação com a qualidade da educação escolar.

A abordagem histórico cultural, bem como a Pedagogia histórico-crítica afirmam que o ensino e a aprendizagem têm um papel crucial, dada a natureza humana que é essencialmente cultural. Assim o ensino escolar proporciona o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e possibilita a superação do pensamento espontâneo e o desenvolvimento do pensamento científico. Neste sentido Vigotski enfatiza que o ensino correto é aquele que se adianta ao nível de desenvolvimento da criança, salientando que as atividades e problemas apresentados na educação escolar devem contemplar a zona de desenvolvimento potencial de cada indivíduo.

Além disso, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos reorganiza as funções psíquicas. E ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar desempenha uma de suas fundamentais funções que seria incorrer na personalidade dos indivíduos. E assim, o ensino estruturado no nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores que os qualifiquem teórica e metodologicamente para o cumprimento de um ensino e aprendizagem de excelência.

Deste modo, o ensino poderá superar as representações primárias dos objetos na direção da representação conceitual, para exceder os domínios cotidianos rumo ao pensamento conceitual, com a finalidade de promover a capacidade culturalmente formada, ou seja aquela capacidade de pensar para além das aparências. Cabe à escola desempenhar sua função de transmitir e socializar o conhecimento humano, historicamente construído pela humanidade, e assim oportunizar aos estudantes um

pensamento crítico. Sendo assim, temos uma educação compromissada com a emancipação humana, uma escola com potencial humanizador.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO E NOHARA, Monografia no curso de Administração, Editora Atlas, 2004.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Edusp, 1981.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY L. S. A Imaginação e a Arte na Infância. Madri: Akal, 2009.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

A IMPORTÂNCIA DO USO DE FÁBULAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina Pereira Duarte Bezerra, Ana Claudia Vieira Cassiano, Danielle Santos

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

RESUMO

O ato de ler e contar histórias devem se mostrar presentes desde os primeiros dias de vida de uma criança, e quando ela chega à idade escolar, a leitura se mostra ainda mais importante, pois deverá agregar conhecimento de mundo, informações que farão parte da construção do aluno, auxiliando na formação cidadã deste indivíduo. O presente artigo teve como objetivo identificar e analisar o uso do gênero fábulas nos anos iniciais da educação infantil e demonstrar que a partir das fábulas os alunos conseguem absorver valores educativos e culturais. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, nas bases de dados da biblioteca virtual Pearson, pesquisas através da internet utilizando o site Google. Os critérios de inclusão e exclusão foram dos anos 2007 a 2022, idioma português, artigos originais e livros disponibilizados na forma virtual. Os principais resultados foram os de que, o uso de histórias divertidas, e ao mesmo tempo, educativas, estimulam na criança o interesse pela leitura, levando ao estímulo do senso crítico e visão de mundo, como por exemplo, as fábulas. Conclui-se que, as crianças ao conhecerem essas histórias, conseguem assimilar com acontecimentos do seu dia a dia e absorvem a experiência e aprendem questões éticas e morais, como, o que é certo e errado, e o que pode resultar tais atitudes. O final dessas histórias, que muitas vezes carregam o famoso “moral da história”, estimula o senso crítico da criança, além de aprenderem os valores fundamentais para a formação do indivíduo.

Palavras-chave: Fábulas. Gênero textual. Leitura. Educação infantil. Moral.

THE IMPORTANCE OF THE USE OF FABLES IN THE EARLY YEARS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The act of reading and telling stories must be present from the first days of a child's life, and when they reach school age, reading is even more important, as it should add knowledge of the world, information that will be part of the construction of the student, helping in the citizen formation of this individual. This article aimed to identify and analyze the use of the genre fables in the early years of early childhood education and demonstrate that from the fables students are able to absorb educational and cultural values. For that, a bibliographic survey was carried out, in the Pearson virtual library databases, searches through the internet using the Google website. The inclusion and exclusion criteria were from the years 2007 to 2022, Portuguese language, original articles and books made available in virtual form. The main results were that the use of fun stories, and at the same time, educational, stimulate the child's interest in reading, leading to the stimulus of critical sense and worldview, such as fables. It is concluded that, when children know these stories, they can assimilate with events of their day to day and absorb the experience and learn ethical and moral issues, such as what is right and wrong, and what can result from such attitudes. The end of these stories, which often carry the famous "moral of the story", stimulates the child's critical sense, in addition to learning the fundamental values for the formation of the individual.

Keywords: Fables. Textual genre. Reading. Child education. Moral.

LA IMPORTANCIA DEL USO DE FÁBULAS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El acto de leer y contar cuentos debe estar presente desde los primeros días de vida de un niño, y cuando llega a la edad escolar, la lectura es aún más importante, ya que debe sumar conocimiento del mundo, información que será parte de la construcción de estudiante, ayudando en la formación ciudadana de este individuo. Este artículo tuvo como objetivo identificar y analizar el uso del género fábula en los primeros años de educación infantil y demostrar que a partir de las fábulas los estudiantes son capaces de absorber

valores educativos y culturales. Para ello se realizó un levantamiento bibliográfico, en las bases de datos de la biblioteca virtual Pearson, búsquedas a través de internet utilizando el sitio web de Google. Los criterios de inclusión y exclusión fueron de los años 2007 a 2022, lengua portuguesa, artículos originales y libros disponibles en forma virtual. Los principales resultados fueron que el uso de cuentos divertidos, y al mismo tiempo, educativos, estimulan el interés del niño por la lectura, lo que lleva al estímulo del sentido crítico y la cosmovisión, como las fábulas. Se concluye que, cuando los niños conocen estos cuentos, pueden asimilarse con hechos de su día a día y absorber la experiencia y aprender cuestiones éticas y morales, como lo que está bien y lo que está mal, y lo que puede resultar de tales actitudes. El final de estos cuentos, que suelen llevar la famosa “moraleja del cuento”, estimula el sentido crítico del niño, además de aprender los valores fundamentales para la formación del individuo.

Palabras Clave: Fábulas. Género textual. Leer. Educación infantil. Moral.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje é comum vermos na internet, nas bancas de revista, livrarias, e até mesmo em supermercados, livros destinados ao público infantil, com histórias diversas, personagens de todos os jeitos e personalidades, com os mais variados assuntos. De acordo com Andrade (2015) as primeiras publicações destinadas para o público infantil começaram a surgir no século XVIII, pois antes disso, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Alguns desses primeiros textos publicados para o público infantil foram; Fábulas, de La Fontaine, publicadas entre 1668 e 1694; As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, publicadas em 1717; Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault, publicados em 1967.

Andrade (2015) comenta ainda que a literatura voltada para as crianças, por advir da tradição popular oral, sempre foi regada de simplicidade, previsível, com a finalidade de divertir e apresentar comportamentos exemplares.

O gênero textual fábula é um dos gêneros literários que as crianças adoram, por serem divertidas e cheias de fantasia. Mas a fábula, além de ser adorada pelas crianças, seus enredos tem a finalidade de retratar a moralidade, levando a criança a se desenvolver como cidadã, onde transmitem normas de conduta, expressam emoções, sentimentos, além de fazer uma crítica da sociedade.

Para dar início ao trabalho de pesquisa é necessário que tenhamos uma ou mais perguntas a serem respondidas, dando sentido ao estudo. De acordo com Cervo, Bervian e Da Silva:

Uma vez anunciado o tema, torna-se frequentemente necessário delimita-lo, isto é, indicar o aspecto científico que será focalizado (delimitação do assunto). Por vezes, o assunto é anunciado e delimitado sob forma de problema ou pergunta. Levanta-se nesse caso, uma ou mais hipóteses que serão demonstradas posteriormente. Aos poucos, o leitor é habilitado a penetrar na problemática que o autor levanta ao anunciar o tema central ou um de seus aspectos. (2007, p.116)

Com isso, ao delimitar um tema, a princípio, não existem tantas perguntas, ou não se sabe o que procurar, mas, aprofundando-se nesta problemática, podem-se retirar tantos assuntos e enumerar várias problemáticas, onde é possível escolher um ou vários pontos e se aprofundar no assunto.

Assim, a problemática a ser respondida é: Qual a importância do uso de fábulas nos anos iniciais da educação infantil? Como o uso das fábulas nos anos iniciais da educação infantil pode refletir na forma crítica e questionadora dos alunos?

O uso de histórias na educação infantil sabe-se que é muito enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Cheias de imaginação, as crianças deixam que a história saia do livro e mergulhe dentro do seu mundo de fantasia e curiosidades, em que estes pequenos estão apenas no início das tantas descobertas que ainda estão por vir.

Do ponto de vista científico, é de grande importância este estudo, pois, com uso de uma leitura divertida e ao mesmo tempo educativa, o interesse pela leitura vai se afluando nas crianças, e, conseqüentemente, elas vão se tornando mais críticas, questionadoras, estimulando assim, o senso crítico e visão de mundo. Com isso, através do uso do gênero literário fábula nas aulas dos anos iniciais da educação infantil, o qual, sempre é seguido por um “moral da história”, estas histórias auxiliam no desenvolvimento de uma criança cidadã crítica.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar o uso do gênero fábulas nos anos iniciais da educação infantil e demonstrar que a partir das fábulas os alunos conseguem absorver valores educativos e culturais.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para desenvolver a presente pesquisa científica, foi necessário seguir um caminho, para que as informações coletadas e explanadas no decorrer do trabalho fossem verdadeiras e de valor para a sociedade. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.65), “O método e o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A metodologia abordou a questão da importância do uso de fábulas nos anos iniciais da educação infantil e como ela pode refletir na forma crítica e questionadora dos alunos. Pesquisas bibliográficas, que de acordo com Mascarenhas (2012) é um tipo de investigação que consiste em análise de livros, artigos, dicionários e enciclopédias, por exemplo, foram utilizadas para compor a fundamentação teórica desta pesquisa autores como Gênese Andrade, Soraia Arruda, Thelma de Carvalho Guimarães, Gianni Rodari, entre outros. Por meio da base de dados da biblioteca virtual Pearson, e por pesquisa livre na internet, foi possível pesquisar vários títulos atualizados sobre o assunto abordado por meio de livros digitais sobre pedagogia, educação infantil, literatura, usando palavras chaves, como por exemplo, fábulas, contos de fada, literatura infantil, gêneros textuais.

Com base nos referenciais teóricos e objetivos, foram realizadas as pesquisas qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa, de acordo com Mascarenhas (2012) se trata de uma pesquisa em que se quer descrever um objeto de estudo com mais profundidade, onde os dados são coletados e analisados ao mesmo tempo, com os estudos voltados para compreender o objeto, e ocorre a influência do pesquisador com suas convicções ideológicas e filosóficas.

Já a pesquisa exploratória, de acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007), esse tipo de pesquisa não é necessário a elaboração de hipóteses a serem testadas, onde seu objetivo é se obter uma nova percepção sobre o assunto e descobrir novas ideias. Com isso, foram analisadas as informações coletadas nos livros, periódicos, sites na internet sobre o assunto, buscando deixar mais clara a importância do uso de fábulas nos anos iniciais da educação infantil e como ela pode refletir na forma crítica e questionadora dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os diversos tipos de gêneros literários, podemos destacar as fábulas, estas que, além de trazer consigo a narração de um acontecimento, transmitem questões ligadas a moralidade. O famoso final “moral da história” é uma característica marcante deste tipo de história, e o uso das fábulas na educação infantil é algo que auxilia no desenvolvimento das crianças quanto cidadão. Segundo Arruda (2010), as fábulas se tratam de uma narração em prosa que tem a finalidade de dar ênfase a uma ideia abstrata, que, desta forma, apresenta de forma agradável uma verdade que, de outra forma, se tornaria muito difícil de ser assimilada. Por isso, o ensino da moral acaba se tornando parte da composição de uma fábula, pois de uma forma acetinada, ela é demonstrada no decorrer dos fatos da história, facilitando assim, a compreensão pela criança.

Arruda (2010) comenta ainda que as fábulas possuem o teor realista e irônico e com diversos tipos de temas, como por exemplo, da vitória da bondade sobre a astúcia, da inteligência sobre a força, da derrota dos sabichões e orgulhosos. Ela destaca também que no Brasil, Monteiro Lobato foi o pioneiro das fábulas, e que em suas histórias, soube usar de forma inteligente e educativa assuntos ligados a sensibilidade, ingenuidade, humildade, amor, obediência, entre outros atributos que são importantes para o caráter de uma criança.

Faria (2009) comenta que a literatura para crianças hoje em dia abrange diferentes tipos de contos, desde os tradicionais aos mais modernos, e que mesmo os mais tradicionais, estas histórias tocam em assuntos da natureza humana, onde estabelece relação do ser humano com sua linguagem e cultura, com situações de sobrevivência, como assuntos relacionados a alimentos, plantas, roupas, e esses assuntos contados para as crianças, tomam dimensões imaginárias e simbólicas, por isso são tão apreciadas por elas.

De acordo com Andrade (2015), na sala de aula, a literatura infantil tem a finalidade de levar uma função formadora as crianças, mas não pode ser confundida com função pedagógica. O professor deve

utilizar da ficção da literatura para trazer aos alunos vários conhecimentos e concepções de mundo, mas tomando os devidos cuidados para não fazer o uso da literatura como regra de boas maneiras. Andrade salienta ainda que o trabalho com a literatura é muito importante, pois é por meio dela que se possibilita a formação de cidadãos críticos e leitores.

Andrade (2015) comenta que pode-se observar quatro instâncias relacionadas ao desenvolvimento do leitor, e dentre estas podemos destacar a aprendizagem como fonte de prazer, em que as histórias literárias também possuem caráter informativo, pois os textos foram baseados na realidade humana, mas além de informar, essas histórias contribuem com a formação pessoal e emocional do leitor. Por isso as crianças conseguem buscar confirmações daquilo que elas já percebem, e com isso, através do seu imaginário, elas conseguem vivenciar outras realidades.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todos nós, desde crianças, estamos imersos a sons, figuras, textos, diálogos, e tudo isso se tornam algo normal no nosso dia a dia, o qual, diretamente ou indiretamente, acabam contribuindo para a formação do indivíduo. Imaginem uma criança que desde os primeiros meses de vida cresce em um ambiente onde os pais escutam músicas com letras construtivas, leem e incentivam a leitura de seus filhos, possuem uma comunicação entre os membros da família de forma harmoniosa e educada. Esta criança irá crescer com uma personalidade parecida com a que conviveu desde pequena. O mesmo vai ocorrer com aquelas crianças que cresceram em um ambiente precário, hostil, sem o carinho e zelo necessário para uma boa formação, esta criança provavelmente irá crescer as margens da sociedade. Não é uma regra, mas a probabilidade de uma criança imitar seu ambiente e os indivíduos ao seu redor é grande, pois elas nascem com o incrível dom de observação e a imitação do seu redor se torna inevitável.

Em relação as ferramentas de comunicação que contribuem para esta formação do indivíduo estão os gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008, apud GUIMARÃES, 2014, p.30), os gêneros textuais são todos os textos que encontramos no nosso dia a dia, e eles apresentam diversos padrões diferentes, ou seja, possuem organizações, objetivos e estilos diferentes. Alguns exemplos de gêneros textuais são reportagens, receitas, bula de remédios, contos, poesias, artigos científicos, entre outros. Marcuschi (apud KOCH, BOFF E MARINELLO, 2014) comenta que os gêneros textuais estão relacionados as atividades socioeconômicas e as inovações tecnológicas, onde, por exemplo, sites, blogs, chats, e aulas virtuais, são frutos da internet. Cada tipo de texto destes citados por exemplo, possuem um estilo diferente, uma organização que caracteriza aquele tipo de texto. Por exemplo, quando pensamos em uma receita, esperamos que ela tenha o nome da receita, as informações dos ingredientes e suas respectivas quantidades, e a explicação do passo a passo do preparo da receita. Todas essas informações possuem uma ordem para serem apresentadas, certas informações que são imprescindíveis e que não podem faltar, e tudo isso faz parte das características deste tipo de gênero textual.

Segundo Bakhtin (1992, apud KOCH, BOFF E MARINELLO, 2014) os gêneros textuais se apresentam como gêneros de um discurso, e tem a característica de se apresentarem relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diferentes esferas das atividades humanas. Com isso entende-se que eles podem se modificar de diversas formas, dependendo de onde, quando, e para quem são aplicados. Koche, Boff e Marinello (2014) comentam que um acadêmico, por exemplo, pode utilizar uma linguagem mais elaborada para escrever um e-mail para seu professor, ao invés para quando se escreve a um colega. Esse tipo de situação é comum no cotidiano de todos na sociedade, onde os gêneros textuais a cada instante são refletidos e se moldam ao gênero, idade, formação intelectual, tipo de informação a ser transmitida, entre tantas outras métricas e sentidos.

Faleiros (2013) comenta que há um grande consenso quanto ao interesse em aplicar os gêneros textuais em sala de aula, mas essa atividade para se tornar ainda mais proveitosa, o professor deve estar atento a alguns fatores, como, determinar as razões para selecionar certo gênero textual; explicar as características que o configuram; determinar as funções do gênero em questão; definir os objetivos da aprendizagem do gênero escolhido e seu impacto no conhecimento dos alunos; previamente definir as estratégias de leitura do gênero. Assim, a abordagem dos mais vários tipos de gêneros acabam seguindo uma construção de conhecimento, guiado pelo planejamento feito pelo professor. Outro ponto importante, é abordar a atualização dos gêneros textuais no mundo informatizado que as crianças vivem hoje. Faleiros (2013) explica que, por exemplo, abordar o gênero textual de carta, que envolve a produção de texto em papel, envolvido por um envelope, existem algumas informações paratextuais que, quando transcritas para

o correio eletrônico, essas informações, ao invés de contidas em um envelope, constaram no corpo do e-mail.

De acordo com Guimarães (2014), a fim de ficar mais fácil a análise destes textos, os gêneros de texto geralmente são agrupados tomando como base suas características comuns. Guimarães (2014) ainda comenta que esses gêneros podem ser agrupados como:

Gêneros prescritivos: possuem a finalidade de informar o leitor sobre algum procedimento, ou prescrição. Dentre os exemplos deste tipo de gênero estão as bulas de medicamentos, contratos, regulamentos, manuais de instrução.

Gêneros Ficcionalis: estes textos englobam as histórias imaginárias, ou seja, fictícias. Alguns exemplos são os contos de fada, romances, filmes, histórias em quadrinhos.

Gêneros expositivos: este tipo de texto busca levar o conhecimento, transmitir saber. Exemplos deste tipo de gênero são as aulas, palestras, verbetes em dicionários.

Gêneros argumentativos: estes tipos de textos exprimem opiniões com intenção de convencer o leitor; e um exemplo deste tipo de gênero são os editoriais de jornais, discursos políticos.

Gêneros com a finalidade de relatar: esse tipo de texto tem a característica de discorrer de dados pessoais ou situações do cotidiano em formato de notícias, onde registram acontecimentos humanos reais, como por exemplo os currículos, as notícias de jornais.

Vanoye (1996, apud KOCH, BOFF E MARINELLO, 2014) explica que a produção de um gênero pode variar seus níveis de linguagem, e esses níveis de linguagem variam conforme exemplificado a seguir:

Linguagem familiar: são níveis menos formais, usando a língua cotidiana, mas o vocabulário obedece as normas gramaticais. Neste nível encontram-se os bilhetes, cartas, conversas entre amigos.

Linguagem comum: são utilizadas palavras e expressões mais comuns, simples, acessíveis aos leitores, usadas geralmente em artigos de opiniões, editoriais, notícias.

Linguagem cuidada: é marcada pelo uso de um vocabulário mais preciso e raro, usado em cartas comerciais, artigos científicos e outros materiais do gênero.

Linguagem oratória: caracterizada por ter efeitos sintáticos, rítmicos e sonoros, podendo usar imagens, e neste caso são utilizados em sermões, discursos, entre outros.

Com o avanço tecnológico, os gêneros textuais também se modernizaram, as comunicações que eram feitas com cartas via correios, mesmo que ainda existam, mas hoje em dia a maioria delas são feitas via correio eletrônico pelos e-mails, que de forma instantânea chega ao destinatário. Os gibis, que usavam uma linguagem escrita e com desenhos, hoje são mais raros de se ver nas mãos das crianças, onde os smartphones tomaram conta dessa geração conectada, e através de vídeos curtos ou longos, cheios de jargões próprios da geração e da faixa etária, abreviações e palavras que até então o dicionário ainda desconhece, tomam conta da cabeça das crianças, o que as vezes até dificulta os professores a ensinarem o que os livros trazem de correto de nossa língua portuguesa, contradizendo muito o que se é disseminado na internet.

Este avanço tecnológico não mudou apenas a forma de serem apresentadas os diferentes tipos de linguagem, mas também, é marcada em relação à velocidade de que essas informações são transmitidas e como acontecem. Antes desse “estouro” tecnológico, as pessoas tinham que esperar passar nos jornais da televisão alguma notícia para saber o que estava acontecendo em volta do mundo, esperar o jornal impresso ser entregue no dia seguinte para saber o que aconteceu no dia anterior, procurar informações em livros em bibliotecas para se obter alguma informação do que se fora pesquisar. Para se ter a informação na mão era algo mais demorado e trabalhoso, o que hoje em dia parece que este passado nunca existiu, onde tudo é praticamente instantâneo. Em segundos conseguimos ter várias informações a nossa palma da mão, e as crianças que nasceram nesta geração tecnológica acabam adquirindo essa personalidade imediatista.

Assim, podemos perceber que os gêneros textuais são de grande importância para a comunicação entre as pessoas e para a vivência social, desde os tempos mais primórdios, pois, a todo momento precisamos de alguma forma trocar informações entre o meio que vivemos, seja de forma oral ou escrita, garantindo assim, nossa sobrevivência. E no ambiente escolar, nas atividades escolares, é importante que os mais variados tipos de gêneros textuais sejam inseridos como material de estudo, e dependendo do tipo de idade dos alunos e estilo de atividade, é possível usar a ludicidade aliada a aplicação dos gêneros textuais. Vale frisar que não são só os textos verbais que devem ser utilizados, mas os não verbais, como

desenhos, fotos, são também muito interessantes para os alunos estabelecerem raciocínio lógico e que consigam construir significados.

A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de contar uma história para uma criança é algo tão natural, que desde o ventre da sua mãe, a criança já tem esse primeiro contato com o ouvir histórias. Hamze (2022) comenta que contar histórias é uma das mais antigas arte, onde, nos velhos tempos, o povo se reunia em volta do fogo e aproveitava este momento para, além de se aquecer, dialogar e com isso, narrar histórias, onde muitos mitos, costumes, crenças, eram passados de geração para geração. O seio familiar carregou consigo essa prática, que, muitas vezes, nem são precisos o uso de livros físicos em mãos para que os pais, ou algum parente próximo recite pequenas frases que compõem uma pequena história, curta, mas com início, meio e fim. Histórias como a da Chapeuzinho Vermelho, dos Três Porquinhos, da Rapunzel, da Branca de Neve, da Lebre e da Tartaruga, do Peixinho Dourado, entre outras, que conhecemos popularmente, já estão enraizadas em nossa sociedade e são de conhecimento popular, passados de gerações para gerações, e estas histórias são as primeiras que muitas crianças ouviram na sua infância, e inconscientemente, estão guardadas em suas memórias.

Hamze (2022) explica que essa atividade de contar histórias para as crianças é um importante momento para debater os aspectos do dia a dia delas, onde temas éticos e de cidadania invadem o mundo imaginário das crianças, a encantando. Além disso, por elas ouvirem as histórias, naturalmente ocorre o desenvolvimento da imaginação, da observação, enriquecimento da linguagem oral e escrita, e a oportunidade de estimular o interesse pelas artes e leitura.

Levando esta prática de contação de histórias para o ambiente escolar, esta prática didática de contar histórias, se torna uma atividade cheia de ludicidade, sendo um grande transmissor de conhecimento e estímulo a imaginação. A forma como são contadas essas histórias, as crianças são estimuladas a desenvolver seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, o qual são muito importantes no desenvolvimento do seu aprendizado.

De acordo com Dohme:

Histórias escolhidas de feitos heroicos, conteúdos que encerram lições de vida, fábulas em que o bem prevalece sobre o mal são lições que as crianças absorvem. Por meio das histórias, os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores (2013, p.18).

Assim, percebemos que é importante saber escolher os tipos de histórias para o público que irá ouvir, e escolhe-las no seu tempo correto e de acordo com a temática do dia, ou dos projetos propostos no planejamento pedagógico. Por exemplo, épocas próximas a datas comemorativas, é interessante contar histórias relacionadas à época, como a páscoa, o período de festas juninas, o natal, pois, além de ser uma atividade lúdica, irá levar conhecimento e informação para as crianças.

Dohme (2013) comenta que é preciso pesquisar o que as crianças gostam, seus heróis, sejam eles dos desenhos animados, filmes, histórias em quadrinhos, mas é preciso conhecer as suas brincadeiras e preferências, pois, só assim será possível saber escolher, dentro do repertório já conhecido, as histórias que irão melhor se adaptar àquele comportamento.

Com a tecnologia na palma da mão das crianças, onde elas com um clique dos dedos já estão vendo vídeos na internet, cada vez mais diversificados e muitos de caráter formador de opinião e personalidade, acaba sendo um desafio para os profissionais contadores de histórias, e até mesmo para os professores em sala de aula, acompanhar todo essa variedade de conteúdo que a internet proporciona para as crianças hoje em dia. De um dia para o outro, o que para os adultos é novidade, para as crianças já é algo obsoleto e que não lhe atrai mais a atenção, e essa tarefa de adaptar os livros com os conteúdos digitais e a “modinha” do momento, acaba sendo o pesadelo de muitos profissionais da educação infantil.

O professor ou profissional que se dedica a esta atividade de contação de histórias deve estar preparado para contar as histórias de forma divertida, envolvente, que consiga fazer ao máximo com que as crianças se sintam presentes no meio da narração. Com ou sem livros nas mãos, previamente com o repertório textual em mente, este profissional poderá usar vários adereços para compor sua dinâmica,

como por exemplo fantasias, maquiagens temáticas, fantoches, teatro de dedos, diferentes tonalidades de vozes para diferenciar os personagens, materiais que emitem sons e barulhos que se encaixem as ações da história, e tantas outras ferramentas, que possam enriquecer este momento envolvente para as crianças. Hamze (2022) destaca que as histórias devem estar inseridas em um contexto simples e que esteja adequado para o entendimento da criança, e o professor, como mediador da história e do momento, oferece a oportunidade da criança de reinventar a história através de um desenho, pintura, ou uma fala com enfoque pessoal.

Girardello (2015) comenta que crianças pequenas geralmente pedem que querem ouvir histórias de livros, ora outra vez, histórias de cabeça, pois, desde cedo elas reparam que certas histórias ficam melhores no improviso, mas tem outras que precisam do ritmo das palavras do autor. Fazer as rodas de histórias com as crianças, e estimula-las a dar ideias de personagens, cenários, situações, entre outras características de uma história, enriquece o momento de contar histórias quando elas pedem histórias de cabeça ou com improvisos. O professor, ou o profissional contador de histórias, deve ser uma pessoa dotada de muita criatividade, pensamento rápido, afinal, as crianças esperam tudo de imediato, e ter as respostas na ponta da língua, faz com que o momento fique ainda mais prazeroso e divertido.

A cabeça preparada para o momento do contar histórias acaba sendo uma enxurrada de sentimentos, adrenalina, emoção, para que cada palavra seja encaixada no momento certo. Girardello (2015) explica que muitos narradores comentam que não se decora as palavras, mas sim, as cenas. O texto vai surgindo na hora, e vai acontecendo de acordo com o ânimo e a idade das crianças que estão na plateia. Ela ainda frisa que algumas frases preciosas devem ser mantidas, mas dependendo do tipo de conto, este momento de ficção é que tornara a história um pouco pertencente a pessoa que narra.

Assim, a atividade de contar histórias se trata de uma atividade de interação entre a pessoa que conta e a pessoa que ouve, e a escolha do enredo, da forma que será contada e apresentada, deve ser moldada de acordo com o público que irá prestigiar este momento. As crianças, que são o público principal destes momentos lúdicos, apreciam este momento e, sem que percebam, estão aprendendo lições de comportamento, culturas diferentes, vivendo experiências de espaço e tempo, de concentração, memorização, enriquecendo o vocabulário, enfim, construindo seu perfil cidadão.

O GÊNERO FÁBULA E OUTROS CONTOS E SEU USO NAS SALAS DE AULA

Quando falamos em fábulas, nosso cérebro já nos remete aos contos de fada, as histórias com final moralista, onde sempre o bem vence o mal. Mas as fábulas são bem mais antigas do que imaginamos, e Caruso (2022) comenta que este gênero narrativo surgiu no Oriente por volta do século 6º A.C., por um escravo chamado Esopo, que fazia histórias onde os animais eram personagens, e estes em meio aos seus diálogos transmitiam sabedorias de caráter moral que serviam de exemplo para o homem. Caruso (2022) comenta também que Jean de La Fontaine foi um dos divulgadores dos textos criados por Esopo, e ele recriava as fabulas com o intuito de educar o homem na sua época.

Araújo (2022) explica que a fábula se trata de uma narrativa em prosa e pode existir personagens humanos e seres irracionais, e a partir das suas ações, transmitem diversos valores sociais. Ela também comenta que essa composição literária em prosa, geralmente é breve, e os animais que aparecem na história se personificam, apresentando características humanas. Por isso, é comum que encontremos animais falantes, que conversam com os personagens principais, ou até mesmo, algumas histórias, os próprios animais assumem o papel principal na história, e dialogam e vivem situações ligadas ao cotidiano humano, que na vida real, jamais existiria no mundo animal.

Caruso (2022) explica que mesmo que a fábula faça parte da tradição de literatura oral e ter sido inventada a quase dois mil anos, ela ainda continua sendo um gênero desenvolvido nos dias de hoje na literatura escrita, e muitos escritores a recriam dando-lhes novos finais e significados. E temos essa visão em nossas memórias formada praticamente pelas versões apresentadas pelas histórias da Walt Disney. Anderson (2015) comenta que as gerações das crianças do mundo inteiro assistiram as versões animadas das histórias da Disney, os quais, durante séculos, nem estavam no papel, e muito menos vinham acompanhadas de brinquedos caros. Ela destaca ainda que os contos de fadas eram lendas contadas de forma verbal, por isso apresentam simplicidade, cheias de personagens que parecem unidimensionais, ou seja, os bons sempre são bons, e os maus, sempre maus. Além disso, Anderson (2015) ainda afirma que as imagens que as fábulas retratam são pouco sofisticadas, como florestas densas, as princesas sempre bonitas.

De acordo com Rodari (2021):

As fábulas populares serviram de matéria-prima em diversas operações de fantasia: dos jogos literários (Straparola) aos jogos da corte (Perrault), do romantismo ao positivismo e, por fim, em nosso século [XX], no grande empreendimento da filologia fantástica, que permitiu a Italo Calvino dar à língua italiana o que ela não teve no século XIX por lhe faltar um Grimm. " (2021, p.21)

Anderson (2015) explica que os contos de fada que conhecemos foram recontados em livros pelos Irmãos Grimm, E.T.A Hoffman e Hans Christian Andersen, assim, tornando esses contos registrados em livros, que antes eram apenas repassados boca a boca, mesmo que perdendo alguns detalhes, e ganhando outros, a partir da existência escrita dessas histórias, elas passaram a se tornar materiais de análise.

Independente de qual versão ou autor que recontou os contos de fadas e as fábulas, a escolha desse gênero textual pelos professores nos anos iniciais fascina as crianças, pois, essas histórias estimulam o imaginário e transcende a simbologia e ao que é realmente real, fazendo uma mistura de emoções, sentimentos, e que, mesmo que se passem os anos, a forma que foram narradas essas histórias, elas ainda se mantém atuais. De acordo com Araújo (2022), para o público infantil, as fabulas representam um canal muito importante para disseminar valores importantes para a vida social, como a ética, amizade, respeito as diferenças, generosidade, humildade, fazendo com que sejam abordados temas inerentes a vida cotidiana e em sociedade, mas de forma leve e lúdica.

O gênero textual fábula, além de aflorar todos esses sentimentos nos alunos, estimula seu interesse pela leitura, mesmo os mais pequeninos, que ainda não sabem ler, mas escutam as histórias, olham as figuras dos livros, e praticam atividades com desenhos, pinturas, por exemplo. O professor no uso desses gêneros textuais em sala de aula deve ser criativo, dinâmico, de forma que estimule o aprendizado dos alunos de forma delicada e lúdica.

Araújo (2022) comenta que, na fábula "O lobo e o cordeiro", por exemplo, é um texto pequeno, mas que carrega um simbolismo muito forte, pois mostra que nenhuma justiça nem razões valem ao inocente para livrá-lo das mãos do inimigo ou poderoso, onde, muitos sem razão, penalizam ou culpam um inocente, apenas por maldade ou ódio. Parece ser uma fábula pesada para contar para crianças pequenas, mas, na vida real, essa cena é tão comum, que as crianças devem, mesmo que de forma lúdica em formato de fábula, entender que vão passar por situações do dia a dia, que levarão a culpa, serão penalizadas ou castigadas, as vezes por culpa de outras pessoas, mesmo sendo inocentes naquela situação. O mediador que estiver narrando a história para as crianças pode fazer um debate e diálogo, conversando com elas, perguntando se alguma vez na vida elas lembram de terem levado bronca ou terem sido castigadas por ter feito algo que não fizeram, e geralmente crianças com irmãos ou que moram com mais crianças, provavelmente terão relatos a contar.

Uma dinâmica bacana que os professores podem fazer em sala de aula, com planejamento prévio, preparação de material para aplicação em sala, são as remodelagens de contos. Rodari (2021) comenta que essa experiência de remodelação, ocorre que se obtém um conto novo a partir do antigo, com vários níveis de reconhecimento, e já existem precedentes famosos, como por exemplo, a remodelação da *Odisséia* feita por Joyce. O interessante é que esta técnica não deixa se perder a nobreza do conto e nem a capacidade de estimular o leitor ou ouvinte. O professor, conhecendo o perfil de seus alunos, idade, contexto cultural que estão inseridos, podem, a partir de uma fábula ou conto de fadas, remodelar a história, sem perder sua essência central, mas encaixando personagens novos, situações e dinâmicas que são presentes no cotidiano dos alunos, para que eles se sintam ainda mais presentes dentro da história, levando a ludicidade e a criatividade em níveis mais elevados.

A participação dos alunos na construção dessa remodelagem também agrega muito conhecimento, pois estimula o raciocínio lógico, a reflexão de espaço e tempo, a visão lúdica das crianças, que misturam o real com o imaginário, motivando ainda mais o gosto pela leitura e criação de enredos próprios, e neste caso, o professor deve assumir o papel de ouvinte e mediador da história, deixando livre a criação das crianças, e o debate e a dinâmica entre os colegas da classe. Provavelmente misturarão vários personagens de outros contos e histórias, até mesmo que fogem do contexto fabulas e contos de fada, incluindo personagens de desenhos animados atuais de tv a cabo, de filmes, ou até mesmo, incluindo personalidades de amigos reais, que fariam a diferença no contexto da remodelagem do conto.

Outra dinâmica muito interativa com os alunos é a do professor errar propositalmente a contação da história. Rodari (2021) comenta que a velha brincadeira de errar a história pode surgir em qualquer casa, qualquer lugar e momento, e a primeira vista, parece apenas uma simples brincadeira, mas, deve-se atentar a escolher o momento certo para se aplicar ela com as crianças, pois elas são muito conservadoras em relações a histórias, pois elas querem ouvir com as mesmas palavras, nas mesmas ordens, com que ouviram pela primeira vez. Rodari apresenta um exemplo desta atividade:

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo.
- Não, Vermelho!
- Ah, sim, Vermelho. Então, o seu pai a chamou e...
- Não, não foi o pai dela, foi a mãe.
- Certo. Ela a chama e diz: “Vá à casa da tia Rosa levar...”
- Ela disse que era pra ir à casa da vovó, não da tia!
E assim por diante.” (RODARI, 2021, p.22)

Neste caso, este tipo de atividade se espera que os alunos corrijam o professor durante a contação inversa da história, e este tipo de atividade estimula a concentração dos alunos, o resgate da memória, a percepção entre o certo e errado usando uma reflexão de comparativo com o que se ouviu pela primeira vez, e o que se ouve atualmente, além de divertir os alunos, que ficam eufóricos, acreditando que realmente estão corrigindo o professor, pois, a ingenuidade das crianças cria esse ambiente de aprendizagem lúdico, onde elas realmente estão acreditando que o professor está totalmente confuso contando a história.

Ainda mantendo-se no contexto das fábulas, mas mudando a perspectiva de atividade em sala, Rodari (2021) trouxe a explicação de uma atividade diferente para trabalhar com os alunos que é a de romper com o comum. Nesta dinâmica o professor ou o contador de histórias dará as crianças algumas palavras para que elas inventem uma história. Geralmente as palavras que serão dadas serão vinculadas a uma história já existente, como por exemplo, a história da Chapeuzinho Vermelho, o mediador da atividade irá apresentar algumas palavras como “menina”, “bosque”, “flores”, “lobo”, “avó”, e uma palavra totalmente dispersa do contexto, como a palavra “helicóptero”. Nesta fase da atividade, as crianças já começam a se familiarizar com a história original, mas quando surge a palavra “helicóptero”, elas se deparam com o novo, e terão que reagir a este novo elemento inesperado, onde provavelmente irão surgir vários debates, diversos tipos de encaixes do “helicóptero” no contexto da história, e isso, de forma divertida, estimula a criatividade e o raciocínio lógico dos pequenos.

Diante disso, percebemos que o gênero fábulas leva as crianças a estimularem a criatividade, o gosto pela leitura, pois, através de narrativas curtas e pela presença de personagens que são geralmente animais com características humanas, ou até mesmo humanos com características típicas dos contos, levam a curiosidade de saber qual será o final da história, o qual desencadeia o interesse pela linguagem escrita, ampliando assim, seu vocabulário, além da participação na formação do caráter da criança.

CONCLUSÕES

O estudo envolvendo os gêneros textuais desde os anos iniciais da educação infantil se mostra muito importante, enriquecendo o conhecimento dos pequenos acerca dos mais vários tipos de textos orais e escritos que os rodeiam. Parece ser algo comum, mas para as crianças que estão na fase das descobertas, o trabalho com gêneros textuais carrega um enriquecimento pessoal muito grande, construindo significados e entendendo o mundo ao seu redor. Respeitar a fala e os conhecimentos prévios dos alunos são atitudes que devem ser respeitadas e valorizadas pelo professor, pois durante as atividades acerca de assuntos de gêneros textuais, muitos alunos já tiveram alguma experiência ou contato anterior com alguns dos tipos de gêneros estudados em aula, e as vezes, comentários inusitados, ou até mesmo pensamentos e opiniões, devem ser escutados e discutidos, trazendo um valor extra para a discussão e desencadeamento de ideias dos alunos.

Levando em consideração o gênero fábula aplicado em atividades na educação infantil, podemos concluir que de fato ela ocupa um admirável posição de importância para o crescimento humano das crianças, pois enriquece essa iniciação e gosto pela leitura, além de estimular o imaginário, a criatividade, conduzindo para o conhecimento dos valores éticos, morais, valorização da amizade, humildade, generosidade, respeito a diversidade, possuindo assim, um caráter social, uma vez que, muitas vezes, essas

histórias carregam consigo uma “moral da história” ou seja, lições de moral. Esses ensinamentos transmitem para as crianças uma melhor compreensão do mundo, do tempo, das situações que acontecem ao seu redor, estimulando a imaginação.

O objetivo desta pesquisa foi demonstrar que, através das fábulas e outros contos infantis, abordados de formas diferentes na sala de aula, não apenas como um momento de contar de histórias, que as crianças podem, além de serem estimuladas a gostarem da leitura, mas também, aprendem valores para sua construção humana, para sua formação como indivíduo para viver em sociedade, levando-os a refletirem sobre situações que acontecem no dia a dia de forma questionadora e crítica.

Diante disso, podemos ressaltar que uma sequência didática bem aplicada em sala de aula, tanto com professores ou mediadores que fazem atividades de contar de histórias, permitem demonstrar que trabalhar com esse gênero textual nos anos iniciais da educação infantil pode ser uma estratégia pedagógica muito importante para as crianças desenvolverem o gosto pela leitura, a compreensão de textos, o exercício do raciocínio lógico, compreensão do espaço e tempo, tudo de forma lúdica, divertida e agradável.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Hephzibah. **Qual o verdadeiro significado dos contos de fadas?** BBC Culture. 06 jan 2015. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/141219_vert_cul_contos_fadas> Acesso em 18 de março/2022.

ANDRADE, Gênese (Org.). **Literatura Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. **Fábula**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/redacao/fabula.htm/>> Acesso em 24 de março de 2022.

ARRUDA, Soraia. **O uso das fábulas no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**. Publicado em 01/08/2010. Disponível em <<https://administradores.com.br/artigos/o-uso-das-fabulas-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-no-ensino-fundamental>> Acesso em 24 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p01>

CARUSO, Carla. **Fábula – Quem foi Esopo?** Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/fabula-quem-foi-esopo.htm#:~:text=A%20f%C3%A1bula%20%C3%A9%20um%20g%C3%AAnero,os%20animais%20eram%20os%20personagens.>> Acesso em 24 março de 2022.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias 1: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. 3º ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

FALEIROS, Rita Jover. **O conceito de gênero textual e seu uso em aula**. Publicado em 01/03/2013. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/194/o-que-e-um-genero-textual>> Acesso em 22 março 2022.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas -SP: Papyrus Editora, 2015.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho (Org.). **Língua Portuguesa I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

HAMZE, Amélia. **O momento mágico de contar histórias.** Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/o-momento-magico-de-contar-historias.htm>> Acesso em 23 março/2022.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** 6ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto (Org.). **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia: Uma introdução à arte de inventar histórias.** 12ª ed. rev. São Paulo: Summus, 2021.

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Evelyn Espíndola Carvalho, Marina Saldanha da Silva Athayde, Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SC. E-mail: marinasaldanha.sa@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi analisar a partir da percepção de professores de educação física, a participação de alunos do ensino médio nas aulas no ensino remoto emergencial. Foram investigados quatro professores de educação física que atuam no ensino médio em três escolas públicas estaduais localizadas no estado de santa catarina a partir da técnica de seleção amostral *snowball*. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista individual semiestruturada e suas análises seguiram os indicativos da análise de conteúdo. Os resultados confirmaram que a problemática relacionada ao engajamento dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física se potencializou no contexto do ensino remoto emergencial. Nessa realidade, apesar das dificuldades apresentadas pelos professores de educação física com a utilização dos recursos tecnológicos, estes se apresentaram como seus principais aliados, para que tivessem condições de ministrarem suas aulas e ensinarem os conteúdos previstos. Embora os professores investigados tenham enfrentando inúmeros desafios em sua prática pedagógica, buscaram estratégias metodológicas pertinentes para enfrentar a situação vivida. Por fim, considera-se que o comprometimento e a sensibilidade dos professores foram cruciais na conjuntura vivida, sobretudo porque buscaram minimizar os impactos negativos da pandemia do covid-19 no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino médio; Educação Física; Ensino remoto emergencial; Participação.

THE PARTICIPATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EMERGENCY REMOTE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the perception of physical education teachers, the participation of high school students in classes in emergency remote education. Four physical education teachers who work in high school in three public schools located in the state of santa catarina were investigated by the snowball sampling selection technique. Data collection was performed through a semi-structured individual interview and its analysis followed the indicatives of the content analysis. The results confirmed that the problem related to the engagement of high school students in physical education classes has benefited in the context of emergency remote education. In this reality, despite the difficulties presented by physical education teachers with the use of technological resources, they presented themselves as their main allies, so that they are in conditions to teach their classes and teach the expected content. Although the investigated teachers have facing countless challenges in their pedagogical practice, they search for relevant methodological strategies to address the situation experienced. Finally, it is considered that the commitment and sensitivity of teachers were crucial in the conjuncture experienced, especially because they searched to minimize the negative impacts of the covid-19 pandemic on the teaching and learning process of students.

Keywords: High School; Physical education; Emergency remote learning; Participation.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar desde la percepción de los profesores de educación física, la participación de los alumnos de secundaria en las clases de educación remota de emergencia. Cuatro profesores de educación física que trabajan en la escuela secundaria en tres escuelas públicas estatales ubicadas en el estado de santa catarina fueron investigados a partir de la técnica de selección de muestreo

de bola de nieve. La recogida de datos se realizó mediante una entrevista individual semiestructurada y su análisis siguió las indicaciones del análisis de contenido. Los resultados confirmaron que el problema relacionado con el compromiso de los estudiantes de secundaria en las clases de educación física se vio reforzado en el contexto de la educación remota de emergencia. En esta realidad, a pesar de las dificultades que presentaban los profesores de educación física con el uso de los recursos tecnológicos, éstos se presentaban como sus principales aliados para poder impartir sus clases y enseñar los contenidos esperados. Aunque los profesores investigados se han enfrentado a innumerables retos en su práctica pedagógica, han buscado estrategias metodológicas pertinentes para afrontar la situación vivida. Por último, se considera que el compromiso y la sensibilidad de los profesores fueron cruciales en la coyuntura vivida, sobre todo porque buscaron minimizar los impactos negativos de la pandemia del covid-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Escuela secundaria; Educación física; Enseñanza remota de emergencia; Participación.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a busca pela identidade da Educação Física se vincula, entre outras questões, aos desafios relacionados à sua legitimidade no contexto social, ou seja, o reconhecimento da relevância deste componente curricular para formação dos sujeitos. Isso porque, a Educação Física, apesar de estar vinculada como um componente curricular, ainda não compõe o rol das disciplinas consideradas mais relevantes para a formação do estudante, como é o caso do português e da matemática, não ocupando lugar de centralidade na legislação educacional e nos currículos escolares (BETTI e ZULIANI, 2002).

No entanto, é possível notar que, a Educação Física tem acompanhado cada vez mais necessidades e os anseios sociais, especialmente, no que se refere ao papel que desempenha nesta realidade. Neste sentido, para galgar cada vez mais passos em rumo à sua legitimidade, este componente curricular precisa de fato estar engajado em ofertar uma formação qualificada para os estudantes, se articulando com a legislação educacional, com os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino e com suas propostas formativas.

O ensino médio, foco desse estudo, compreende a última etapa da Educação Básica, de acordo com a LDBEN n. 9.394/1996. Tratando da problemática da pesquisa, a consulta na literatura identificou que os professores de Educação Física têm dificuldades em diversificar os conteúdos no ensino médio e adequá-los aos interesses dos estudantes, o que acaba impactando na participação dos mesmos nas aulas. Segundo Galvão (1993), tanto a repetição de conteúdos, quanto a falta de sistematização dos conhecimentos são fatores que agravam a problemática relacionada ao pouco interesse dos alunos do ensino médio pelas aulas de Educação Física escolar.

É necessário considerar que, em muitos casos, os professores apresentam dificuldades em diversificar os conteúdos, a exemplo da falta de materiais e de espaços apropriados para a prática. Conforme Bracht (2003, p. 71): “[...] a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

De tal modo, há indícios recorrentes sobre as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no tocante à participação dos alunos do ensino médio. Não podemos deixar de considerar também que, sobretudo, no último ano da Educação Básica, os estudantes se encontram em um momento em que estão preocupados com a preparação para o vestibular e também com a inserção no mercado de trabalho, fatores que também impactam na falta de interesse pelas aulas de Educação Física. Assim, além da necessidade da qualificação do planejamento e sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física neste nível de ensino, é válido considerar que, “[...] se o aluno que não estiver motivado a aprender, as metodologias educacionais poderão não surtir o efeito esperado e não alcançar os objetivos desejados” (KUHN; SANTOS, 2021, p.5).

Além do mais, é imperioso lembrar que, sobretudo nos anos de 2020 e 2021 passamos por um contexto de ensino imposto pela Pandemia da COVID-19 e que, a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial trouxe novos desafios à prática pedagógica docente, que incluíram o redimensionamento do planejamento e do desenvolvimento dos conteúdos escolares pelos professores, e também a dificuldade com a participação efetiva dos alunos no âmbito do novo modelo de ensino. Algumas problemáticas foram potencializadas com ensino remoto emergencial, como o impacto da situação social

das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, em muitos casos, as famílias não dispunham dos recursos tecnológicos necessários para possibilitar uma participação mais efetiva das crianças e jovens nas aulas.

Destaca-se, assim, que esses conjuntos de fatores culminam no interesse em compreender de forma mais aprofundada a problemática relacionada à participação dos alunos no contexto da Educação Física escolar. Além do mais, a presente pesquisa busca contribuir com a produção de conhecimento que trata das problemáticas pertinentes à Educação Física Escolar.

Dessa forma, intenciona despertar um olhar atencioso da comunidade acadêmica e dos demais envolvidos com o processo educacional, sobretudo, os professores de Educação Física que atuam em escolas sobre o interesse dos alunos e sua participação nas aulas de Educação Física. Portanto, “nesse novo contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.73).

Darido (2008) destaca que muitos alunos ainda visualizam a educação física como uma disciplina menos importante em relação às demais. Convém observar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. Por isso mesmo, consideramos que a Educação Física apresenta um papel importante na formação dos alunos.

Face ao exposto, esse estudo partiu das seguintes questões norteadoras: como ocorre a participação de alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física Escolar? Essa participação foi impactada com o ensino remoto emergencial? Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no tocante à participação dos alunos que estão nesta etapa de ensino? Para tanto, o estudo teve como objetivo geral analisar a partir da percepção de professores de Educação Física, a participação de alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física no ensino remoto emergencial.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Participantes do estudo

Participaram do estudo, quatro professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio em três escolas públicas estaduais localizadas no estado de Santa Catarina. Como filtro inicial, a escolha dos sujeitos foi feita a partir da técnica amostral *snowball*, que é uma estratégia empregada para se chegar a pessoas que tenham características importantes para o âmbito da pesquisa e que podem colaborar com a mesma. Esta técnica auxilia na identificação de informantes com potencial de acordo com os critérios de participação na pesquisa. Parte para a procura intencional para se chegar à “semente”, ou seja, um sujeito que tenha os pré-requisitos definidos pela pesquisa ou que possa indicar terceiros. A partir do contato com a “semente”, realiza-se uma pré-entrevista, para diagnosticar se o sujeito realmente se encaixa na pesquisa proposta (REA; PARKER, 2000; ALBUQUERQUE; ALVES, 2019;).

Além disso, foram adotados os seguintes critérios para a seleção dos participantes: a) possuir pelo menos um ano de experiência como professor de Educação Física Escolar; b) ser professor do ensino médio; c) aceitar os termos da pesquisa. Apresentamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos professores de Educação Física que fizeram parte do estudo, conforme exposto no Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Professor	Sexo	Idade	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação na Educação Básica	Tempo de atuação no EM
P1	F	30	2014	5 anos	1 ano
P2	F	36	2019	7 anos e meio	6 anos
P3	F	27	2015	5 anos	1 ano e meio
P4	M	28	2015	2 anos e meio	2 anos e meio

Legenda: F= feminino; M= masculino; EM= ensino médio.

Fonte: a autora, 2022.

Instrumento de coleta de dados

Para obtenção dos dados optou-se pelo emprego de entrevista semiestruturada. De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais, sendo

bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, acreditam e esperam, assim como suas razões para cada resposta. A entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador maior flexibilidade, uma vez que permite intervenções, de acordo com cada caso particular (BLEGER, 2003). Entretanto, segundo os autores, a partir desse recurso, os pesquisadores buscam verificar as perspectivas dos entrevistados, pois essa produz dados relevantes. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado pelas próprias pesquisadoras, contemplando cinco questões, com foco nas seguintes dimensões: fatores internos e externos às aulas de Educação Física que impactam a participação dos alunos; dificuldades enfrentadas pelos professores no tocante à participação dos alunos; questões domésticas e socioeconômicas das famílias; particularidades da participação dos alunos nesse contexto de ensino; estratégias empregadas pelos professores.

Procedimentos de coleta de dados

Como procedimento de coleta de dados, em um primeiro momento, foi feito o convite à participação na pesquisa por meio do envio de mensagem para o endereço eletrônico de cada um dos sujeitos. Neste momento, os objetivos da pesquisa, bem como seus detalhamentos metodológicos foram minuciosamente explicados. Posteriormente, as entrevistas foram realizadas de forma individual por meio de videoconferências e o uso da plataforma virtual *Google Meet*. A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2021. Os relatos dos entrevistados foram representados por siglas.

Aspectos éticos

Todos os participantes da pesquisa preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH, da UFSC via Plataforma Brasil, e aprovada pelo parecer n. 5.189.441.

Análise de dados

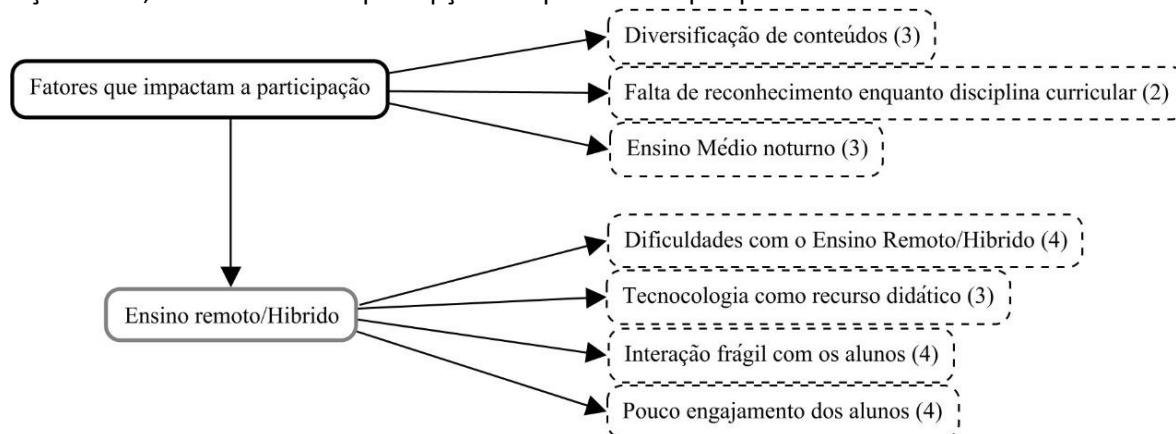
Quanto à análise de dados, foram utilizados os indicativos do método de análise de Bardin (2016). A análise de conteúdo, de acordo com o autor Bardin (2016) passou por três diferentes fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, o material foi preparado e organizado, logo após foi feita uma exploração sistemática de referências teóricas. Na fase de exploração do material, os dados foram separados em categorias e vistos como classes que reúnem características em comum. A última fase, que é denominada como inferência e interpretação, foi realizado a interpretação dos conteúdos levantados, com o objetivo de torná-los significativos, categorizando-os.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados seguiu as questões abordadas na entrevista semiestruturada iniciando pela a primeira categorização: Fatores que impactam a participação dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física. Destaca-se que as iniciais **(f)** e **(P)** correspondem a frequência e professor, respectivamente.

Fatores que impactam a participação dos alunos nas aulas de educação física

Figura 1. Categorização referente aos fatores que impactam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, de acordo com a percepção dos professores pesquisados.



Fonte: elaborada pelas autoras, 2022.

Na primeira categoria de análise intitulada **“Fatores que impactam a participação”**, discutimos as problemáticas relacionadas ao engajamento dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física, particularmente no âmbito do ensino Remoto Emergencial. Nesse quesito, quanto aos fatores que impactam a participação dos alunos, emergiram as seguintes unidades de significado: “Diversificação de conteúdos (3f)”, “Falta de reconhecimento enquanto disciplina curricular (2f)”, “Ensino Médio noturno (3f)”. E, em relação ao ensino Remoto Emergencial, surgiram as seguintes unidades de significado: “Dificuldades com o Ensino Remoto Emergencial (4f)”, “Tecnologia como recurso didático (3f)”, “Interação frágil com os alunos (4f)”, “Pouco engajamento dos alunos (4f)”.

Fatores que impactam a participação

No tocante aos fatores que impactam a participação, uma parcela importante dos professores entrevistados (P1,P2,P4) destacou que a **“Diversificação dos conteúdos (3f)”** impactou diretamente a participação dos alunos nas suas aulas. Isso porque, em muitos casos, os conteúdos ofertados aos estudantes se repetem ao longo dos anos escolares alunos. Nesse contexto, a falta de sistematização dos conteúdos é outro problema recorrente. Tais questões acabam por impactar negativamente a motivação dos alunos do ensino médio para participarem das aulas de Educação Física.

Outro fator mencionado pelos professores investigados foi a **“Falta de reconhecimento enquanto disciplina curricular (2f)”**. Os professores (P2, P3), entrevistados revelaram descontentamento com a falta de reconhecimento da disciplina que ministram, já que esse aspecto reflete em inúmeras dificuldades para conduzir as aulas e alcançar os objetivos delineados em seus planejados.

Os professores informaram que são constantes as tentativas de conscientizar os alunos sobre o papel e a importância da Educação Física no contexto escolar e na formação dos sujeitos. Esse aspecto pode ser exemplificado pelos seguintes trechos: “[...] quando fiz a auto avaliação semana passada e eles disseram “achei que educação física não reprovava” percebi que eles não consideram a disciplina como obrigatória. Eles focam mais em outras disciplinas [...]. Eles ainda tem essa resistência” (P2). Em outro relato, temos:

[...] E eu passei uma boa parte do ano tentando conscientizá-los, fazendo esse trabalho de conscientização com eles, da importância deles participarem das aulas. E não só fazendo com que eles entendam o benefício das aulas para a vida deles, mas também entendendo a disciplina de Educação Física enquanto um componente curricular legítimo [...], na educação básica. Então, eles entendem que é um componente curricular, e que não é recreio, entende? Que eles precisam fazer as aulas, assim como eles fazem as atividades de matemática, de português (P3).

Os achados confirmaram que a Educação Física ainda galga passos na busca de demonstrar sua importância como uma disciplina legítima para o currículo escolar e que o professor tem um papel fundamental nesse percurso, tanto conscientizando seus alunos da necessidade de se engajarem nas aulas,

quanto apresentando planejamentos coerentes com o projeto formativo da instituição de ensino em que atuam.

Sendo assim, embora já seja possível perceber avanços no planejamento e sistematização dos conteúdos, ainda verifica-se que “Os professores de Educação Física, ainda influenciados, sobretudo pela concepção esportivista, continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquete, vôlei e futebol.” (Rosário; Darido, 2005). Seguindo este pensamento, Schmitz (1993, p.120) afirma que:

Se a aprendizagem escolar visa à formação do homem como um todo, como uma pessoa, todas as aprendizagens e todos os conteúdos necessitam ser globalizados e integrados à sua personalidade. Enquanto representarem apenas seqüencia de conteúdos ou parcelas de informação ou ação, não são aprendizagens significativas.

Portanto, um fator que reflete essa resistência por parte dos alunos em participar das aulas é justamente a falta de diversificação dos conteúdos. Rosário e Darido (2005) destacam ainda que “o professor é, portanto, responsável por debater, refletir e contextualizar, o documento que sistematiza os conteúdos, de acordo com as necessidades de sua escola” (p. 169). É necessário que o professor trabalhe de forma dinâmica, atrativa, e siga um planejamento coerente, que leve em consideração as necessidades dos alunos, e que seja construído com a participação deles. O seguinte trecho retrata essa constatação:

[...] Eu percebo a desmotivação, eles não participam até por causa da questão teórica que eu trabalho. E também quebra um pouquinho o paradigma deles de que Educação Física é só é jogar bola. Todas as vezes que eu entro na sala, eles já me perguntam “vamos jogar bola hoje”? Então, [...] tem uma certa resistência por parte de alguns alunos, ainda mais quando trabalho temáticas diferentes, como dança, praticas corporais de aventura, até porque eles ainda não compreenderem muito que estes conteúdos fazem parte da educação física. Infelizmente, eles ainda estão presos ao “a gente brinca até o quarteto fantástico”, ou seja, o voleibol, o futebol, o basquetebol e o handebol. E também eles chegam de uma trajetória do fundamental, onde as aulas ficavam muito soltas (P2).

Concordamos com a literatura, pois, os conteúdos de ensino são um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (LIBÂNEO, 1994; ZABALA, 1998; COLL et al., 2000). Nessa direção, “percebe-se que essa transformação amplia e potencializa a tematização das plurais experiências da cultura corporal de movimento, se alinhando à abordagem sociocultural e a uma concepção de ensino que potencializa o pensamento crítico/reflexivo” (CARLAN; DÜRKS, 2018, p.11).

No que se refere ao “**Ensino Médio noturno (3f)**” foi possível identificar nos relatos dos entrevistados (P1, P2, P3), alguns fatores que impactam a participação dos alunos e que se relacionam às condições objetivas sociais e econômicas vividas pelos alunos. Os professores informaram que a jornada de trabalho dos alunos matriculados no ensino médio noturno apresentavam expressiva jornada de trabalho impactava diretamente a resistência deles em participarem das atividades propostas em suas aulas. Esses aspectos podem ser exemplificados nos seguintes trechos: “[...] eu trabalho com o ensino médio noturno, então, a maioria dos estudantes chegam esgotados do emprego, ou, se encontram em um nível de sedentarismo muito alto e o interesse deles são outros” (P2).

[...] Eu ministro aula para os alunos do ensino médio do terceiro noturno, e eu vejo que a maioria deles trabalham durante o dia e estudam à noite. Então, eles chegam cansados, muitas vezes, não estão com vontade de fazer aula de Educação Física. Então, eu vejo que essa jornada de trabalho e mais o estudo à noite para eles é bem puxada. A carga de trabalho é bem pesada e acaba impactando na participação das aulas de Educação Física (P1).

É válido considerar também que a partir da lei 10.793/2003, a disciplina de Educação Física passou a ser facultativa nos cursos noturnos para alunos em condições especiais como, por exemplo, para aqueles que apresentam jornada de trabalho de seis ou mais horas (BRASIL, 2003).

Ensino Remoto Emergencial

No tocante à participação dos alunos no contexto do ensino remoto emergencial, os professores (P1, P2, P3, P4), de forma unânime, destacaram que encontraram um conjunto de **“Dificuldades com o ensino Remoto Emergencial (4f)”**, e que essas dificuldades atravessaram tanto a adaptação do ensino presencial quanto a transição para o ensino remoto.

Um fato que chamou a atenção é que as experiências vividas pelos professores com o ensino remoto apresentaram inúmeros desafios relacionados às metodologias de ensino, sobretudo na tentativa de tentar garantir o aprendizado dos conteúdos pelos alunos. Nesse caso, os professores observaram que a **“Tecnologia como recurso didático (3f)”** (P1, P2, P4) foi um recurso indispensável para a oferta do ensino no contexto da pandemia de Covid-19.

No contexto vivido, os recursos tecnológicos foram os principais aliados dos professores, para que tivessem condições de ministrarem suas aulas e ensinarem os conteúdos previstos. Além do mais, as plataformas digitais possibilitaram o contato virtual entre docentes e discentes, o qual, apesar das limitações apresentadas, foi imprescindível para que o ensino fosse ofertado.

Os professores destacaram ainda que, no caso particular da Educação Física foi dada ênfase à dimensão conceitual dos conteúdos, com o ensino de aspectos históricos das modalidades, conceitos, regras, assuntos estes que, no ensino presencial sofrem a resistência por parte dos alunos, uma vez que solicitam e preferem aulas de cunho prático. Portanto, *“a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”* (KENSKI, 2012, p. 44). Aliás, a literatura destaca que:

[...] utilizar-se das tecnologias digitais nas aulas de EF, é uma grande possibilidade, pois se torna evidente sua influência no âmbito da cultura corporal de movimento, abre possibilidades a diversas práticas corporais, reproduzindo-as, e também as transformando e constituindo novos modelos de consumo (MELO; BRANCO; 2011, p. 93).

A categoria **“Interação frágil dos alunos (4f)”** demonstrou que os professores (P1, P2, P3, P4) apresentaram uma série de dificuldades no tocante à interação com os alunos, sobretudo porque muitos alunos (por questões pessoais ou até mesmo de uso dos recursos tecnológicos), não ligavam às câmeras e os microfones nas aulas síncronas, dificultando sobremaneira a percepção dos professores sobre a eficácia do conteúdo ensinado, sobre as possíveis dúvidas dos alunos, dentre outras questões.

Referente a categoria **“Pouco engajamento dos alunos (4f)”** os entrevistados (P1, P2, P3, P4), enfatizaram os desafios com engajamento dos alunos nas suas aulas. Novamente destacou-se o fato dos alunos não abrirem às câmeras e microfones, e com isso, não participarem ativamente das aulas. Tais aspectos dificultaram a condução das aulas e trouxeram muitas situações de tensão e insatisfação para os professores. O seguinte trecho exemplifica essa constatação:

Bom, em relação ao ensino remoto emergencial, os alunos não abriam a câmera, era uma questão bem complexa, porque para gente, como professor, parece que a gente não está dando aula para ninguém. Assim, parece que a gente está falando sozinho e muitas vezes estamos, eles não queriam nem abrir microfone nem a câmera. Então, teve várias aulas assim, que eu dei aula e não tinha nenhum retorno [...] (P3).

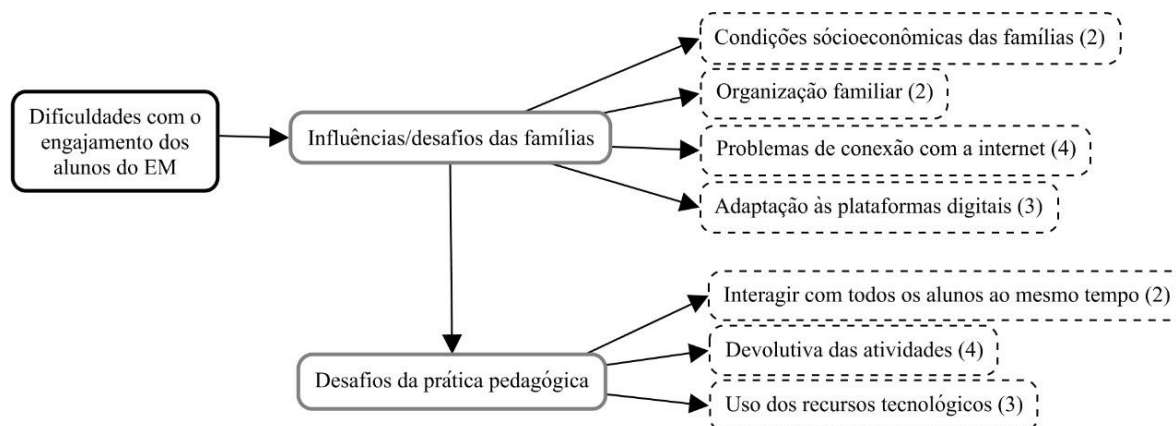
Além do mais, os professores investigados expressaram que foi bastante complicado tentar motivar e engajar os alunos em um novo modelo de ensino que eles não estavam acostumados, em que a falta de proximidade impactou diretamente e negativamente o contexto de ensino vivido. Portanto, os professores precisaram se reinventar continuamente no período em que viveram o ensino remoto emergencial. Freire (1977, p. 69) já chamava atenção para o fato de que a *“educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”*.

No que diz respeito aos momentos marcantes vividos com as turmas do ensino médio, os professores de Educação Física destacam que todo o processo de adaptação com a pandemia e o modelo provisório de ensino intitulado como ensino remoto se colocaram como contexto marcantes e bastante desafiadores. Porém as reflexões sobre a prática pedagógica docente se potencializaram e essa prática passou a ser ressignificada diariamente, para que o ensino ofertado fosse o mais significado possível para os estudantes.

Dificuldades com o engajamento dos alunos do ensino médio

Dando continuidade à discussão dos achados da pesquisa, apresentamos, na sequência, a categorização referente às dificuldades com o engajamento dos alunos do Ensino Médio (figura 2).

Figura 2. Categorização referente às dificuldades encontradas com o engajamento dos alunos do Ensino Médio a partir da percepção dos professores entrevistados.



Fonte: elaborada pelas autoras, 2022.

Na segunda categoria intitulada dificuldade com o engajamento dos alunos do Ensino Médio, buscamos entender quais fatores poderiam interferir no engajamento dos alunos. Dessa forma, no que se refere à influência/desafios das famílias, emergiram as seguintes unidades de significado: “Condições socioeconômicas das famílias (2f)”, “Organização familiar (2f)”, “Problemas de conexão com a internet (2f)” e “Adaptação às plataformas digitais (3)”. E no que diz respeito aos desafios da prática pedagógica, emergiram as referidas unidades de significado: “Interagir com todos os alunos ao mesmo tempo (2f)”, “Devolutivas das atividades (4f)” e “Uso dos recursos tecnológicos (3f)”.

Influência/desafios das famílias

Quando questionados em relação à “**Influência/desafios das famílias**” que poderiam impactar diretamente na participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma parte dos entrevistados (P3, P4) destacou que uma das questões está entrelaçada com as “**Condições socioeconômicas das famílias**”, ficando evidente que as condições socioeconômicas das famílias foram decisivas no quesito participação dos alunos nas aulas. Isso porque, as famílias contam com a estrutura e com os recursos disponibilizados pelas escolas. Quando houve a necessidade de recursos para o ensino-aprendizagem serem ofertados pelas famílias, percebeu-se o desprovidimento das mesmas. Os seguintes relatos demonstram essa questão: “Neste caso, afetou bastante a condição desses alunos [...], pois a escola ofertava alimentação, todo dia tinha uma jantinha, e sabemos que era a oportunidade que muitos tinham de fazer uma refeição” (P3).

Bom, eu acredito que um ponto bem crucial foi a questão socioeconômica das famílias. Muitos alunos não tinham o próprio celular, por exemplo. E, então, utilizavam o celular dos pais quando tinham oportunidade, quando eles não estavam trabalhando, e não estavam utilizando, os alunos usavam para a aula. E isso acabava sendo inviável e pode ter sido algo que agravou esse afastamento no ensino remoto (P4).

No tocante à subcategoria “**Organização Familiar**”, os professores entrevistados (P1, P4) destacaram que as famílias passaram por um processo de adaptação e, também, de reorganização da rotina, pois muitos dos pais não conseguiam trabalhar *home Office* e os alunos mais velhos cuidavam dos seus irmãos mais novos para ajudar na rotina familiar. Essa condição afetou a participação dos alunos, portanto, gerando em muitos casos, a ausência deles nas aulas remotas. Ficou evidente a dificuldade das famílias em se adaptarem a nova organização (com os filhos em casa), e em tentar organizar a rotina dos filhos em casa com as demandas escolares.

Essa problemática corrobora com os “**Problemas de acesso com a internet**”. Os dados revelaram que todos os professores entrevistados (P1, P2, P3, P4) entenderam que esses problemas foram recorrentes em todas as atividades formativas ofertadas pelo ensino remoto emergencial. Ou seja, em

muitos casos, os alunos não tinham acesso à internet para assistir as aulas ou não tinham os demais recursos necessários, como celulares ou computadores. Destacam-se os seguintes relatos:

Assim, eu entendo que a Pandemia dificultou bastante a vida de todos os alunos da comunidade e, principalmente, em relação ao acesso à internet, [...], todos os meus alunos tinham celular, mas não tinham internet em casa. Aí na escola temos *wi-fi*, que pega mais ou menos. Então, essa questão gerou algumas ausências dos alunos (P3).

E a questão da internet também, alguns poderiam ter o aparelho e não tinham internet e era um problema. Aconteceu até uma situação do governo disponibilizar internet, mas não sei isso se aconteceu ou não. Mas, isso poderia ser uma solução para a questão da internet [...] (P4).

Desse modo, mesmo com as dificuldades apresentadas, podemos compreender que a escola e a famílias devem trabalhar de forma conjunta para buscar o ensino qualificado para os alunos. Compreender que o bom desenvolvimento do aluno vai impulsionar sua prática, uma vez que as duas instituições precisam ser colaborativas nesse processo formativo. Zymanski (2003, p.101) apresenta que “As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escola (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não”.

No que diz respeito à **“Adaptação às plataformas digitais”** (P1, P2, P4), os sujeitos entrevistados destacaram que umas das questões problemáticas do ensino remoto emergencial se relaciona ao fato de muitos alunos e responsáveis não dominarem a utilização das plataformas digitais. De acordo com Garcia (2020), o uso adequado das plataformas digitais foi imprescindível para o êxito do processo ensino-aprendizagem neste contexto específico. O relato a seguir expresso à questão exposta:

Alguns relatos informados pela equipe educacional demonstravam que muitos alunos tinham dificuldades de acessar a plataforma digital. Isso acontecia mesmo e, muitas vezes, porque a configuração no celular é diferente da configuração do computador. Então, muitas atividades acabavam se perdendo, pois eles não conseguiam acessar e fazer. Então, eles também tiveram muitas dificuldades com o uso das plataformas digitais (P2).

De fato, é possível observar que essas dificuldades foram frequentes no contexto do ensino remoto emergencial por isso, o papel do professor foi fundamental para dar suporte aos alunos e seus responsáveis, buscando estratégias para amenizar as dificuldades encontradas e para que os estudantes tivessem condições de tentar realizar as tarefas solicitadas.

Desafios da prática pedagógica

Ao analisar os desafios da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio no contexto da pandemia de Covid-19, um aspecto que se mostrou expressivo nos relatos foi a dificuldade de **“Interagir com todos os alunos ao mesmo tempo”** (P2, P4). Sobre esse assunto, P2 descreve: “O primeiro semestre foi assim, dava um passo pra frente e voltava dois para trás”.

Os achados demonstram a insatisfação dos professores pesquisados com a prática pedagógica docente no contexto em análise. Isso porque, a possibilidade de interação dos alunos oscilou significativamente, em algumas aulas, parte expressiva da turma aderiu à sala de aula digital, e mesmo, com uma série de dificuldades, a interação docente-discentes era possível. Já em outras, havia baixíssima adesão dos alunos, e isso gerou tensão e frustração nos docentes. A literatura que já tratou da problemática, corrobora com tal evidência. Em pesquisa realizada por Duarte e Medeiros (2020), os autores apontam que, os relatos dos docentes que investigaram demonstraram insegurança com relação à realização das *lives*. Isso porque, os professores se sentiam inseguros quanto à condução das aulas, e tinham muitas dúvidas se os alunos de fato estavam aprendendo o conteúdo ministrado. Além do mais, a pesquisa aponta que o contato virtual gerou sensação e incapacidade nos docentes, justamente pela falta de interação e por não saberem até que ponto estavam ou não alcançando os alunos.

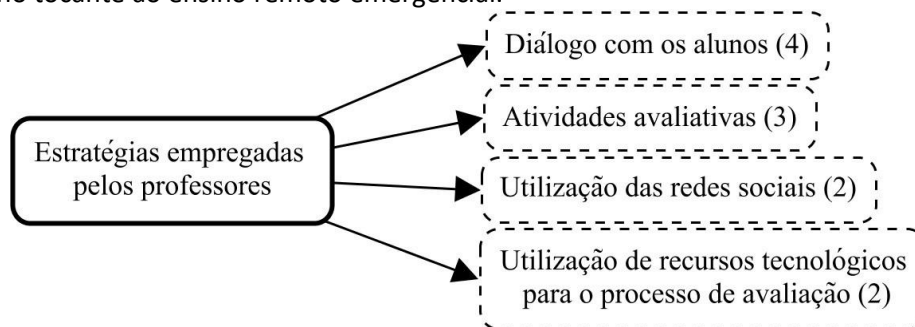
Aliás, no quesito **“Devolutiva das atividades”** (P1, P2, P3, P4), os professores de Educação Física investigados enfatizaram os contratempos vividos para receber as atividades realizadas pelos alunos. Os professores afirmaram que pelo fato dos alunos se ausentarem de algumas aulas, eles não conseguiam dar o suporte necessário para que fizessem as atividades solicitadas. Além do mais, os problemas com o

manuseio das plataformas digitais e a escassez de acesso aos recursos tecnológicos impactaram negativamente a devolutiva das atividades no prazo solicitado e com a qualidade que se esperava.

Estratégias empregadas pelos professores de educação física

Dando continuidade à análise dos achados da pesquisa, apresentamos na sequência, as estratégias empregadas pelos professores de Educação Física no ensino remoto emergencial.

Figura 3. Categorização referente as estratégias empregadas pelos professores de Educação Física do ensino médio no tocante ao ensino remoto emergencial.



Fonte: elaborada pelas autoras, 2022.

Na última categoria intitulada “**Estratégias empregadas pelos professores**”, buscamos identificar quais estratégias metodológicas os professores empregaram para potencializar o engajamento dos alunos do Ensino Médio nas suas aulas. No que se refere a esta categoria, emergiram as seguintes unidades de significado: “Diálogo com os alunos (4f)”, “Atividades avaliativas (3d)”, “Utilização das redes sociais (2f)” e “Utilização de recursos tecnológicos para o processo de avaliação (2f)”.

Neste quesito, o “**Diálogo com os alunos**” (P1, P2, P3, P4) foi uma estratégia mencionada por todos os professores investigados nessa pesquisa. Pelos resultados da pesquisa, evidenciou-se que, o diálogo era uma forma efetiva de aproximar os alunos das aulas e de conseguir pelo menos minimamente o engajamento dos mesmos. Os professores destacaram a importância de buscar compreender o que estava acontecendo com os estudantes e os problemas que estavam enfrentando, enfatizando a importância de ouvi-los. Por isso, entendemos que é importante: “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53). Seguindo, destacamos os seguintes relatos:

Como eu trabalhei seis anos como orientadora de convivência e, então, eu acabei usando essa bagagem para me aproximar dos alunos. Eles sempre acabam deixando escapar alguma situação da vida deles e eu busco usar essa situação para me aproximar dos alunos. E isso tem dado certo, mas, é mais o trabalho afetivo, nesse caso (P2).

A conversa foi fundamental nesse momento que vivemos. E essa relação de professor com alunos é uma negociação que deve ser consistente na verdade [...], é assim que conseguimos entender nossos alunos, adequando também nosso planejamento e usando isso para melhorar nossas aulas (P1).

Martins et al. (2005, p. 3) destacam que “as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e com os professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida”.

No que se refere às “**Atividades avaliativas**” (P1, P3, P4), ficou evidente que, os professores fizeram uso das atividades avaliativas, tanto para conseguir avaliar o processo o aprendizado dos conteúdos ministrados, como também para conseguirem uma devolutiva mais expressiva das atividades pelos alunos, uma vez que a interação com os estudantes era bastante frágil. Destacam-se os seguintes relatos:

Então, [...] eu também utilizava o *WhatsApp*, mandando as tarefas por esse aplicativo para eles. Tudo em formato de documento PDF, explicando como eles deveriam realizar as tarefas avaliativas e também como deveriam cumprir estas atividades. Fazia isso também

para eles participarem de uma outra forma e não ficar muito tempo sem ter contato ou devolutiva deles (P1).

Então, para realizarem as atividades práticas, eu pedia para eles submeterem lá no formulário, as fotos de cada um dos movimentos que eu estava solicitando que eles fizessem, e aí eles postavam lá certinho como eles estavam fazendo. Agora, eu solicitava as atividades e sempre atribuía nota para elas. Então, acho que esse seja um ponto que querendo ou não, fazia com que eles se incentivassem a realizar essas aulas e essas atividades propostas (P4).

Sobre a subcategoria **“Utilização das redes sociais”** (P1, P4) relataram que um importante aprendizado advindo do ensino remoto emergencial foi justamente o fato dos docentes passarem a utilizar as tecnologias e redes sociais como recursos pedagógicos, com destaque para as mensagens e conteúdos postados no Facebook e Instagram. Vale considerar que, “As redes sociais permitem que os seus membros se apresentem, articulem as suas relações sociais e estabeleçam ou mantenham relações com outras pessoas” (MIRANDA, et al., 2011, p. 7). Assim, destaca-se que, a estratégia da utilização das redes sociais é importante por ser uma forma eficiente de se aproximar dos alunos e tornar o ensino mais atrativo, sobretudo em um contexto cheio de percalços como foi evidenciado no ensino remoto emergencial.

No que diz respeito a subcategoria **“Utilização de recursos tecnológicos para o processo de avaliação”** (P1, P3) afirmaram que a utilização das plataformas digitais foi fundamental para acompanhar o aprendizado dos alunos. Os professores buscavam postar atividades que fossem de fácil entendimento e que fossem possíveis dos alunos realizarem, para que não precisassem buscar materiais impressos na escola. Mas, esse momento foi de intensar adaptações e tensões pelos envolvidos. Assim, entendemos que:

Na junção destas duas realidades poderá surgir uma barreira digital entre professores e alunos. Daí que reconhecer as diferenças nos estilos de aprendizagem destas duas gerações, deve ser o primeiro passo que os professores devem dar para adaptarem programas e ferramentas educativas eficazes para os seus «novos» alunos, porque os estudantes da geração net não querem ouvir uma palestra de uma hora, mesmo quando acompanhada de diapositivos (JESUS, 2007, p. 6).

Para De Luca (2004, p. 9), “[...] a inclusão digital deve favorecer a apropriação da tecnologia de forma consciente, que torne o indivíduo capaz de decidir quando, como e para que utilizá-la”. Seguindo esse ponto, os professores foram se moldando e se adaptando de todas as formas para que esse processo se tornasse o mais qualificado possível para todos os envolvidos.

Se por um lado, os resultados da pesquisa por ora realizada confirmaram que a dificuldade com o engajamento dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física foi potencializada no contexto do ensino remoto emergencial, por outro, ficou evidente que os recursos tecnológicos tornaram o ensino possível no bojo da realidade pandêmica, mesmo que tenha sido atravessado por inúmeras problemáticas. Além disso, o comprometimento e a sensibilidade dos professores foram cruciais na conjuntura vivida, sobretudo porque buscaram minimizar os impactos negativos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar a partir da percepção de professores de Educação Física, a participação de alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física no ensino remoto emergencial e a partir dos resultados, foi possível reunir informações relevantes sobre fatores importantes que impactam a participação dos alunos, e a partir dos relatos dos professores investigados, identificamos, entre outros aspectos, as singularidades vividas por docentes e estudantes neste momento pandêmico que passamos. Os professores entrevistados pontuaram um conjunto de fatores que influenciaram a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, e, posteriormente, no ensino remoto emergencial. Além disso, destacaram as contribuições e experiências vivenciadas com suas turmas no ensino remoto emergencial.

Evidenciou-se que em busca da superação destes desafios, os professores encontraram suporte nos recursos tecnológicos. Além do mais, observou-se as experiências dos professores e, sobretudo, como

enfrentaram todo esse processo de adaptação a partir do novo modelo de ensino vivenciado no contexto pandêmico. Os elementos de maior destaque relacionados aos fatores que impactam o engajamento dos alunos do ensino médio incluíram a diversificação de conteúdos, a falta de reconhecimento da Educação Física enquanto disciplina curricular e o ensino médio noturno. Apesar dos recursos tecnológicos serem utilizados como importantes meios de comunicação com os alunos, os professores ressaltaram que a interação com os estudantes ficou bastante fragilizada.

Convém salientar ainda, a escassez de estudos na área da Educação Física que analisem o engajamento dos alunos do ensino médio nas aulas, com destaque para as particularidades do ensino remoto emergencial. Dessa forma, recomendamos a ampliação de estudos qualitativos, que busquem considerar as percepções de diferentes sujeitos e que utilizem outras fontes de dados, na direção de aprofundar a compreensão sobre a problemática por ora investigada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M. ZULIANI, L. R.; Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas; **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**; Bauru – SP, Ano 01, nº 01; p. 73-81; 2002.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRASIL. **Decreto nº 10.793, de 14 de abril de 2003**: torna obrigatória a educação física na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.

CARLAN, P.; DÜRKS, D. B. O Conteúdo “Atividades Aquáticas” na Educação Física escolar: limites e perspectivas. **Kinesis**, v. 36, n. 3, 2018. <https://doi.org/10.5902/2316546435788>

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S.C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61- 80, jan./ mar. 2004.

DE LUCA, C. O Que É Inclusão Digital? In: CRUZ, Renato (Org.). **O que as Empresas Podem Fazer pela Inclusão Digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. P. 9-11.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial, v. 23, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>>. Acesso em: 21 maio 2022.

FREIRE, P.. **Extensão ou comunicação?** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALVÃO, Z. **Educação Física escolar: razões das dispensas e visão dos alunos por ela contemplados**. Campinas: UNICAMP, Monografia de Especialização, Faculdade de Educação Física, 1993.

GARCIA, T.C.M. et al. Ensino Remoto Emergencial: Proposta de Design para Organização de Aulas. [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JESUS, Rui. **Relações Intergeracionais Professor-Aluno na Geração Net**. In: Boletim Informativo do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte. Abril 2007 Ano 5 – No. 7.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirusso, 2012.

KUHN, R. C.; SANTOS, C. O. dos. Estratégias para estimular a participação dos alunos durante as aulas de educação física. **Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino**. – EaD – UAB.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. et al. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22 - setembro 2005.

MELO, S. C.; BRANCO, E. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Educação Física. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**, Curitiba, 2011.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. Tradução Nivaldo Montingelli Jr.; revisão técnica Otto Nogami. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROSÁRIO, L.F.R; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: uma perspectiva dos professores experientes. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, pág. 167-178, 2005.

SCHIMITZ, E. F. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 1993.

ZABALA, A. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

ZYMANSZKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 1ª reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERSECCIONALIDADE NO ÂMBITO DO MOVIMENTO FEMINISTA

Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo, Bruno Leonardo Galdino de Azevedo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, SP. E-mail: carolcolnago@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central analisar a contribuição do feminismo interseccional. Parte-se de uma breve caracterização de seu percurso enquanto movimento político, social e epistêmico, passando dos estudos centrados nas pesquisas do campo de análise sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero. Trata-se, ainda, de uma tentativa de apontar para os esforços de teóricas que visam a superação de um modelo branco, masculino e heteronormativo. Dessa forma, para que fosse possível a realização deste artigo, estabeleceu-se como viés metodológico a pesquisa de tipo qualitativa, mais especificamente bibliográfica. Assim, foram selecionados alguns textos que se alinhavam à proposta aqui empreendida, passando por autoras como Angela Davis, Joan Scott, Margareth Rago, Bell Hooks, Sardenberg, Sueli Carneiro, entre outras, como forma de embasar o desenvolvimento do problema enunciado, fornecendo marcos do plural feminismo, desembocando na proposta do movimento interseccional ante o cenário específico do Brasil. Ressalta-se, ainda, que sob a ótica de múltiplos feminismos, observou-se o constante refinamento das pautas e a ampliação da abrangência dos discursos e grupos privilegiados pela teoria feminista, o que também impactou em novas determinações (vertentes) dentro deste espectro. A pauta de um feminismo antirracista constrói-se ao longo do texto a partir das leituras analisadas e se constitui como elemento essencial na experiência brasileira. Por fim, conclui-se que o feminismo apresenta um teor de forte transformação na interpretação da ciência e dos agentes por ela permeados, revelando-se como potente alternativa ao que se gesta em alguns estudos que insistem no apagamento de sujeitos e experiências.

Palavras-chave: Feminismo; Interseccionalidade; Gênero.

SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF INTERSECTIONALITY IN THE FRAMEWORK OF THE FEMINIST MOVEMENT

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the contribution of intersectional feminism. It starts with a brief characterization of its trajectory as a political, social and epistemic movement, moving from studies focused on research in the field of analysis on women and the sexes to the study of gender relations. It is also an attempt to point to the efforts of theorists who aim to overcome a white, masculine and heteronormative model. Thus, in order to make this article possible, qualitative research, more specifically bibliographic research, was established as a methodological bias. Thus, some texts were selected that were in line with the proposal undertaken here, passing through authors such as Angela Davis, Joan Scott, Margareth Rago, Bell Hooks, Sardenberg, Sueli Carneiro, among others, as a way of supporting the development of the stated problem, providing milestones plural feminism, leading to the proposal of the intersectional movement in the specific scenario of Brazil. It is also noteworthy that from the perspective of multiple feminisms, there was a constant refinement of the guidelines and the expansion of the scope of discourses and groups privileged by feminist theory, which also impacted on new determinations (areas) within this spectrum. The agenda of an anti-racist feminism is built throughout the text from the readings analyzed and constitutes an essential element in the Brazilian experience. Finally, it is concluded that feminism presents a strong transformation content in the interpretation of science and the agents permeated by it, revealing itself as a powerful alternative to what is gestated in some studies that insist on the erasure of subjects and experiences.

Keywords: Feminism; intersectionality; Genre.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA INTERSECCIONALIDAD EN EL MARCO DEL MOVIMIENTO FEMINISTA

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es analizar la contribución del feminismo interseccional. Se parte de una breve caracterización de su trayectoria como movimiento político, social y epistémico, pasando de los estudios centrados en la investigación en el campo del análisis sobre las mujeres y los sexos al estudio de las relaciones de género. También es un intento de señalar los esfuerzos de los teóricos que pretenden superar un modelo blanco, masculino y heteronormativo. Así, para hacer posible este artículo, se estableció como sesgo metodológico la investigación cualitativa, más específicamente bibliográfica. Así, se seleccionaron algunos textos que estuvieran en la línea de la propuesta aquí emprendida, pasando por autores como Angela Davis, Joan Scott, Margareth Rago, Bell Hooks, Sardenberg, Sueli Carneiro, entre otros, como una forma de apoyar el desarrollo de la Problema planteado, proporcionando hitos del feminismo plural, lo que lleva a la propuesta del movimiento interseccional en el escenario específico de Brasil. También llama la atención que desde la perspectiva de los feminismos múltiples, hubo un constante refinamiento de los lineamientos y la ampliación del alcance de los discursos y grupos privilegiados por la teoría feminista, lo que también impactó en nuevas determinaciones (áreas) dentro de este espectro. La agenda de un feminismo antirracista se construye a lo largo del texto a partir de las lecturas analizadas y constituye un elemento esencial en la experiencia brasileña. Finalmente, se concluye que el feminismo presenta un fuerte contenido de transformación en la interpretación de la ciencia y los agentes permeados por ella, revelándose como una poderosa alternativa a lo gestado en algunos estudios que insisten en el borrado de sujetos y experiencias.

Palabras clave: Feminismo; interseccionalidad; Género.

INTRODUÇÃO

Conforme aponta Garcia (2011), o termo feminismo foi primeiramente empregado nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, homens e mulheres, começaram a usá-lo no lugar das expressões empregadas no século XIX, tais como “movimento das mulheres” e “problemas das mulheres”. Esse novo feminismo visava ir além do sufrágio, buscando uma determinação intelectual, política e sexual.

Ressaltamos que falar de forma unívoca sobre a emergência e desenvolvimento do feminismo nos faria incorrer ao erro, assim, adotamos como direcionamento neste trabalho sua existência no plural, como feminismos, remetendo ao seu significado amplo, com pautas e temas cambiantes, que como as próprias experiências, variam de acordo com o tempo, a espacialidade e os modos culturais, o que acarreta a dificuldade em separá-lo a partir de um quadro teórico rígido e bem delimitado.

E ainda, “Como as mulheres e as relações de gênero estão em toda parte, os temas das teorias feministas não podem ser contidos dentro de um esquema disciplinar singular, ou mesmo em um conjunto deles” (HARDING, 1993, p. 12). Todavia, é inerente ao modo como fazemos ciência buscar algumas delimitações de tendências. Por isso, a título de sintetização, os movimentos feministas são comumente classificados a partir de três ondas¹ ou gerações, que discutiremos de forma breve neste trabalho².

As três gerações do feminismo, quer em seus aspectos políticos quer nos teórico-epistemológicos, não podem ser entendidas desde uma perspectiva histórica linear. As diferentes propostas características de cada uma das fases do feminismo sempre coexistiram, e ainda coexistem, na contemporaneidade (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649-0).

Neste sentido, a primeira onda do feminismo, e que se insere majoritariamente nos séculos XIX e XX, caracterizou-se como um movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, no qual o movimento sufragista teve fundamental importância (NARVAZ; KOLLER, 2006). Neste momento, os objetivos e pautas visavam o interesse das mulheres brancas de classe média

¹ “Diferenciados por conjunturas, os feminismos são vistos, em geral, como irrupções em que, de repente, não mais que de repente, mulheres diversas se juntam, mostram-se “irmanadas” na agitação de “causas” ou motivações políticas que se avolumam e que avançam como onda. Esta, depois de atingir um ponto alto, desce, invadindo os mais variados territórios, em diversos tempos; em seguida, tudo parece dissipar-se. Diria que um maior rigor na produção do conhecimento dessas “causas” /motivações depende, sim, de pesquisa de fontes, mas sob uma leitura orientada por conceitos que admitam esses movimentos conjunturais como partes de um vasto tecido social, em grande medida, submersas, vindas de diferentes tempos históricos, trançadas entre si e que avançam em infinitas combinações de “ramificações”, continuadas ou não, sinalizando movimentos e transformações de visões de mundo” (COSTA 2009, p. 4, *apud* Mota, 2017, p. 111).

² O artigo aqui apresentado se constitui como resultado de pesquisa, via grupo de estudos, em que os doutorandos (autores) estão inseridos.

(objetivos estes eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) (LOURO, 2003).

Já a partir das décadas de 1960³ e 1970 inicia-se a denominada segunda onda do feminismo, na qual as feministas americanas enfatizavam a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, enquanto as francesas postulavam a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina (NARVAZ; KOLLER, 2006).

Arleen Dallery (1997) apresenta uma perspectiva de análise ante o feminismo estadunidense e o francês. Este último, também conhecido como *Écriture Féminine*, pautou-se, fortemente, em uma matriz filosófica, linguística e psicanalítica europeia, no qual o feminino é tido como aquilo que é reprimido e mal representado nos discursos da cultura e do pensamento ocidentais. Assim, seria uma condição prévia para a produção do conhecimento ocidental nos moldes conhecidos, que os padrões de objetividade, racionalidade e universalidade, excluiu o que se opunha ao masculino - o corpóreo, o inconsciente. Ao que enuncia Simone de Beauvoir na introdução da obra "O Segundo Sexo", emblemática para o feminismo e a filosofia: "A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro" (BEAUVOIR, 2016, p. 12-13).

Não foi apenas a voz ou a experiência das mulheres que foram excluídas do âmbito do conhecimento ocidental, pois, mesmo que o discurso fosse proferido *sobre* mulheres, ou quando as falas partiam *das* mulheres, isto era feito de acordo com códigos falocráticos. Por fim, o feminismo francês sustentava que uma nova interpretação por parte da mulher seria necessária como forma de reparação da repressão do inconsciente feminino no discurso e moldes ocidentais de subjetividade, por isso, com base na alteridade radical da diferença sexual da mulher, invocou-se uma nova e manifesta escrita ou linguagem, sendo ela feminina e feita por mulheres (DALLERY, 1997).

No que concerne ao feminismo acadêmico americano (*Women 's Studies*), este inicia-se com a percepção de que as experiências, a história e a voz das mulheres estavam suprimidas das disciplinas do conhecimento e da arte ocidentais. Sendo que para reverter este silêncio da experiência e da voz das mulheres na cultura e história ocidentais, cientistas sociais feministas focalizaram mulheres como objetos de pesquisa; críticas literárias retomaram os trabalhos de escritoras que tinham sido marginalizadas pelo cânon masculino; historiadoras feministas, utilizando fontes e metodologia não tradicionais (como a história oral, o estudo de diários etc), buscaram reconstruir a vida cotidiana das mulheres em diferentes localizações de classe (DALLERY, 1997).

Após a efervescência cultural e política que marca as décadas de 1960 e 1970, e os avanços conquistados em diversos países, seja no acesso ao voto, a partir da revolução sexual, etc., tem-se na década de 1980 o início da terceira onda feminista, influenciada pelo pensamento de Michel Foucault e Jacques Derrida e que "concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade" (NARVAZ; KOLLER, 2006).

As conexões entre os estudos de gênero com o trabalho desenvolvido por Michel Foucault, se dão principalmente a partir de sua obra "A História da Sexualidade", com o primeiro volume lançado no ano de 1976. Percebe-se no cerne dos feminismos, uma interlocução com este filósofo que transcende os aparatos de uma única vertente. A contribuição de Foucault proporciona "outros olhares sobre as relações de poder entre os gêneros: a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o "governo" e o "auto-governo" dos sujeitos" (LOURO, 2003, p 42).

Com a terceira onda feminista, emerge o desafio de pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Observa-se, neste período, uma intensa intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados

³ Cabe ressaltar que, "Os anos 60 foram de intensa agitação política. O sonho americano havia se convertido em pesadelo, depois do assassinato de Kennedy e dos protestos contra a Guerra do Vietnã. As contradições de um sistema que tem sua legitimação na universalização de seus princípios, mas que na realidade é racista, classista, imperialista, motivaram a formação da chamada Nova Esquerda e de diversos movimentos sociais radicais como o antirracista, o estudantil, o pacifista e, claro, o feminista. A característica que marcou todos esses movimentos foi seu caráter eminentemente contracultural: não estavam interessados na política reformista dos grandes partidos, mas sim em forjar novas formas de vida" (GARCIA, 2011, p. 85-6).

nas universidades centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos (NARVAZ; KOLLER, 2006).

Essa passagem das pesquisas do campo de análise sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas para reivindicar um campo de definição, para instar sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens. A categoria gênero, surge assim, como o meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre os sexos e como forma de significar as relações de poder (SCOTT, 1995).

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 72).

Ressalta-se, ainda, que na esfera dos estudos de gênero, estes são perpassados por diversas disciplinas, entretanto, foram no âmbito das ciências sociais e humanas onde tradicionalmente encontraram maior desenvolvimento e expansão. Esse domínio de pensamento científico envolve debates que relacionam a teoria e a análise social a partir do entendimento do gênero como operador semântico que classifica, ordena e hierarquiza as relações sociais. Isto é, o gênero, entendido como conceito, categoria, instrumento ou ferramenta analítica, estratégia, ideologia etc., conseguiu colocar na pauta dos debates acadêmicos questões que evidenciam o caráter antagônico e assimétrico das relações sociais. Parte-se, ainda, do entendimento de que os estudos de gênero, de forma geral, voltaram-se para a luta em torno dos direitos humanos das mulheres e outros grupos, que historicamente foram marginalizados dos processos de tomadas de decisões e dos espaços institucionalizados de produção científica (DUTRA; BANDEIRA, 2015).

Entretanto, conforme enuncia Rodrigues (2005), Butler apontou para o fato de que, embora a teoria feminista considere que há uma unidade na categoria mulheres, paradoxalmente introduz uma divisão nesse sujeito feminista. Ao retirar da noção de gênero a ideia de que ele decorreria do sexo e discutir em que medida essa distinção é arbitrária, acrescenta-se a não problematização de outro vínculo considerado natural: gênero e desejo. Nesse sentido, Judith Butler argumentou que, ao contrário do que defendiam as teorias feministas, o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, “mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003 p. 29 apud RODRIGUES, 2005, p. 180). Ou conforme aponta Swain (2011) ao retomar os estudos de Butler: “não existe gênero fora práticas de gênero, materiais ou simbólicas. E, nesse sentido, o gênero é performativo, pois cria o sexo e a importância social a ele atribuída (2011, p. 397).

Já Pedro (2005) destaca a importância de ressaltar que a categoria gênero carrega uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas, com uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, visando a busca por igualdade e respeito.

No âmbito da crítica, muito se questionou sobre a efetividade do feminismo liberal ao ater-se a um modelo de mulher (branca, intelectual, de classe média), que evidenciava o apagamento do que fugia deste padrão, pois continuava a privilegiar alguns sujeitos e suas condições em detrimento de outros. Neste ponto ressaltamos que uma mulher não se faz apenas pelo ser mulher, o sistema econômico, o racismo, a pobreza, a deficiência, lesbofobia, a transfobia são elementos que podem impactar em sua experiência e fazê-la alvo de vulnerabilidades que se apresentam em maior ou menor grau, rechaçando a ideia de responder que para um modelo de *homem* universal haverá um de *mulher*. Desta forma, “o feminismo, embora diga respeito à mulher em geral, não existe abstratamente, mas se refere a mulheres em contextos políticos, sociais e culturais específicos, o que implica recortes e clivagens que dividem estruturalmente o mundo que se identifica como feminino” (SARTI, 2004, p. 43).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Conforme aponta Minayo, entendemos como metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2002, p. 16). Neste sentido, realizamos uma pesquisa marcadamente qualitativa, “que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2002, p. 21). Assim, para o que fora proposto, elegemos a análise bibliográfica como mote do presente trabalho.

Ressaltamos que a etapa bibliográfica se mostra essencial, visto que pode gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que poderão embasar futuras investigações. Neste viés, a leitura apresenta-se como técnica principal, possibilitando a identificação das informações e dos dados contidos nos materiais selecionados, bem como a inferência das relações existentes (LIMA; MIOTO, 2007). Para tanto, foram analisados livros, artigos, dissertações e teses que discutiam temas atinentes ao feminismo e feminismo interseccional.

O referencial teórico-epistemológico e político que subsidiou a análise desse trabalho provém da teoria feminista. Justificamos a opção de assumir uma teorização feminista tendo em vista que, conforme aponta Narvaz e Koller (2006), coexistem, na atualidade, um grande número de técnicas de pesquisa igualmente válidas no processo de investigação e construção do conhecimento; “a escolha do paradigma deve ser adequada aos problemas que se propõem a investigar e aos interesses e filiações teóricas de cada pesquisador” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 648). E ainda:

Gosto bastante de falar sobre o feminismo não como algo que adere aos corpos, não como algo enraizado em corpos marcados pelo gênero, mas como uma abordagem – como uma forma de interpretação conceitual, como uma metodologia, como um guia para estratégias de luta. Isso significa que o feminismo não pertence a ninguém em particular. O feminismo não é um fenômeno unitário, de modo que há cada vez mais homens envolvidos nos estudos feministas, por exemplo (DAVIS, 2018, p. 40).

Com a expansão de uma rede conceitual oriunda das produções científicas, culturais e políticas concernentes ao feminismo, passa a ser possível reconhecer a emergência de um novo saber, de uma teoria propriamente feminista, que a partir de suas produções, de sua linguagem e conseqüente aplicação, delimita o surgimento de uma epistemologia própria.

Afinal, se considerarmos que a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos, deveríamos prestar atenção ao movimento de constituição de uma (ou seriam várias?) **epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência**. O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma **nova linguagem**, ou na produção de um **contradiscorso**, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO, 1998, p. 23-24, grifos da autora).

Neste sentido, podemos apontar para o fato de que a ciência moderna foi e ainda é uma construção epistêmica a partir de uma perspectiva masculina, e que tornou invisíveis outros tipos de conhecimento e outras perspectivas de compreensão, que agora estão a emergir sob o rótulo de uma epistemologia feminista, que irá contribuir, ainda, para desalojar o mito de que a ciência estaria purificada contra a infecção da diferença sexual e da sexualidade” (MIGNOLO, 2004, p. 685, apud SILVA; NABOZNY; ORNAT, 2010, p. 26).

Dessa forma, tem sido marcante no feminismo destacar que a opressão de gênero, de etnia e de classe social perpassa as mais variadas sociedades ao longo dos tempos, e que esta forma de opressão sustenta práticas discriminatórias, tais como o racismo, o classismo, a exclusão de grupos de homossexuais e de outros grupos minoritários. Um dos pontos nevrálgicos levantados pelas feministas demonstram que a experiência masculina tem sido privilegiada ao longo da história, enquanto a feminina foi e continua sendo negligenciada e desvalorizada, e ainda, o poder foi, e ainda é, predominantemente masculino, e seu

objetivo original foi a dominação das mulheres, especialmente de seus corpos (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 648).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao nos voltarmos para a experiência brasileira, percebemos que durante as primeiras décadas na época da República no Brasil ocorreu uma movimentação feminista, ainda sem uma articulação enquanto movimento. Essa movimentação foi expressa de diferentes formas, mas com a questão central voltada pela luta dos direitos políticos, concretizados no direito de votar e ser votada. Bertha Lutz, o Partido Republicano Feminino e as mulheres que enfrentaram sozinhas as exclusões da lei representaram diferentes manifestações desta mesma luta, um “Sufragismo à brasileira”, que teve como conquista o direito ao voto em 1932 (PINTO, 2003).

Enquanto movimento, o feminismo brasileiro iniciou-se nos anos de 1970, a partir de grupos de reflexão feministas no Rio de Janeiro e São Paulo, caracterizando-se como uma associação de mulheres intelectualizadas, que se reuniam para leitura e reflexão conjunta sobre textos produzidos por feministas no exterior. As reuniões eram secretas, dada a repressão política instalada no país no período ditatorial. A partir de 1975, entretanto, com a proclamação do *Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas*, novos grupos começaram a se formar, com objetivo de reflexão e ação feministas (SARDENBERG; COSTA, 1993).

Este movimento inicial, também designado “movimento de mulheres”, expandiu-se através de uma articulação com as camadas populares e suas organizações de bairro, instituindo-se em um movimento interclasses. Tal atuação conjunta marcou o movimento de mulheres no Brasil e deu-lhe matizes próprias. Envolveu, em primeiro plano, uma delicada relação com a Igreja Católica, que se mostrava como importante foco de oposição ao regime militar. Neste viés, as organizações femininas de bairro ganham força como parte do trabalho pastoral inspirado na *Teologia da Libertação*. Isso colocou os grupos feministas em permanente enfrentamento com a igreja na busca de hegemonia dentro destes grupos populares, sendo que o tom predominante foi o de uma política de alianças entre o feminismo, que buscava enunciar as questões de gênero, os grupos de esquerda e a Igreja Católica, todos navegando contra a corrente do regime autoritário da ditadura militar. Desacordos eram evitados, pelo menos publicamente. O aborto, a sexualidade, o planejamento familiar e outras questões permaneceram no âmbito das discussões privadas, feitas em pequenos grupos, sem ressonância pública. Outro traço que marca a trajetória particular do feminismo no Brasil, pelo menos quando comparado ao dos países do norte, diz respeito ao próprio caráter dos movimentos sociais no Brasil em sua relação com o Estado, pois também voltava-se para reivindicações básicas, como água, luz, esgoto, assistência médica, entre outras demandas que partiam das periferias (SARTI, 2004).

Na década de 1980, com a reabertura política, ocorre a partidização e a institucionalização do movimento feminista no Brasil, além da constituição de grupos autônomos organizados, e que se voltam, neste momento, para as temáticas de violência e saúde. Já os anos de 1990 serão marcados pela atuação das ONGs, profissionalizando o atendimento e amparo à mulher, além do fortalecimento da produção científica pautada no pensamento feminista, no âmbito da academia (PINTO, 2003).

Assim, algumas conquistas que amparam hoje as mulheres são reflexos dessas primeiras lutas, não só o direito ao sufrágio; mas a licença-maternidade; a criminalização do assédio sexual nas relações de trabalho; a equiparação de direitos jurídicos e de direito à posse de terra, no meio urbano e rural; Leis como do Feminicídio e Maria da Penha; além da legalização do aborto para casos de anencefalia (MOTA, 2017).

Sob a ótica dos múltiplos feminismos ilustrados até aqui, observou-se, também, o constante refinamento das pautas e a ampliação dos sujeitos atravessados pelos estudos de gênero, o que impulsionou o surgimento de novas vertentes teóricas e a reinvenção de outras já em curso. Neste sentido, existiram e existirão feminismos liberais, marxistas, existencialistas, pós-modernos, radicais, entre outros tantos. E, “Essas diferentes perspectivas analíticas, embora fonte de debates e polêmicas, não impedem que se observem motivação e interesses comuns entre as estudiosas” (LOURO, 1997, p. 20). Ao que se acrescenta:

Alguns anos atrás, as feministas tinham em seus horizontes uma “comunidade imaginada” de mulheres, reunidas em torno de um mesmo objetivo e de uma mesma identidade

(Ledoux-Beaugrand, 2005). Hoje, a discussão suscita outros olhares e tende a privilegiar as dispersões, as diferenças e as fragmentações, e não mais a unidade (RAGO, 2013, p. 41).

Inferimos que essa comunidade imaginada e partilhada como universal era essencialmente branca, bem como a história dos feminismos como nos é narradas através de ondas. Hooks (2020), aponta que as feministas brancas conseguiram se sentir confortáveis escrevendo textos sobre a questão da mulher, nos quais criavam analogias entre *mulheres* e *negros*, sugerindo que para elas a palavra mulher seria sinônimo de mulheres brancas e a palavra negro, sinônimo de homens negros.

Outro ponto crucial a ser apontado abrange os silêncios que envolvem o racismo. “Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (HOOKS, 2013, p. 57). Para isso, recorremos a este excerto que ilustra vozes interrompidas, apagadas violentamente:

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. É a máscara que a escrava Anastácia foi forçada a usar. Os vários relatos e descrições minuciosas dessa máscara pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real, que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era incutir um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as “Outros/as”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33)

Neste aspecto, o recrudescimento do movimento feminista negro, decolonial e descentrado do ocidente teve enorme importância. “As mulheres negras individuais engajadas no movimento feminista, escrevendo teoria feminista, persistiram em nossos esforços para desconstruir a categoria ‘mulher’ e defenderam a ideia de que o gênero não é o único determinante da identidade feminina” (HOOKS, 2013, p. 105).

A título de exemplificar este descompasso, podemos recorrer à publicação da obra “Mística Feminina”, de Betty Friedan (1963), referência de um feminismo liberal norte-americano, que demonstrou o crescente número de mulheres destinadas exclusivamente às tarefas “do lar”, sem participação nas atividades intelectuais e do mercado de trabalho, mas que apenas representava uma vivência das mulheres brancas, já que em 1950, nos EUA, “cerca de 90% das mulheres negras eram trabalhadoras domésticas” (DAVIS, 2018, p. 70). Ao que se acrescenta:

Estas mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era para elas, apenas, uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho “mal remunerado” que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais (PEDRO, 2005, p. 82).

Conforme aponta Ribeiro (2020) ao retomar os escritos de Collins, a mulher negra, dentro do movimento feminista ocupa o lugar de “forasteira de dentro” (*outsider within*), por ser feminista e pleitear o lugar da mulher negra como sujeito político, mas ao mesmo tempo ser ‘uma de fora’ pela maneira como é vista e tratada dentro do próprio movimento. Collins aponta que é preciso aprender a tirar proveito desse lugar de *outsider*, pois esse espaço proporciona às mulheres negras um ponto de vista especial por conseguirem enxergar a sociedade em um espectro mais amplo. Não à toa, ao pensar conceitos como interseccionalidade e perspectivas revolucionárias, essas mulheres se propuseram a pensar novas formas de sociabilidade. Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além, pois ela consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente um lugar de potência. Ressalta-se ainda, que:

Mulheres negras também devem ser percebidas na sua diversidade: são urbanas, rurais, lésbicas, transexuais, jovens, idosas, deficientes, com muita ou pouca escolaridade, com muita ou pouca renda. Mulheres negras são heterogêneas e atuam por respeito, autonomia e liberdade. (CARNEIRO, 2016, p. 124).

No caso brasileiro, conforme aponta Carneiro (2020), o estupro colonial perpetrado pelos portugueses, sobre negras e indígenas está na origem de todas as construções da identidade nacional e das hierarquias de raça e gênero presentes na sociedade. Portanto, o discurso sobre identidade nacional possui essa dimensão escondida de gênero e raça, visto que a teoria da superioridade racial teve na subordinação feminina seu elemento complementar.

Assim, as marcas do período escravagista permanecem vivas, pulsando, ainda que se proclame a falácia de que vivemos em uma democracia racial⁴. O racismo, conforme aponta Kilomba (2019), é revelado em um nível estrutural, visto que pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, apartados das estruturas dominantes.

Pensando no Brasil, vemos a desigualdade se pautar em aspectos sociais que abrangem elementos de classe, além dos raciais e de gênero, conforme nos demonstra Djamilia Ribeiro ao citar uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, “39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%)” (RIBEIRO, 2020, p. 40). Todavia, a análise desses indicadores se reveste do discurso meritocrático que emerge na sociedade neoliberal.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 51).

A partir desses apontamentos e de uma gama de teóricas e vertentes múltiplas, que de forma direta contribuíram para a constituição dos feminismos contemporâneos, chegamos à concepção de feminismo interseccional, que responde muito bem aos questionamentos acerca da realidade brasileira (a partir de sua trajetória e características atuais) e das diversas camadas de subordinação que aqui imperam e que atrelam a experiência como elemento central. Pois, “Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização” (HOOKS, 2013, p. 97).

Conforme aponta Motta (2018) as ideias da feminista Heleieth Saffioti auxiliam para avançarmos no entendimento dessa articulação, tendo em vista que propõe como perspectiva analítica a imbricação de gênero, raça e classe. Nesse sentido, Saffioti enfatiza a análise destas três contradições enoveladas ou enlaçadas em um *nó*. A metáfora do nó (que não seria apertado, mas frouxo) é uma ferramenta analítica para que se possa pensar as conexões entre os marcadores sociais da diferença. Essa imagem destaca as três relações como estruturantes e permite mobilidade entre elas, e torna possível que na análise das relações sociais seja nítida a diferença na desigualdade. Isso porque ainda que a constituição das relações desiguais de raça, classe e gênero sejam estruturantes na sociedade brasileira, elas perpassam outras formas de diferenciação, que se entrecruzam com essas, como linhas que passam entre esse nó frouxo, como: a geração, sexualidade, religiosidade, nacionalidade.

Neste contexto, cabe sublinhar que a interseccionalidade é uma conceituação que visa capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o patriarcalismo, o racismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, etnias,

⁴ “Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras (RIBEIRO, 2019, p. 10).

classes e outras. Além disso, trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Para assegurar a total visibilidade da subordinação interseccional, se faz necessário desenvolver novas metodologias que desvendem as formas como várias estruturas de subordinação convergem (CRENSHAW, 2002).

E ainda, a identificação de ser interseccional e/ou praticar um feminismo interseccional é produzida no emaranhado de articulações e disputas de representações e significados para e entre si dessas noções, bem como se situa na proliferação de sujeitos que se identificam com o campo feminista e com os processos de descentramento em meio a esses feminismos plurais. Destarte, pode ser possível a partir desta perspectiva uma leitura cruzada entre diferentes elementos de subordinação, o que resulta na concepção de experiência dos sujeitos que ganham corpos e materialidades nesses cenários (FERREIRA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que um movimento amplo de constituição e fortalecimento das subjetividades passa a estar cada vez mais em voga, tendo nos feminismos uma força propulsora. O termo “empoderamento”, tão abraçado por setores da sociedade e pelo mercado, demonstra em sua origem (no movimento afro-americano), um objetivo a ser buscado, “erguer-nos enquanto subimos. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco” (DAVIS, 2017, p. 17).

Encarar o racismo, esmiuçar as formas assumidas nessa prática, faz-se extremamente urgente em nossa sociedade e no cerne do movimento feminista. Entretanto, apenas o *falar sobre* não fará com que as práticas racistas desapareçam. Talvez seja o início, através da visibilização e do debate. Mas, lido como estrutural, o racismo -para ser implodido-, necessita de práticas radicais (que se dirijam até a raiz do problema). Não se trata apenas de um exercício de *dar voz* a uma parcela da população outrora excluída e silenciada, ou de proporcionar uma reparação histórica ao recontar o que fora esquecido, mas também de redimensionar práticas tão constituídas em nossa sociedade.

E nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida. Que não nos escondamos por detrás das farsas de separação que nos foram impostas e que frequentemente aceitamos como se fossem invenção nossa. Por exemplo: “Provavelmente eu não posso ensinar literatura feita por mulheres negras – a experiência delas é diferente demais da minha”. E, no entanto, quantos anos vocês passaram ensinando Platão, Shakespeare e Proust? Outra: “Ela é uma mulher branca, o que teria para me dizer?” Ou “Ela é lésbica, o que meu marido, ou meu chefe, diria?”. Ou ainda “Essa mulher escreve sobre os filhos e eu não tenho filhos”. E todas as outras incontáveis maneiras de nos privarmos de nós mesmas e umas das outras.” (LORDE, 2020, p. 55)

Dessa maneira, o debate sobre um feminismo que não se pautar apenas em questões mercadológicas e meritocráticas passa a se constituir como um desafio urgente, há de pensar nas demais camadas de subordinação que atuam em confluência com o gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos – volume 1**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

CARNEIRO, S. Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira. In: Carreira, Denise (et.al). **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** (10), nº 1, Florianópolis, UFSC, 2002, pp.171-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DALLERY, A. B. A política da escrita do corpo: écriture feminine. IN: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, pp. 62-78.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUTRA, D.; BANDEIRA, L. M. Estudos de Gênero na América Latina: dinâmicas epistêmicas e emancipações plurais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, n.02, dez 2015. <https://doi.org/10.21057/repam.v9i2.17267>

FERREIRA, C. B. de C. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), p. 199-228, 2015. <https://doi.org/10.1590/1809-4449201500440199>

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Editora Claridade, 2011.

HARDING, S. **Instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Estudos Feministas. Vol. 1 (1), 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução: de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, 10 (n. esp.), 37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LORDE, A. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Corpos que escapam. Labrys estudos feministas**, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 09-29.

MOTA, K. Feminismo contemporâneo: como ativistas de São Paulo compreendem uma terceira onda do movimento no país. **Revista Extraprensa**, 11(1), 108-127. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2017.139729, 2017>

MOTTA, D. C. Desvendando Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.22, n.40, p. 77-98, 2018

NARVAZ, M. G; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654. set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>

- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, n. 01, p. 77-98, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>
- PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Perseu Abramo, 2003.
- RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Orgs.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 1998. <https://doi.org/10.7476/9788526814691>
- RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- Rodrigues, C. (2005). Butler e a desconstrução do gênero. **Estudos feministas**, 13(1), 179-199. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100012>
- SARDENBERG, C. M. B; COSTA, A.A. "Feminismos e Feministas". **Revista Baiana de Enfermagem**, no.5. Salvador: Escola de Enfermagem da UFBA, 1993.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 35–50, ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200003>
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, n. 2, p. 71-99. jul/dez. 1995.
- SILVA, J. M.; NABOZNY, A.; ORNAT, M. J. A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica: uma questão de escolhas metodológicas. **Abordagens geográficas**, v. 1, p. 23-41, 2010.

ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

Leonardo Henrique Barbosa

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: leonardo.h.barbosa@unesp.br

RESUMO

O presente trabalho se situa na área da Educação, mais precisamente no campo da Filosofia da Educação, se trata de um recorte de um trabalho de mestrado em Educação, e tem como tema específico a investigação da noção de governamentalidade nos documentos normativos dos cursos de licenciaturas, quais sejam, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as Deliberações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, e quais as consequências dessa forma de poder na formação de professores. De tal maneira, buscou-se problematizar a formação docente e investigar tais documentos partindo de um posicionamento filosófico crítico, entendendo esse posicionamento como postura filosófica de questionar formas de governo e de deixar-se governar, como aponta Michel Foucault no texto *Crítica e Aufklärung* (1990). Mediante o cenário da governamentalidade neoliberal, temos como objetivos específicos refletir sobre a crítica como possibilidade de contraconduta perante os mecanismos empobrecedores da formação de professores; apontar como a governamentalidade se faz presente nos documentos normativos; analisar alternativas para que os sujeitos possam “escapar” da normatividade exigida pela governamentalidade; investigar de que forma a governamentalidade exerce poder sobre o processo de formação docente, e quais os efeitos desse processo. Portanto, buscaremos investigar a postura filosófica crítica como resistência a esses processos governamentais.

Palavras-chave: Atitude crítica; Biopolítica; Formação Docente; Governamentalidade; Michel Foucault.

ANALYSIS ON THE PROCESSES OF NORMALIZATION OF PRACTICES IN TEACHER EDUCATION IN NORMATIVE DOCUMENTS.

ABSTRACT

The present work is located in the area of Education, more precisely in the field of Philosophy of Education, it is an excerpt from a master's work in Education, and its specific theme is the investigation of the notion of governmentality in the normative documents of the degree courses. , namely, the Resolutions of the National Council of Education and the Deliberations of the State Council of Education of the State of São Paulo, and what are the consequences of this form of power in the training of teachers. In this way, we sought to problematize teacher training and investigate such documents from a critical philosophical position, understanding this position as a philosophical position to question forms of government and to let oneself be governed, as Michel Foucault points out in the text *Critique and Aufklärung* (Criticism and Aufklärung). nineteen ninety). In the context of neoliberal governmentality, we have as specific objectives to reflect on criticism as a possibility of counter-conduct in the face of impoverishing mechanisms in teacher education; to point out how governmentality is present in normative documents; analyze alternatives so that subjects can “escape” the normativity required by governmentality; to investigate how governmentality exerts power over the teacher training process, and what are the effects of this process. Therefore, we will seek to investigate the critical philosophical stance as resistance to these governmental processes.

Keywords: Critical attitude; Biopolitics; Teacher Training; Governmentality; Michel Foucault.

ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS DE NORMALIZACIÓN DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN DOCUMENTOS NORMATIVOS.

RESUMEN

El presente trabajo se ubica en el área de la Educación, más precisamente en el campo de la Filosofía de la Educación, es un extracto de un trabajo de maestría en Educación, y su tema específico es la indagación de

la noción de gubernamentalidad en los documentos normativos. de los cursos de grado. , a saber, las Resoluciones del Consejo Nacional de Educación y las Deliberaciones del Consejo Estadual de Educación del Estado de São Paulo, y cuáles son las consecuencias de esta forma de poder en la formación de profesores. De esta manera, buscamos problematizar la formación docente e investigar tales documentos desde una posición filosófica crítica, entendiendo esta posición como una posición filosófica para cuestionar las formas de gobierno y dejarse gobernar, como señala Michel Foucault en el texto *Crítica y Aufklärung*. (Crítica y Aufklärung).19 noventa). En el contexto de la gubernamentalidad neoliberal, tenemos como objetivos específicos reflexionar sobre la crítica como posibilidad de contraconducta frente a los mecanismos empobrecedores en la formación docente; señalar cómo la gubernamentalidad está presente en los documentos normativos; analizar alternativas para que los sujetos puedan “escapar” de la normatividad que exige la gubernamentalidad; investigar cómo la gubernamentalidad ejerce poder sobre el proceso de formación docente, y cuáles son los efectos de este proceso. Por ello, buscaremos investigar la postura filosófica crítica como resistencia a estos procesos gubernamentales.

Palabras clave: Actitud crítica; biopolítica; Formación de Profesores; Gubernamentalidad; Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como a governamentalidade se faz presente na formação de professores através da normalização das práticas. Desse modo, investiga a disseminação de uma forma de controle imposta pelo biopoder mediante aos documentos normativos que regem a Educação brasileira, quais sejam: a Resolução CNE nº 2, de 15 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura); a Deliberação CEE/SP nº 154, de 07 de junho de 2017, que dispõe sobre a atualização da Deliberação CEE/SP nº 111/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação (Licenciaturas); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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). Além disso, buscar pensar formas de resistência a esse governo através de práticas de contracondutas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Essa é uma pesquisa teórica que teve como fonte a pesquisa bibliográfica, e também teve como fonte a pesquisa documental. O presente trabalho se situa no campo da Filosofia e mais precisamente no campo da Filosofia da Educação. Privilegiamos o recorte temporal dos últimos 10 anos de publicações referentes às teses, dissertações e artigos, pois as principais obras que tratam do assunto são da segunda metade do século XX. Então, nos apoiamos na análise das orientações de diferentes autores do campo filosófico-educacional, como Sylvio Gadelha, Veiga-neto e outros, tornando possível a compreensão da problemática aqui exposta: Como a governamentalidade se faz presente na formação de professores através dos documentos normativos? Por outro lado, a pesquisa teórica também tem como fonte a pesquisa documental, porque parte dos conteúdos da pesquisa foram extraídos de uma análise crítica dos documentos normativos editados por resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE).

Considerando o problema apresentado, metodologicamente falando, optamos por fazer uma revisão de literatura e documental para compreender o modo como a ocorre a normalização das condutas e dos saberes na formação dos professores através dos documentos normativos. E mais, para pensar como a formação aliada ao conceito de crítica exposta por Michael Foucault pode ser uma alternativa de resistência a esta forma de governo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A governamentalidade e o biopoder são conceitos inicialmente citados pelo filósofo Michael Foucault, desenvolvidos no texto “Segurança, território e população” composto pelas aulas ministradas no Collège de France (1977-1978). De forma sucinta, esses termos podem ser descritos como relações de governo, de forças e poderes de forma produtiva, não necessariamente quanto à questão positiva da palavra “produtividade” ligada ao pensamento marxista¹ e ao capitalismo, mas no quesito de produzir e

fortificar questões em que o poder governamental possa ter controle sobre o sujeito e buscar excelência nas ações desse indivíduo e na produção de seu capital humano. “Foucault funciona no meu entender, como a tocha que ilumina o acesso a esse misto de tema e problema” (GADELHA, 2016, p. 21).

Segundo Foucault (2008), a governamentalidade é um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões que permitem essa forma complexa de poder que tem como alvo a população. Esses poderes estão muito enraizados na sociedade, são disseminados através das instituições sociais e através da construção de discursos. O poder se faz presente em todos os tipos de relações e se fortifica a partir do momento que é exercido e o governo se fortifica através do poder. Mas esse poder não é punitivo como no poder soberano, não puni o corpo, mas controla o sujeito de forma indireta, induzindo-o ao que esperam dele no seu trabalho, estudo, produções e relações sociais diárias.

Portanto, por meio do estudo aqui proposto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma ocorre a normalização das práticas e dos saberes na formação dos professores através dos documentos normativos?

Se faz então necessário repensar essa formação, buscando investigar outras maneiras de formar. Partimos da hipótese que a formação crítica² embasada em uma genealogia da resistência possa ser uma possível forma de escapar aos processos de governamentalidade e normalização na formação de professores.

Dessa forma, foram eleitas as obras de Foucault: *Vigiar e Punir (1999)*, *História da Sexualidade I (1999)*, *Microfísica do poder (2005)*, *Segurança, território e população (2008)*, e os estudos foucaultianos como fonte bibliográfica para se fazer a análise interpretativa da formação docente.

Para entender o conceito de governamentalidade é necessário entender o conceito de poder, visto que, segundo Foucault (2008), o governo dos sujeitos acontece através das relações de poder que resultam no direcionamento das condutas de tais sujeitos.

Segundo Gadelha (2016), quando o tema da discussão é o poder, leituras anteriores (com fundamentos marxistas) podem conduzir o leitor a uma análise de luta e resistência, interpretando o poder como algo negativo, que pune, controla, que tira a vida ou a liberdade. Mas, ao adotar uma análise fundamentada em Foucault, torna-se imprescindível desprender-se de alguns postulados marxistas das lutas de classe e encarar o poder como uma relação. “Com Nietzsche, Foucault parte do princípio de que toda relação é relação de forças. Ora, se o que é próprio de uma força é estar em relação com outra força, toda força é já relação e, nesse sentido, relação de poder” (GADELHA, 2016, p. 41).

Em decorrência, já não se mostra muito produtiva a tendência em se tomar o poder apenas em sua negatividade – como aquilo que proíbe, coage, interdita e reprime -; há que pensá-lo, inversamente, e sobretudo, em sua positividade, ou seja, em sua capacidade constitutiva, instituinte, criadora de novas realidades – valores, práticas, saberes, funcionamentos, subjetividades etc. (GADELHA, 2016, p. 41).

Michel Foucault, de acordo com Gadelha (2016), busca de se desprender da dualidade das concepções filosóficas existentes que abordavam o poder, como as concepções jurídico-políticas (liberais), as quais encaravam o poder através de um prisma economicista; ou, então, como as análises com fundamentos marxistas, as quais percebiam o poder pela face econômica, como meio de manter relações de produção e dominação de classe. Dessa forma, Foucault percebeu a necessidade de investigar o poder com um olhar diferente, então realizou um estudo filosófico buscando documentar a história do poder e do governo na transição da época clássica até o período em que viveu na contemporaneidade. Foucault fez, assim, um estudo genealógico do poder. Classificou o poder em três fases: a primeira fase é a soberania, a segunda é o poder disciplinar e, a terceira, o biopoder.

Na soberania, o poder buscava a obediência através da punição do corpo, em suplícios que aconteciam como espetáculos os quais tinham por objetivo alertar os demais súditos do que o poder soberano era capaz. “O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir” (FOUCAULT, 1999a, p. 128). Esse poder era exercido pelos monarcas feudais da idade média e incidia o domínio sobre os corpos e a terra, extraindo dos povos bens e riquezas, e posicionando o soberano como fundamento central do poder. Dessa forma, governava-se através do medo da punição que o soberano poderia exigir.

Por volta do século XVII e século XVIII, nas sociedades ocidentais, surgiu uma nova estrutura do poder, um novo poder que, de acordo com Gadelha (2016), é uma mecânica incompatível com a mecânica do poder soberano. Essa nova fase do poder tem como princípio maximizar as forças sujeitadas, visando o adestramento dos corpos, buscando extrair deles máxima potência através das disciplinas e da vigilância. Dessa forma, perdeu-se o sentido tirar a vida de um corpo, fazendo dessa prática um espetáculo, garantindo o governo através do medo. Nessa segunda fase do poder, a punição deixa de acontecer através de torturas e suplício, e o poder começa a buscar a obediência dos sujeitos através da disciplina e da vigilância. De acordo com (SILVA et al. 2006, p. 49), para assegurar a obediência ao poder e a seus mecanismos foram criadas instituições disciplinares. Essas instituições intervêm normalizando o comportamento do sujeito, sendo elas os manicômios, as fábricas, as prisões e as escolas.

A consciência da vigilância constante era fundamental para as instituições disciplinares, e Foucault analisa a vigilância ao fazer um estudo sobre o panóptico de Bentham. O panóptico é um projeto arquitetônico que possibilita a estruturação de uma prisão onde os sujeitos encarcerados seriam constantemente vigiados pelos guardas sem serem vistos. As celas seriam construídas como um arco e no centro desse arco estaria uma torre de vigilância, onde os guardas conseguiriam ver todas as celas, mas os prisioneiros não conseguiriam ver os guardas. Dessa forma, a consciência da vigilância constante, mesmo que não vigiados, conduziria o comportamento desses sujeitos. De acordo com Gadelha (2016), o objetivo era organizar unidades espaciais que permitiriam ver sem ser vistos, esse é o princípio que anima o poder disciplinar e é assim que as instituições disciplinares se estruturariam, “é a consciência de que está exposto permanentemente a essa condição de (visibilidade) o que acaba por determinar sua forma de conduta” (GADELHA, 2016, p. 46).

O poder disciplinar está focado em normalizar comportamentos, para que assim possam ter critérios de avaliação do que é considerado normal, interferindo sempre quando um sujeito fugisse à norma. “O poder disciplinar governa, portanto, estruturando os parâmetros e os limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo os componentes que são tidos como desvios ou anormais” (SILVA et al. 2006, p. 50).

A intenção agora não era castigar o corpo, mas discipliná-lo, levando-o assim ao comportamento desejado através da domesticação do sujeito, criando corpos dóceis, corpos normalizados.

A grande tarefa a que se coloca o Estado moderno é o de regular as irregularidades da multiplicidade dos indivíduos que governa, através de normas, disciplina e sistemas de seguridade a fim de abrir-lhe o campo mercantil como o ambiente ideal para a busca da realização de seus desejos (LEAL, 2015, p. 67).

Na analítica de Foucault em Vigiar e Punir (1999b), o autor aponta o poder em três diferentes períodos. Ele nos apresenta a transição da sociedade da antiga, na qual o poder vigente era o soberano, para a sociedade disciplinar, na qual surgiu o poder disciplinar e o biopoder, e com eles o capitalismo e as ideias liberais.

Durante todos esses processos do poder, tivemos também a presença da condução da conduta dos sujeitos através do poder pelo Estado, ou seja, tivemos a presença do governo. Ao longo do texto “Segurança, Território e População”, Foucault (2008) analisou o decorrer do poder centralizado soberano e a passagem desse poder centralizado a um poder difundido que perpassa as relações entre sujeitos, instituições e o próprio Estado. Foucault faz uma análise da governamentalidade nessa forma liberal, na qual a economia política trazia a necessidade de uma autolimitação da razão governamental, um governo que tem como objetivo alcançar a eficiência máxima de um governo, que ocorre de forma mais naturalizada, ou seja, não tão agressiva. De acordo com Foucault, o termo governamentalidade se às refere as técnicas e estratégias de governo pelas quais uma população é submetida para tornar-se governável, podendo entender governo como uma forma de condução. O autor constata também que desde a antiguidade existiram formas de conduzir as populações, antes mesmo do governo do “Príncipe de Maquiavel”, havia a questão da condução de si mesmo, da família, dos bens e finalmente o governo do príncipe sobre os estados, como ocasionalmente coloca o “governo da forma política”.

[...] vocês têm uma continuidade descendente, no sentido de que, quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém. Essa linha descendente, que faz o bom governo do Estado repercutir até na conduta dos indivíduos

ou na gestão das famílias, é o que se começa a chamar, nessa época, de “polícia” (FOUCAULT, 2008, p.126).

Os corpos dóceis (disciplinados) produzidos pela condução da conduta e dos dispositivos disciplinares são facilmente controláveis, submissos a um governo, e esse controle se dá através de normas que regulamentam o comportamento social de forma padronizada, normativa.

Segundo Gadelha (2016), é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrutura. Quando o assunto central é a norma, coloca-se em evidência o dispositivo da sexualidade. Os dispositivos, entendidos por Foucault, são relações de forças e saberes. No caso do dispositivo da sexualidade, a sexualidade traz o corpo para a discussão. De acordo com o autor, a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança e a psiquiatrização do sexo perverso trazem o corpo como centro do poder disciplinar e, dessa forma, todos os indivíduos e todas as sociedades são constituídas através de uma unidade de comparação, diferenciando o normal do anormal.

Fica clara a razão de a sexualidade ter-se constituído num elemento crucial às novas tecnologias de poder disciplinares. Com efeito, de um lado, ela não só pode ser capitalizada como comportamento corporal (a ser regulado, vigiado, adestrado, conformado), mas também como elemento com e a partir do qual se chega a constituir a verdade interior (a razão de ser, a identidade, a personalidade) de um indivíduo qualquer, tornando possível subjetivá-lo, classificá-lo, distribuí-lo e normalizá-lo (valorando-o positiva ou negativamente). (GADELHA, 2016, p.79).

Segundo Gadelha (2016), o poder exercido nas sociedades disciplinares é sustentado pelos corpos-organismo dos indivíduos, através desses corpos que o poder disciplinar opera. Normalizando-os, tornando-os adestrados e passíveis de uma governamentalidade. Mas o poder também atua no corpo-espécie da população, e Foucault o identificou ao buscar compreender os dispositivos de sexualidade desenvolvidos no poder disciplinar. Ao normalizar questões sobre o sexo, o poder toma para si questões sobre a vida dos sujeitos, controlando-a de perto e garantindo-a. Esse poder atua através de estratégias de análise, quantificação e racionalização das questões inerentes à vida dos sujeitos. “Tais estratégias dizem respeito à regulação e ao controle do modo de vida das populações, tomando-as como objeto do cálculo do poder” (GADELHA, 2016, p. 62).

Num primeiro momento, temos uma tecnologia disciplinar do corpo-organismo, uma anátomo-política do corpo (“as disciplinas”), que procede por efeitos individualizantes, que toma por objeto de seu exercício o corpo-organismo dos indivíduos, aqui entendido como um feixe e/ou foco de forças, que por sua vez necessitam de ser trabalhadas (adestradas, através de sua distribuição, composição com o tempo e o espaço, vigilância e normalização), de modo a que se tornem, simultaneamente, maximizadas em termos econômicos e minimizadas politicamente, em suas capacidades de oferecer resistência. Num segundo momento, observamos a instituição de uma nova tecnologia política, distinta da que acabo de descrever, mas que com ela irá se compor e a ela se sobrepor, cuja singularidade está no fato de centrar-se na vida, no “vivo”, ou seja, no fato de tomar por objeto, agora, o corpo-espécie da população (GADELHA, 2016, p.109).

Uma nova forma de poder, um poder que disciplina, adentra e agora regulamenta comportamentos, cria normas e governa através de um controle sobre a vida do sujeito. Foucault chama essa nova fase do poder de biopoder: “O biopoder é uma forma de poder que rege e regulamenta a vida social por dentro, perseguindo-a” (SILVA et al. 2006, p. 50).

Se há um filósofo sem o qual a discussão sobre a biopolítica torna-se superficial, para não dizer vazia, ele é Michel Foucault. E isso decorre não só do que ele pensou a respeito do poder da política, das formas mediante as quais as sociedades ocidentais modernas foram disciplinarizadas, estrategizadas, regulamentadas, normalizadas, governamentalizadas, mas, também, e mais substancialmente, do fato de que a noção da biopolítica tem uma assinatura eminentemente foucaultiana. Com efeito, ele começou a desenvolvê-la por volta de 1974, para referir ao modo como a medicina social, em meados do século XIX, serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações (GADELHA, 2016, p. 21).

Quando usado o termo “nova fase”, não significa que o poder anterior foi deixado de lado; o funcionamento de um novo tipo de poder, não significa que outro deixou de vigorar.

[...] é preciso compreender as coisas. Não como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, depois de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Tem-se de fato, um triângulo: soberania – disciplina - gestão governamental cujo alvo principal é a população, e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2012, p. 302).

Nessa nova forma de poder e de sociedade, o sistema econômico vigente é o capitalismo, especificamente o capitalismo neoliberal, ou neoliberalismo. Com a instalação do neoliberalismo surgiram inúmeras questões que estruturam todas as ideologias que garantem essa nova estrutura de sociedade, como os discursos que trazem a ideia do Capital Humano e por meio dele o individualismo e a competição entre sujeitos.

A ideia de capital humano, de acordo com Foucault (2008, p. 335), parte de dois pontos, os elementos inatos e os adquiridos. Quanto maior investimento ocorrer na formação de um sujeito, desde os anos iniciais – feitas pela família, em relação a estudos, convívio, herança cultural – até sua fase adulta, melhor posicionamento esse sujeito ocupará no quadro social, assim fortificando a individualidade e construindo a competição entre os sujeitos e fazendo com que o discurso de meritocracia se manifeste. O capital humano traz em cena a questão da meritocracia, criando uma ferramenta neoliberal para mensurar hierarquicamente qual posição cada indivíduo ocupa proporcionalmente pelo grau de capital humano acumulado. No capital humano, o sujeito é visto como uma empresa, na qual serão investidos desde sua infância esforços para a construção de um maior capital, é uma espécie de empreendedorismo de si mesmo. “O salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Em suma, uma das estreitas interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2016, p. 150).

De acordo com Gadelha (2016), nessa teoria os valores econômicos são descentralizam da economia e migram para outras questões da vida em sociedade, instituindo processos e políticas de subjetivação, transformando sujeitos em indivíduos-microempresas. A economia passa a ter como objeto o comportamento humano e sua racionalidade. A cultura do empreendedorismo propaga a ideia do aprender a aprender, individualizando as práticas profissionais.

Essa nova lógica econômica acompanha também uma nova modalidade de governamentalidade, que, segundo Gadelha (2016), irá investir sobre os corpos, suas capacitações, formações educacionais e profissionais, garantindo o aumento da produtividade para as empresas e para os trabalhadores, buscando estrategicamente programar as atividades e comportamentos dos indivíduos. De acordo com Gadelha (2016), os indivíduos e a população têm sido cada vez mais induzidos pelas tecnologias e mecanismos de governos, que têm transformado a sua formação, uma competição, onde o progresso da formação é visto como um acúmulo de pontos, percebidos como um índice de produtividade. Esses sujeitos são avaliados através dos autoinvestimentos feitos em suas próprias formações para se valorizarem como microempresas.

Transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referente as suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência (GADELHA, 2016, p. 151).

A governamentalidade neoliberal, segundo Veiga-Neto (2011, p. 39), surgiu com o objetivo de incentivar a competição entre os sujeitos, transformando uma população produtora em uma população consumidora. O autor complementa que antes, na sociedade liberalista, havia consumidores, afinal a produção é destinada ao consumo e o consumo depende da produção, mas a ênfase agora se deslocou para o consumo.

[...] o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo. (VEIGANETO, 2013 p.39).

Como o autor sugeriu, os discursos evoluíram. Antes o foco do consumidor no capitalismo industrial (capitalismo em sua versão liberal) era armazenar os bens de qualidade e de alta durabilidade, mas com o atual capitalismo cognitivo (em sua versão neoliberal) o foco é outro. O consumidor “vive no curto prazo, numa cultura do instantâneo” (VEIGA-NETO, 2013 p. 44). Agora o consumidor busca a realização de seus objetivos e desejos de forma instantânea; quando já realizados, surgem novos objetivos a serem alcançados. Assim a competição entre sujeitos vai se fortificando.

A iniciativa individual e o processo de "aprender a aprender" são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação. Tendo em vista uma sociedade e uma economia do conhecimento, embora se fale muito em parceria, em colaboração, em espírito de equipe, em estar e trabalhar com o "time" (GADELHA, 2016, p. 158).

Nesse cenário neoliberal, as “condições das condutas” ocorrem através de ideologias políticas que relacionam o governo, a população e a economia. Através delas a governamentalidade é exercida, ou seja, através das biopolíticas o direcionamento das condutas dos sujeitos é exercido. “Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 476).

Quando falamos em economia por meio de uma analítica foucaultiana, referimo-nos a uma economia de forças, coordenação entre as relações dos sujeitos e de suas vidas buscando assim a excelência de suas ações, ou seja, extrair mais forças. É uma economia biopolítica, preocupada com a vida e com a qualidade de vida do sujeito.

A economia política que fala Foucault não é a economia do capital e do trabalho dos economistas clássicos, nem a crítica da economia marxiana do “trabalho vivo”. Trata-se de uma economia de forças, às vezes muito próxima e muito distante destes pontos de vista (SILVA et al. 2006, p. 55).

A governamentalidade se instala através das múltiplas relações de biopoder, autoridade e obediência. Essas relações de autoridade e obediência que buscam conduzir as ações dos outros são facilmente compreensíveis e muito comuns até a atualidade. São relações como a do professor com seu aluno, pai com seus filhos, entre outras. Formas de poderes recíprocos. Assim, quando o professor exerce o poder sobre o aluno, o aluno também exercerá poder sobre o professor. Não são relações de poderes absolutistas e unilaterais. O biopoder passa por todos os corpos na forma de uma rede de relações de forças, que partem da base social “os sujeitos que a constituem”. “O poder é exercido por cada força da sociedade e passa pelos corpos, não porque é “onipotente e onipresente”, senão porque as forças são potências do corpo. O poder vem de baixo; as relações que o constituem são múltiplas e heterogêneas” (SILVA et al. 2006, p.59).

Como já exposto, a biopolítica e as disciplinas vigoram juntos, atuando através de dispositivos regulando e conduzindo os corpos. Um normaliza comportamentos dos corpos através do dispositivo da sexualidade, outro se preocupa com as questões que podem interferir no funcionamento e rendimento desses corpos. Um poder disciplinar, aplicado aos corpos e um poder normalizador, aplicado à população.

A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 1999a, p.130).

Foi a forma de o biopoder enraizar-se nas vidas dos sujeitos, através de normas e mecanismos para garantir a gestão da vida “foi nada menos do que a entrada da vida na história — isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder — no campo das técnicas

políticas” (FOUCAULT, 1999 a, p. 133). Então no campo das técnicas políticas, o poder governamental começa a investir sobre o corpo do sujeito, a saúde, moradia e alimentação, formas de garantir e manter a vida. Foi necessário criar formas mais elaboradas de governo, métodos que melhorassem a força, as qualificações e a vida em geral (FOUCAULT, 1999a).

O poder governamental, a governamentalidade, atua na educação através dos documentos normativos, ou seja, documentos que ditam as normas de como o sistema educacional deve funcionar em determinado território e com determinada população. É uma forma de exercer e garantir o poder sobre as instituições de ensino, instituição essa responsável pela disciplinarização do corpo – organismo do sujeito, mas não é a única instituição que exerce essa função de normalização. Esses documentos ditam o comportamento dos corpos que constituem as instituições de ensino, como os professores, diretores e outros indivíduos que exercem papéis importantes para que o processo de normalização ocorra, e que os ideais neoliberais, como o Capital Humano, sejam disseminados e vigorem na vida de uma determinada população.

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências - na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos ("aprender a aprender"), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo. (GADELHA, 2016, p. 159).

Ao propor uma Base Nacional de Formação dos Professores, o poder governamental garante e controla a normalização na formação dos professores no território nacional, garantindo assim ampla disseminação das ideias defendidas pelo Estado. Afinal, os conteúdos a serem ensinados e como serem ensinados, o como formar professores, a carga horária dessa formação, a desvalorização da formação e atuação docente ganham uma característica padronizada, garantindo assim a normalização desses profissionais. Como o objetivo central da governamentalidade é atingir a população em si, através desses documentos que regulam a educação, ela exerce e garante o poder, o controle e a norma.

Ao analisar a segunda resolução apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019, podemos perceber a presença de ideias que podem ser compreendidas como uma ação governamental de nivelamento da capacitação dos professores, constatando assim a governamentalidade, o próprio documento. A resolução traz uma iniciativa que consiste em acrescentar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ao longo do documento, aparecem alguns mínimos trechos que citam a inclusão, a diversidade e a pesquisa. Como no Artigo 5º e no artigo 8º. Porém, diferentemente da prática, esses pontos não são aprofundados, são superficialmente citados, tirando essas questões do foco principal e pondo em primeiro lugar a garantia do cumprimento da Base Nacional Comum Curricular e uma formação mais tecnicista de professores. O foco se tornou garantir a excelência da aplicação da BNCC. Dessa forma, a universidade perde o posto de formadora de sujeitos críticos preparados para atuar em uma sociedade tão "prejudicada e desigual" como a brasileira. Além disso, alguns trechos do documento sugerem uma desvalorização da profissão docente como no sexto capítulo, pois a Resolução nº 2 de 2019 traz uma flexibilização para a formação pedagógica de pessoas que não possuem licenciatura, mas outras graduações. Anteriormente essa formação de complementação pedagógica deveria ocorrer ao longo de 1.400h para graduados serem licenciados. Com a atual resolução, no art. 21 há a exigência de apenas 760h, menos do que a carga horária de 800h de atividades práticas exigidas na licenciatura regular. Essa desvalorização se dá ao nível que os sujeitos com notório saber em determinada área, poderão lecionar através de uma formação resumida.

No quesito dos conteúdos gerais e específicos trabalhados nessa formação, eles passaram de 2.200h para 800h de conteúdos gerais separados das 1600h as quais devem ter foco nos conteúdos da BNCC. Também há um ponto interessante, pois as 200h que anteriormente eram separadas para o aprofundamento de iniciação científica e da prática docente são somadas aos conhecimentos gerais propostos por essa nova resolução. Há um esvaziamento do tempo destinado a formação e principalmente às iniciativas de investigação dos sujeitos em formação. Mas nesse ponto a pesquisa encontrou um dilema ao qual ainda deve-se investir reflexões, afinal quanto mais tempo na formação, mais normalizado o sujeito sairá desse processo.

Quando analisamos as três competências para a ação docente, que se encontra no artigo quarto da resolução, “conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional” – todos tendo como foco principal a prática docente – percebemos que esse documento está fortemente vinculado ao interesse de formar pessoas preparadas para um sistema empresarial. Nesse sistema empresarial, a produção fabril individualizada de cada sujeito é deixada de lado e substituída por uma ação empresarial de inovação. Foucault cita em suas aulas no Collège de France (1977-1978) como “*Homo Oeconomicus*”.

O homem econômico é o tipo de indivíduo que aceita a realidade na medida em que se conforma com ela para observar o melhor modo de agir, os melhores meios disponíveis a fim de alcançar seus objetivos, os fins alternativos que são previstos. Não somente no campo da economia, mas em todos os tipos de ambiente em que pode ou deve atuar, esse indivíduo aplicará sua conduta econômica (LEAL, 2015, p. 133).

Como citado, essa governamentalidade neoliberal implementada nesses documentos normativos visa a formação de um *homo oeconomicus*, e o objetivo dessa formação é a competição entre sujeitos e a individualidade, “A fabricação de individualidade pelas tecnologias disciplinares faz parte, por sua vez, do processo mais geral de construção e manutenção das liberdades econômicas, individuais ou coletivas, pela atuação governamental” (LEAL, 2015, p.108).

Esse documento põe em foco essa questão, as situações práticas, construindo um docente especialmente voltado a executar em sala de aula uma sequência didática pré-moldada que busca implementar uma certa forma de discurso, através dos objetivos propostos com posicionamentos voltados a formação do sujeito empresa (reflexão sobre o homo-oeconomicus), não um docente autônomo, empenhado com o desenvolvimento de seus educandos, ou preocupado com a transmissão dos conhecimentos acumulados culturalmente e a emancipação desse sujeito e sua formação crítica.

No anexo do artigo 4º, percebemos que as competências exigidas do docente nada mais são do que a capacidade de lidar com um grupo de pessoas, manter um bom convívio e colaboração entre sujeitos, mesmo que de forma ampla, a formação em questão direciona a uma competição no jogo econômico e no mercado de trabalho. Podemos relacionar essas características a uma manutenção social dos sujeitos, uma preparação para a sociedade capitalista neoliberal a qual, segundo Veiga-Neto (2013), necessita de sujeitos que pensem juntos, trabalhem juntos, uma rede na qual ocorra uma “cooperação entre cérebros” e que através de colaboração consigam produzir sempre mais do trabalho imaterial “empresarial”. Mas tendo em foco que a ação empresarial é em conjunto, porém o posicionamento dos sujeitos é individualizado e competitivo entre si.

O sujeito da concorrência que se comporta como uma empresa utiliza-se da concorrência e das trocas enquanto possibilidade de se destacar concorrencialmente no mundo do mercado para constantemente satisfazer não somente suas necessidades, mas primordialmente seus interesses (LEAL, 2015, p. 152).

Então, ao tentar evidenciar a governamentalidade neste documento, pode-se perceber que o próprio documento é a governamentalidade. É uma ação para medir e controlar a formação dos professores, que dessa forma possam melhorar a qualidade de ensino focando em questões técnicas específicas. Ao sugerirem uma Base Nacional Comum para mudar e normalizar a formação de um país tão multicultural como o Brasil, estão buscando construir instrumentos de disseminação do discurso de “professores” que formarão pessoas aptas para atuarem na sociedade e manter todo o sistema funcionando e consolidar a condução das condutas.

Portanto, buscaremos investigar a Formação Crítica de professores como uma possível postura de resistência a governamentalidade. Entendendo crítica como referiu Foucault:

Como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles”; e se dá a esse movimento da governamentalização, da sociedade e dos indivíduos ao mesmo tempo, a inserção histórica e a amplitude que creio ter sido a sua, parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica (FOUCAULT, 1990, p .3).

Ou seja, uma postura de questionar a governamentalidade exercida sobre os sujeitos. Mas como Foucault evidenciou, o intuito da postura crítica não seria anular a governamentalidade, ir contra um governo, visto que todos os indivíduos são sujeitos a um governo, mas saber de qual forma esse governo se

solidifica, de qual forma aceitariam ser governados, “arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço. E eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser governado de tal forma” (FOUCAULT, 1990, p.4).

[...] vê-se que o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito. E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5).

Essa formação ocorre através de um aprendizado que se consolida através da problematização de conteúdos e discursos, formando através do ato de questionar.

O principal não é remeter a prática a um contexto epistemológico pré-dado. É, antes, firmar a crítica como a prática que expõe os limites do próprio horizonte epistemológicos, fazendo que os contornos desse horizonte apareçam, por assim dizer, pela primeira vez no seu limite. Ademais, a prática crítica em questão implicará em uma transformação do “eu”, na sua relação com a regra de conduta (BUTLER, 2013, p.166).

Uma formação na qual docente e discente assumem uma postura crítica de problematizar questões da formação, assim aprendendo com a construção da problematização, da reflexão e a adoção de uma postura de contraconduta.

CONCLUSÕES

O presente texto é um recorte de pesquisa que tem sido desenvolvido em forma de dissertação para a conclusão do curso de mestrado.

Ao longo das leituras e do trabalho desenvolvido, foi percebido que tentar evidenciar a governamentalidade em documentos normativos, é perceber o próprio documento como um instrumento de disseminação de poder, controle, normalização e por conseguinte, governamentalidade. Que o trabalho desenvolvido, através da referida fundamentação teórica, leva a uma pesquisa experimental, na qual torna-se necessário uma postura crítica, mas entendendo a crítica como uma postura de problematização, uma postura de formular e trilhar caminhos ainda não percorridos rumo ao referido escopo. Dessa forma não cabe a referida pesquisa, futuras pesquisa e demais pesquisadores que adotarem tal postura, analisar o documento, o quanto controla e o quanto normaliza, mas formular novas perguntas e problematizações referente ao tema e possibilitando uma formação crítica docente embasada na postura filosófica de problematizar a normalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 02/2015 – CNE/CP – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 02/2019 – CNE/CP – 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: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BUTLER, Judith. **O QUE É A CRÍTICA? UM ENSAIO SOBRE A VIRTUDE DE FOUCAULT**. *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 1(22), 159-179, 2013. Tradução de Tradução de Gustavo H. Dalaqua. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FOUCAULT. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013. Tradução de Gustavo H. Dalaqua. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica?** (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela L. Borges. Edições texto e grafia, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999 a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999 b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21 ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder - Saber**: Col. Ditos & Escritos IV. 3 ed. Brasil: Forense Universitária, 2012.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. 1 ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEAL, G. F. **O Homo Oeconomicus em Michel Foucault**: a análise do ser humano como naturalmente econômico na arte liberal de governar. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a Escola: disciplinar, examinar, fabricar**. 2010. 89f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Ilso Stopassola da. **A concepção do Poder em Foucault: do poder de soberania ao biopoder**. 101f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza (CE), 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia & política**. 01 ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA A RESPEITO DA PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

Kevin Amaral de Sousa, Ademir Henrique Manfré, Ricardo Eleutério dos Anjos

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

RESUMO

O presente trabalho caracterizado como artigo destinado à apresentação dos resultados finais de Projeto de Pesquisa PIBIC objetivou analisar as concepções de estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada em um município do interior do estado de São Paulo, sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar, além do desenvolvimento de intervenção formativa com esses alunos sobre o tema da prestação de serviço em psicologia na rede pública de Educação Básica. Nesse sentido, assumiu como base epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético e adotou uma pesquisa teórico-conceitual (caracterizada por realização de uma revisão sistemática) e uma pesquisa de campo (caracterizada por aplicação de questionário e desenvolvimento de intervenção formativa). Obteve-se como resultados, concepções clínicas e medicalizantes a respeito da prática do profissional de Psicologia Escolar/Educacional, focalizando o atendimento a necessidades clínicas dos estudantes, professores e demais funcionários de uma instituição de ensino, em detrimento da análise aos diversos segmentos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, tais como Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Políticas Educacionais. Conclui-se a necessidade de superação de tal paradigma não só no que diz respeito à formação e atuação do profissional de Psicologia, mas também à formação e atuação do profissional de Pedagogia que comparecerá ao campo educativo junto a este a partir de um trabalho interdisciplinar.

Palavras-chave: Psicologia escolar/educacional; Educação básica; Pedagogia

CONCEPTIONS OF STUDENTS OF THE LAST YEAR OF PEDAGOGY COURSE REGARDING THE PRACTICE OF THE PROFESSIONAL OF SCHOOL/EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The present work, characterized as an article for the presentation of the final results of the PIBIC Research Project, aimed to analyze the conceptions of students in the last year of the Pedagogy course of a Higher Education Institution located in a city in the interior of the state of São Paulo, about the role of the psychologist in the school context, in addition to the development of training intervention with these students on the subject of providing services in psychology in the public network of Basic Education. In this sense, it took Historical-Dialectical Materialism as an epistemological basis and adopted theoretical-conceptual research (characterized by carrying out a systematic review) and field research (characterized by the application of a questionnaire and the development of a formative intervention). As a result, clinical and medicalizing conceptions about the practice of the School/Educational Psychology professional were obtained, focusing on meeting the clinical needs of students, teachers and other employees of an educational institution, to the detriment of the analysis of the various segments that structure the teaching-learning process in Basic Education, such as Curriculum, Political-Pedagogical Project and Educational Policies. It is concluded the need to overcome this paradigm not only with regard to the training and performance of the Psychology professional, but also the training and performance of the Pedagogy professional who will appear in the educational field along with it from an interdisciplinary work.

Keywords: School/educational psychology; Basic education; Pedagogy

CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DEL CURSO DE PEDAGOGIA RESPECTO A LA PRÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR/EDUCATIVA

RESUMEN

El presente trabajo se caracteriza por ser un artículo destinado a presentar los resultados finales del Proyecto de Investigación PIBIC que tuvo como objetivo analizar las concepciones de los estudiantes del

último año del curso de Pedagogía de una Institución de Educación Superior ubicada en una ciudad del interior del estado de São Paulo, sobre el papel del psicólogo en el contexto escolar, además del desarrollo de la intervención formativa con estos estudiantes sobre el tema de la prestación de servicios de psicología en la red pública de Educación Básica. En este sentido, asumió como base epistemológica el Materialismo Histórico-Dialéctico y adoptó una investigación teórico-conceptual (caracterizada por la realización de una revisión sistemática) y una investigación de campo (caracterizada por la aplicación de un cuestionario y el desarrollo de una intervención formativa). Los resultados obtenidos fueron concepciones clínicas y medicalizadoras sobre la práctica del profesional de la Psicología Escolar/Educativa, centrándose en la atención de las necesidades clínicas de los alumnos, profesores y demás empleados de una institución educativa, en detrimento del análisis de los diversos segmentos que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica, como son el Currículo, el Proyecto Político-Pedagógico y las Políticas Educativas. Concluimos la necesidad de superar tal paradigma no sólo en lo que se refiere a la formación y desempeño del profesional de la Psicología, sino también a la formación y desempeño del profesional de la Pedagogía que atenderá el campo educativo junto a éste desde un trabajo interdisciplinario.

Palabras clave: Psicología escolar/educativa; Educación básica; Pedagogía

INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado versa sobre a importância da atuação do psicólogo no contexto escolar a partir de uma leitura da psicologia histórico-cultural.

Foi a partir do século XX que ocorreram as primeiras demandas para a inserção do psicólogo nos contextos educacionais. No entanto, a aproximação entre pedagogia e psicologia caracterizou-se por uma cumplicidade ideológica (BOCK, 2003) marcada, sobretudo, pela culpabilização do aluno ou de sua família frente ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem. Resultados de testes psicológicos contribuíram para a separação entre o “bom” e o “mau” aluno, possibilitando rotulações e a medicalização da educação.

A partir de 1980, com a necessidade de superação do modelo clínico, a atuação do psicólogo escolar começa a ser objeto de estudo. Pesquisas demonstraram que os atendimentos psicológicos oriundos das queixas escolares não consideravam todo o processo de escolarização, eximindo a responsabilidade da escola, dos métodos pedagógicos, currículos, políticas educacionais etc., desse processo. O psicólogo atendia os alunos de forma isolada, isto é, sem ter noção do processo educacional e do que acontecia dentro dos muros escolares (SOUZA, 2010).

Desde então, a psicologia escolar e educacional tem proposto mudanças no eixo de atuação psicológica, qual seja, do eixo de atuação caracterizado pelo fracasso escolar e a culpabilização do aluno, para a análise das múltiplas determinações do processo educativo, o que implica considerar os métodos de ensino, o material didático, o trabalho docente, os planos de ensino, as políticas educacionais, a gestão escolar, entre outros. O substrato psicológico, portanto, foi considerado um dos aspectos dentre as múltiplas facetas do processo de escolarização (SOUZA, 2010; FACCI, 2012).

No dia 12 de dezembro de 2019, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. No que concerne ao tema deste artigo, trata-se de um marco histórico da luta pela inserção do profissional de psicologia na educação escolar. A referida Lei assevera que os psicólogos deverão compor uma equipe multiprofissional que tem como objetivo atender às necessidades e demandas definidas pelas políticas educacionais, promovendo o desenvolvimento de ações que garantem a qualidade do ensino e da aprendizagem, considerando o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica, bem como o dos seus estabelecimentos de ensino.

A partir desse contexto, o presente trabalho, caracterizado como um artigo destinado à apresentação dos resultados finais do Projeto de Pesquisa PIBIC, objetivou analisar as concepções de estudantes do último ano do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, localizada em um município do interior do estado de São Paulo, sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar, além do desenvolvimento de uma intervenção formativa com esses alunos sobre o tema da prestação de serviço em psicologia na rede pública de Educação Básica, buscando: 1) Identificar e caracterizar a especificidade do psicólogo no contexto escolar por meio de uma pesquisa teórico conceitual; 2) Analisar as concepções de estudantes do último ano do curso de pedagogia sobre a atuação do psicólogo escolar por meio da

aplicação de questionário; e 3) Elaborar e executar uma intervenção formativa com estudantes do último ano do curso de pedagogia sobre a atuação do psicólogo no contexto educativo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa assumiu, como base epistemológica, o materialismo histórico-dialético e adotou uma pesquisa teórico-conceitual e uma pesquisa de campo. Por envolver seres humanos, foi avaliada e aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa – Unoeste), sendo cadastrada através do protocolo CAAE: 46435121.2.0000.5515.

Na pesquisa teórico-conceitual, foram realizadas leituras, filtradas a partir da revisão sistemática, sobre a especificidade de atuação da psicologia no contexto educativo a partir da psicologia histórico-cultural. Tais leituras foram cruzadas a partir do levantamento de artigos, teses e dissertações nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e; Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-Psi Brasil). Os critérios de inclusão e exclusão das obras dentro da temática de estudos desta investigação foram: a) recorte temporal dos últimos 5 anos (2016-2021); b) artigos publicados em português e; c) assumir como perspectiva teórica a psicologia histórico-cultural. Foram incluídos os textos que apresentaram os 3 critérios e foram excluídos aqueles que não apresentavam 1 ou mais critérios. Os descritores utilizados foram “Psicologia Escolar” e “Educação Básica”, sendo cruzados por meio do operador booleano “AND”. Os artigos, teses e dissertações tiveram os títulos e resumos lidos, e os que se adequaram aos critérios supracitados e aos propósitos da investigação foram lidos na íntegra e utilizados no processo de análise e discussão dos dados.

A seleção dos artigos, teses e dissertações se deu a partir de três grandes momentos. O primeiro momento de seleção se caracterizou pela aplicação da *string* de busca nas bases de dados, sem constar a utilização de demais filtros. Não obstante, o segundo momento se caracterizou pela utilização dos filtros de cada base de dado. Os filtros foram selecionados com o objetivo de abarcar os critérios “a)” e “b)” de inclusão e exclusão. Por fim, o terceiro momento se caracterizou pela leitura dos títulos e resumos dos artigos filtrados até então, selecionando-se aqueles que contemplassem o critério “c)” de inclusão e exclusão.

Quanto à pesquisa de campo, ela se caracterizou pela coleta de dados por meio da aplicação de um questionário e uma intervenção formativa. A aplicação do questionário foi realizada por meio do Google Forms e seguindo as orientações do Ministério da Saúde para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021). A aplicação se deu dessa forma devido ao possível impedimento de contato presencial de acordo aos protocolos de biossegurança para evitar a disseminação do SARS-CoV-2.

O questionário em questão foi estruturado a partir de quatro grandes partes. Na primeira delas, o participante foi direcionado à leitura e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As outras partes foram divididas em um total de 3 sessões. A primeira sessão, denominada “Perfil do Participante”, consistiu em perguntas para caracterizar e compor a identificação dos participantes da pesquisa. A segunda sessão, denominada “Contato com a Psicologia no contexto educativo” consistiu em duas grandes questões: A primeira delas, uma questão fechada, foi “Em sua formação, você já estudou sobre a atuação do psicólogo na escola?”, contendo as alternativas “Sim” e “Não” como respostas, enquanto a segunda delas, outra questão fechada, foi “No estágio do curso de Pedagogia, você teve contato com algum psicólogo na escola?”, contendo as mesmas alternativas de respostas da questão anterior. Essa segunda grande questão trazia consigo uma subquestão, dessa vez aberta, a qual todos aqueles que responderam afirmativamente foram direcionados: “Se sim, como era a atuação deste profissional?”. Essas duas grandes questões foram organizadas com o objetivo de aferir o grau e a qualidade do contato dos participantes com os serviços oferecidos por um psicólogo em suas (dos estudantes de Pedagogia) experiências de estágio.

Por fim, a terceira sessão, denominada de “Especificidade da Psicologia Escolar/Educacional”, foi constituída de 3 questões. A primeira questão foi “Dentre as opções abaixo, qual você considera ser trabalho do psicólogo no contexto escolar? (pode-se selecionar mais de uma alternativa!)”, contendo as seguintes alternativas de respostas: “Auxiliar o corpo docente no processo de ensino e aprendizagem”; “Compor a equipe que elabora o Currículo”; “Auxiliar na produção de material didático”; “Atender e acompanhar o corpo docente”; “Auxiliar o processo de elaboração de Projeto Político Pedagógico”;

“Discutir políticas educacionais”; “Prescrever remédios para os alunos que apresentem distúrbios de aprendizagem”; “Atender, de forma clínica, os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem”; “Realizar atendimento psicológico para alunos e funcionários”; e “Analisar e intervir no clima educacional” e “Outros:”, totalizando 10 alternativas e um campo aberto para os participantes ofertarem outras possibilidades não contempladas nas alternativas. Tanto a segunda, como a terceira questão dessa sessão se caracterizam como questões abertas. A segunda questão foi “Como deve ser a atuação do psicólogo escolar junto a alunos, professores, pais e funcionários?” e, por fim, a terceira foi “Como o psicólogo pode auxiliar a escola no processo ensino-aprendizagem?”. Tal sessão foi organizada para permitir aos participantes expressarem as concepções que detêm a respeito da prática do profissional de Psicologia no contexto educativo.

A intervenção formativa, por sua vez, foi estruturada a partir de 4 encontros, com o objetivo de discutir a prestação de serviço de Psicologia na Educação Básica dentro de uma equipe multiprofissional, possibilitando momentos de estudos sobre a aproximação entre Psicologia e Pedagogia, a partir dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Os temas discutidos foram: Psicologia e pedagogia: aspectos históricos sobre a cumplicidade ideológica; Psicologia e pedagogia contra a medicalização do processo educativo; A Lei 13.935/2019 e a prestação de serviços em psicologia na educação básica. Tais temas foram, respectivamente, distribuídos em 3 encontros (1 tema por encontro) e o último dos encontros foi destinado à realização de um grupo focal com o propósito de possibilitar diálogos, onde os participantes compartilharam suas impressões e impactos na formação, além de aprofundamento nas temáticas abordadas no processo de intervenção formativa. Todos os encontros foram realizados de forma online, a partir da plataforma *Google Meet*.

Cabe ressaltar que, diferentemente do questionário, os resultados da intervenção formativa foram engendrados a partir da construção conjunta de reflexões dos participantes acerca da temática. Destarte, na medida em que os participantes ofertavam suas contribuições, os slides que inicialmente continham somente questões norteadoras foram sendo completados por essas reflexões que estavam sujeitas a mudanças por parte de qualquer um deles durante todo o encontro. Portanto, os resultados apresentados não puderam ser divididos em participantes individuais, mas sim como o produto de uma construção coletiva.

As questões norteadoras utilizadas no primeiro encontro foram: “Qual é a diferença entre Psicologia e Pedagogia?”; “Como se deu a relação da Psicologia com as pedagogias Tradicional e Nova?”; “Quais são as consequências dessa relação?”. “No segundo encontro, foram: O que sabe sobre Psicologização?”; “O que sabe sobre Medicalização?”; “Medicação e medicalização são a mesma coisa?”; “Problemas de aprendizagem X Processo de escolarização”. Já no terceiro encontro, foram: “Qual é o papel do psicólogo na escola?”; “Resolução 013/2007”; “Lei nº 13.935 de 2019”. Por fim, no último encontro, qual seja o grupo focal, apenas uma questão foi utilizada: “Como foi, para vocês, participar da intervenção?”.

O procedimento para a análise dos dados se deu por meio da criação de unidades analíticas, a partir da articulação com as categorias do método materialista histórico-dialético, tendo como base teórica os principais autores Vygotski (2013), Kosik (2011) e Paulo Netto (2011).

Participaram, no presente estudo, 7 pessoas (1 do sexo masculino e 6 do sexo feminino) com idade entre 21 e 57 anos, sendo que nenhuma dessas possuem outra graduação. Todos os participantes são estudantes do último ano do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Os estudantes foram convidados a participar via e-mail. A escolha desse quantitativo de participantes foi estabelecida em função das possibilidades de ofertar uma intervenção formativa que garantisse o diálogo, a reflexão e o compartilhamento sobre a temática da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Revisão Sistemática

A partir do processo de revisão sistemática, descrito no Delineamento Metodológico, 13 artigos foram filtrados. O **Quadro 1** apresenta uma relação das bases de dados consultadas e do número de artigos coletados em cada uma delas.

Quadro 1. Relação entre bases de dados consultadas e número de artigos coletados

Bases de dados consultadas	Artigos coletados
SciELO	0
Capes	6
BDTD	7
BVS-Psi Brasil	0
Total	13

Fonte: O autor (2022)

Questionário

Tal como também anteriormente mencionado, no Delineamento Metodológico, os resultados do questionário foram apresentados a partir de sua segunda sessão (Contato com a Psicologia no Contexto Educativo), tendo em vista que a primeira foi destinada ao levantamento de dados de identificação que compuseram a caracterização dos participantes dessa pesquisa. Portanto, os **Quadros 2, 3 e 4** apresentam um resumo das respostas a essa sessão.

Quadro 2. Questão 1 do questionário

Em sua formação, você já estudou sobre a atuação do psicólogo na escola?	
Resumo das respostas	Sim: 6 (85,7%) Não: 1 (14,3%)

Fonte: O autor (2022).

Quadro 3. Questão 2 do questionário

No estágio de Pedagogia, você teve contato com algum psicólogo na escola?	
Resumo das respostas	Sim: 2 (28,6%) Não: 5 (71,4%)

Fonte: O autor (2022).

Quadro 4. Questão 2.1 do questionário

Se sim, como era a atuação desse profissional?	
Participante	Respostas
Estudante B	“O profissional atuava basicamente como um mediador de conflitos, de necessidades perante a questão social e de aprendizagem dos alunos, também um orientador tanto para com as crianças quanto para com os demais profissionais da instituição.”
Estudante G	“Excelente”

Fonte: O autor (2022).

Um primeiro ponto a se destacar é o contraste existente entre o **Quadro 2 e 3**, em que se percebe que, apesar de a maioria (85,7%) dos participantes já terem estudado sobre a atuação do psicólogo em escolas em sua formação, poucos deles (28,6%) tiveram contato com um psicólogo nas escolas durante seus estágios em Pedagogia. Tal resultado vai de encontro com o que Bertasso (2022, p. 45) alerta em sua análise crítica a respeito da lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), afirmando que “[...] a lei pela lei não funciona sozinha, principalmente nos tempos obscuros em que se vive, quando existe um projeto de sucateamento da educação.” Ou seja, mesmo com a sanção de uma lei que prevê a presença do psicólogo e do assistente social dentro das escolas, como é o caso da lei em questão, não está garantida a participação desses profissionais dentro dos espaços escolares, porque, como também ressalta a autora, “[...] com os congelamentos que ainda se experimentam no que diz respeito à educação, fica impossível se implementar uma lei que necessitaria de concursos e investimentos na educação escolar.” (BERTASSO, 2022, p. 45).

No que concerne aos participantes que tiveram contato com o psicólogo na escola, cabe focalizar a resposta do Estudante B em detrimento à resposta do Estudante G, que não trouxe informações suficientes

para análises mais rigorosas. Na resposta desse primeiro estudante, percebe-se que o profissional com o qual ele teve contato em sua atividade de estágio não pautava a sua atuação a partir do foco único e exclusivo aos alunos, envolvendo em sua atividade, além desses, também os demais funcionários da instituição de ensino, o que pode significar uma superação, por parte desse profissional, do modelo clínico de atuação do psicólogo em escolas, o qual desconsidera a complexidade por trás dos processos de ensino-aprendizagem para culpabilizar o aluno através dos ditos “problemas de aprendizagem” (BOCK, 2003; SOUZA, 2010).

As Quadros 5, 6 e 7, por sua vez, contemplam as respostas dos participantes à terceira sessão do questionário (Especificidade da Psicologia Escolar/Educacional).

Quadro 5. Questão 3 do questionário

Dentre as opções abaixo, qual você considera ser trabalho do psicólogo no contexto escolar? (Pode-se selecionar mais de uma alternativa!)		
Alternativas	Respostas	Participantes que assinalaram
1. Auxiliar o corpo docente no processo de ensino e aprendizagem	4 (57,1%)	B; E; F; G.
2. Compor a equipe que elabora o Currículo	2 (28,6%)	F; G.
3. Auxiliar na produção de material didático	3 (42,9%)	B; F; G.
4. Atender e acompanhar o corpo docente	4 (57,1%)	A; C; D; G.
5. Auxiliar o processo de elaboração de Projeto Político Pedagógico	2 (28,6%)	B; D.
6. Discutir políticas educacionais	1 (14,3%)	G.
7. Prescrever remédios para os alunos que apresentem distúrbios de aprendizagem	0 (0%)	
8. Atender, de forma clínica, os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem	5 (71,4%)	B; C; D; E; F.
9. Realizar atendimento psicológico para alunos e funcionários	5 (71,4%)	A; B; C; D; F.
10. Analisar e intervir no clima educacional	3 (42,9%)	A; F; G.
Outros...	0 (0%)	

Fonte: O autor (2022).

Quadro 6. Questão 4 do questionário

Como deve ser a atuação do psicólogo escolar junto a alunos, professores, pais e funcionários?	
Participantes	Respostas
Estudante A	“Um acompanhamento estrito com alunos, professores e pais. Tal acompanhamento deve englobar o desenvolvimento psíquico, avanços e retrocessos existentes nesse desenvolvimento. Bem como, propor possibilidades de intervenções.”
Estudante B	“Penso que ele deveria atuar de forma a atender as necessidades sociais, de aprendizagem, trabalhar as relações entre os pais e a escola, auxiliar os professores para com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou de se relacionar para com o próximo, etc.”
Estudante C	“Deve ser contínua essa atuação não somente de vez em quando ,porque precisa se dessa auto ajuda diariamente.”
Estudante D	Sem resposta.
Estudante E	“Analisar , junto à professores e coordenadores, situações familiares, culturais e clínicas que levam alunos ao baixo desempenho escolar, falta de atenção, fobia social e agressividade. Assim, estabelecendo um grupo de apoio adequado, se necessário com outros profissionais, para que se possa encontrar soluções adequadas e relevantes.”
Estudando F	“Deve ser de uma forma orientadora e prática com o objetivo de melhorar o ambiente escolar de forma que todos saiam ganhando nesse processo desde os funcionários família e principalmente os estudantes”
Estudante G	“Ele deve ser um mediador entre os envolvidos procurando uma melhor solução aos problemas surgidos no dia a dia do estabelecimento escolar”

Fonte: O autor (2022).

Quadro 7. Questão 5 do questionário

Como o psicólogo pode auxiliar a escola no processo ensino-aprendizagem?	
Participantes	Respostas
Estudante A	“Identificando o atual desenvolvimento psíquico do aluno, os problemas existentes que impedem o aprendizado e intervindo com recursos que possam auxiliar sanar essas dificuldades.”
Estudante B	“Trabalhar em conjunto com os professores, coordenadores, para com que ele possa contribuir com métodos, formas de desenvolver um ensino significativo e de qualidade para os alunos, conhecendo as dificuldades de cada um, as suas necessidades, etc., avaliar e indicar os métodos que possam ajudar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.”
Estudante C	“Analisando melhores condições para que aqueles que tenham dificuldade ou que apresenta algum atestado clínico que seja também incluído no processo pedagógico e não excluído de modo geral.”
Estudante D	Sem resposta.
Estudante E	“Acredito que o psicólogo possa atuar junto ao profissional da Educação Especial, como apoio para encontrar as melhores atividades para cada caso específico, bem como juntar-se a um grupo de apoio aos alunos com problemas socioculturais que interfiram no seu aprendizado.”
Estudando F	“Ele pode auxiliar analisando o andamento de uma sala de aula , vendo o tipo de material que está sendo empregado , se os objetivos estão sendo realizados , quais pontos podem ser melhorados”
Estudante G	“Na sua atuação para a parte comportamental, social, o desenvolvimento de aprendizagem, na parte de inclusão, etc....”

Fonte: O autor (2022).

Dentre as alternativas dispostas na questão 3, as que mais identificaram como trabalho do psicólogo no contexto escolar foram a “8” e a “9”, ambas as alternativas contando com um total de 5 respostas (71,4%). Depois delas, as alternativas “1” e “4” obtiveram um total de 4 respostas (57,1%), “3” e “10” totalizaram 3 respostas (42,9%), “2” e “5” obtiveram 2 respostas (28,6%), “6” obteve apenas 1 resposta (14,3%) e, por fim, a alternativa “7” contando com um total de 0 respostas (0%) em conjunto à aba “Outros”, a qual também não foi respondida por nenhum participante.

Com tais respostas, depreende-se que os estudantes do último ano do curso de Pedagogia que participaram dessa pesquisa concebem a prática do profissional de Psicologia Escolar a partir de um viés clínico, ora centrado na terapia com os professores (57,1% das respostas), ora na terapia com os estudantes (71,4% das respostas). Nesse contexto, Facci *et al.* (2015) discutem a respeito de como a Psicologia no Brasil se desenvolveu a partir de práticas psicométricas no interior dos campos da Medicina e da Educação, favorecendo um olhar descontextualizado da queixa escolar ao considerar as capacidades dos estudantes como características espontâneas e naturais destes e não a partir de sua vinculação à determinada realidade histórica e cultural.

Ademais, como mencionado, percebe-se que os professores também são colocados nesse crivo reducionista de análise, apesar de as autoras supracitadas não tratarem disso no artigo em questão, sendo concebidos como “professores funcionais” ou “professores disfuncionais” na medida em que a sua

personalidade permite, ou não, exercer a sua função para com a transmissão dos conhecimentos sistematizados e a consequente humanização dos estudantes (FACCI, URT, BARROS, 2018). Permite-se então que os professores sejam descontextualizados, tal como os alunos, de sua realidade histórico-cultural, dando base a que o sofrimento acabe “[...] sendo individualizado neste ou naquele professor [...]” (*ibidem*, p. 288), enquanto as outras condições que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e são constituintes do mesmo são marginalizadas durante a análise da queixa escolar, como é corroborado pelo número de respostas que colocaram como possibilidade de atuação/trabalho do psicólogo no contexto escolar “2. Compor a equipe que elabora o currículo” e “5. Auxiliar o processo de elaboração de Projeto Político Pedagógico” (as duas alternativas com um total de 2 respostas – 28,6%), “3. Auxiliar na produção de material didático” e “10. Analisar e intervir no clima educacional” (as duas alternativas com um total de 3 respostas – 42,9%).

As respostas às questões 4 e 5 também demonstram o quanto o profissional de Psicologia Escolar/Educacional é entendido por esses estudantes a partir desse viés clínico, o qual orientou as atuações de psicólogos nas escolas durante a constituição e desenvolvimento da Psicologia no Brasil, não obstante ao fato de que tal modelo não foi completamente superado, como os resultados dessa e de outras pesquisas corroboram (FACCI *et al.*, 2015; ANDRADA *et al.*, 2019).

Pode-se perceber esse viés clínico quando o Estudante A, na resposta à questão 4 do questionário, define que a atuação do psicólogo junto aos alunos, professores e pais deve “englobar o desenvolvimento psíquico, avanços e retrocessos existentes nesse desenvolvimento”, focalizando a atuação pautada na situação clínica dos alunos em detrimento à ampliação do escopo de análise e intervenção para os outros componentes do processo de ensino-aprendizagem que determinam o desenvolvimento. Portanto, não se fala nas condições que subjazem e determinam o processo de desenvolvimento, mas sim de “indivíduos normais” ou de “indivíduos com atraso no desenvolvimento”. Nessa concepção, o Estudante A compreende que é papel do psicólogo escolar, com o intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na escola, identificar “o atual desenvolvimento psíquico do aluno, os problemas existentes que impedem o aprendizado e intervindo com recursos que possam auxiliar sanar essas dificuldades” (resposta à questão 5). Vale destacar ainda que, ao utilizar a expressão “problemas existentes”, esse estudante não está se referindo a uma análise do currículo, do material didático, do projeto político-pedagógico e das políticas educacionais que fundamentam o funcionamento escolar, mas sim nos problemas existentes nos alunos ou nos professores, conforme suas respostas à questão 3 (assinando as alternativas 4, 9 e 10).

O Estudante B, por sua vez, traz maior compreensão a respeito da necessidade da interdisciplinaridade na prática do profissional de Psicologia Escolar/Educacional, quando apresenta outras possibilidades de intervenção, como a relação pais/mães-escola, apoio aos professores e aos coordenadores. Contudo, a qualidade dessa interdisciplinaridade se forma a atender os “[...] alunos com dificuldades de aprendizagem [...]” (Estudante B em resposta à questão 4), legitimando práticas que naturalizam o desenvolvimento humano, “[...] dando mais ênfase [...]”, conforme afirmam Facci *et al.* (2015, p. 181-182), “[...] aos distúrbios de aprendizagem do que à produção do fracasso escolar.” Percebe-se então, aquilo que Bock (2003) deflagrou como “cumplicidade ideológica” na relação que se firmou entre a Psicologia e a Pedagogia no Brasil, onde o desenvolvimento humano é naturalizado, ou seja, desassociado de seus determinantes histórico-culturais. Facci *et al.* (*ibidem*, p. 182) acrescentam que “Não se trata de um sujeito individual, isolado em si, responsável por seu sucesso ou fracasso, mas de múltiplas determinações que impedem o aluno de se apropriar dos conteúdos.”

Já o Estudante C, em resposta a questão 4, traz outro elemento de extrema importância à prática do profissional de Psicologia no contexto educativo. Segundo ele, não bastam ações pontuais do psicólogo na escola, mas ações diárias e contínuas. Tal proposição é discutida por Meira e Tanamachi (2003) que, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que o psicólogo, em sua intervenção, precisa conhecer a complexidade da realidade escolar, a qual ultrapassa a escola em si e, quando tal conhecimento não se faz presente, as ações desse profissional se configuram como esporádicas e de cunho emergencial. Contudo, a partir da resposta desse mesmo estudante às questões 3 e 5, percebe-se que as práticas mais frequentes a que o mesmo faz referência dizem respeito a práticas clínicas envolvendo os estudantes e os professores, ao assinalar as alternativas 4, 8 e 9 (questão 3) e ao pontuar que o psicólogo pode auxiliar a escola no processo ensino-aprendizagem a partir do enfoque aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O Estudante D optou por não responder às questões 4 e 5, respondendo apenas à questão 3 (assinando as alternativas 4, 5, 8 e 9). Nessa questão, percebe-se que este seguiu o mesmo rumo de resposta dos outros estudantes, compreendendo a atuação do psicólogo focada no atendimento ora dos alunos, ora dos professores.

O Estudante E, por sua vez, mostrou em suas respostas às questões 4 e 5, tal como o Estudante B, boa compreensão a respeito da necessidade de o psicólogo escolar/educacional pautar a sua atuação a partir de um trabalho interdisciplinar, focalizando além dos alunos e professores, os coordenadores da escola e a família dos estudantes, “[...] estabelecendo um grupo de apoio adequado, se necessário com outros profissionais, para que se possa encontrar soluções adequadas e relevantes [...]” (Estudante E em resposta à questão 4). Contudo, tal compreensão não se mostrou presente em sua resposta à questão 3, assinando as alternativas 1 e 8, além de que, tal como o Estudante B, compreende a qualidade da prática do profissional de Psicologia no contexto educativo como de cunho clínico, focalizando questões familiares e clínicas dos alunos, tais como “[...] falta de atenção, fobia social e agressividade.” (Estudante E em resposta à questão 4). Cabe ressaltar que esse mesmo estudante chegou a apresentar, em resposta a questão 4, implicações culturais que levam ao baixo desempenho dos alunos, contudo, trouxe elementos clínicos ao desenvolver tal ideia. É válido também pontuar outro elemento trazido por esse participante em resposta à questão 5, qual seja a participação do psicólogo para com a Educação Inclusiva (“Educação Especial”, em suas palavras), tema que será discutido mais detidamente durante a apresentação dos resultados da intervenção formativa.

O penúltimo participante apresentado, o Estudante F, tal como o Estudante B e o Estudante E, define a atuação do psicólogo no contexto educativo para além do atendimento ao aluno e ao professor, envolvendo o material didático, a família dos alunos e os demais funcionários da escola. Todavia, deve-se pontuar que o mesmo assinou as alternativas 1, 2, 3, 8, 9 e 10 da questão 3 do questionário, envolvendo também o atendimento clínico aos estudantes e demais funcionários da escola como atuação do profissional de Psicologia Escolar/Educacional.

Por fim, o Estudante G foi único dos participantes que ao mesmo tempo que trouxe uma visão da atuação do psicólogo nas escolas para além do atendimento ao aluno e ao professor (apesar de limitada por não desenvolver tal ideia, nas questões 4 e 5) e não assinou as alternativas 8 e 9 da questão 3 do presente questionário, as que mais traziam em seu bojo a ideia do atendimento clínico aos estudantes e demais funcionários da escola, ademais, assinando as alternativas 1, 2, 3, 4, 6 e 10, contemplando elementos como o currículo, o material didático, as políticas educacionais e o clima educacional.

Resumidamente, nota-se um limite no entendimento da atuação do psicólogo escolar diante do processo de ensino e de aprendizagem.

INTERVENÇÃO FORMATIVA

PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro da intervenção formativa ocorreu no dia 17 de outubro de 2021, das 15h às 17h, cujo tema foi “Psicologia e pedagogia: aspectos históricos sobre a cumplicidade ideológica” com o objetivo de discutir como se deu, historicamente, a relação entre a Pedagogia e a Psicologia. Para tanto, foi utilizado o texto “Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica” (BOCK, 2003), como base de discussão.

Seguindo a dinâmica apresentada no Delineamento Metodológico, a discussão se deu a partir de questões norteadoras. A primeira delas foi “Qual é a diferença entre Psicologia e Pedagogia?”. A partir daí, então, se engendraram algumas noções de Psicologia, como: “Estuda o comportamento, as vivências familiares”; “Estuda a vida da criança fora da escola”; “É abrangente: envolve professores e alunos, não só na escola, mas no bairro também”; “Valoriza a importância de se colocar no lugar do outro (empatia)”. Não obstante, também foram edificadas noções de prática pedagógica: “Se volta à parte intelectual do ser humano (aprendizagem)”; “Envolve educação, letramento, motricidade, envolvimento social e conquistar o aluno”; “Ensinar o que acontece no mundo”. Os participantes relatam que estudaram a respeito da diferença entre prática psicológica e prática pedagógica em duas matérias da graduação: em Educação Especial, onde se enfatizou a necessidade de o aluno ter uma rede de apoio (psicólogo, fonoaudiólogo, médico, etc.), enfocando a questão da dislexia, e em Psicologia da Educação, onde se enfocou, segundo eles, questões do comportamento humano, teorias psicológicas, etc.

A partir desses resultados, pode-se inferir que as noções que os participantes detêm a respeito dessas áreas de conhecimento se circunscrevem a partir de uma cisão, a qual separa a Psicologia como o

estudo da personalidade humana ou do afeto humano, enquanto a Pedagogia é vista como o estudo do processo de ensino-aprendizagem ou do intelecto humano, dicotomizando aprendizagem e desenvolvimento, intelecto e afeto humanos. Sobre a relação existente entre essas duas grandes áreas do conhecimento, Rubinstein (1976, p. 201) ratifica que “[...] o que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra”. O tema, ou objeto da Psicologia são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo humano, enquanto o da Pedagogia é o processo pedagógico e sua organização. Destarte, a relação que se estabelece entre Psicologia e Pedagogia é, segundo Pasqualini (2013, p. 72-73) de cunho recíproco na medida em que

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança.

Tal concepção deve, contudo, salvaguardar a noção de que, mesmo em relação recíproca, tanto Psicologia quanto Pedagogia possuem suas próprias especificidades, de modo que a intervenção e a pesquisa psicológica no contexto educacional, de forma alguma devem ser reduzidas a receituários ou mera resolução de problemas particulares atinentes aos processos técnicos do trabalho pedagógico. Rubinstein (1976) afirma que a psicologia deve permanecer no seu objeto de estudo e, quanto mais profundo for o estudo sobre o psiquismo, maior será sua contribuição à educação escolar. Para o autor, a pedagogia receberá da psicologia um aporte tanto maior quanto mais poderoso se esta última se desenvolver em seu conteúdo próprio e específico.

A segunda questão norteadora foi “Como se deu a relação da Psicologia com as pedagogias Tradicional e Nova?”, levantando questionamentos a respeito de como a Psicologia compareceu ao campo da Educação a partir dessas duas vertentes pedagógicas. Começamos então, por caracterizar a Pedagogia tradicional, onde foram levantados apontamentos como: “Contexto religioso”; “Visão conservadora da sociedade (problemas velados)”; “Envolvia castigos e o professor era a autoridade máxima”; “Visão de ser humano: não se mudava (destino, naturalismo), inumanos (robôs. Iguais), aluno não tem nada pra contribuir, alunos-problema”. A partir daí, seguimos à Pedagogia Nova, com apontamentos distintos: “Contexto capitalista”; “Maior participação do aluno”; “Valorização da criatividade e liberdade”; “Educação tradicional velada”; “Lugar modesto do professor”; “Não-diretividade”; “Visão de ser humano: ser com ação transformadora sobre o mundo”.

Nesse movimento de discussão, a partir de Bock (2003), os participantes da intervenção chegaram à conclusão de que a relação estabelecida entre a Pedagogia e a Psicologia se deu de diferentes maneiras nas duas tendências pedagógicas. Na primeira delas, a Escola Tradicional, as contribuições da Psicologia se encontravam atrofiadas na medida que os processos educativos pautados na disciplina, na coerção e nos castigos as sobrepunham. No entanto, a partir da Escola Nova, com a ascensão do modelo socioeconômico capitalista e com a valorização da liberdade individual, a relação se inverteu, sendo a Pedagogia sobrepunha pela Psicologia naquilo que Antunes (2008, p. 472) denominou de “hipertrofia da Psicologia na Educação”. Deriva de tal hipertrofia, com forte influência rousseauiana (GUIRALDELLI JR., 2021), a cumplicidade ideológica de que trata Bock (2003), onde o desenvolvimento é naturalizado e desvinculado dos processos educativos que lhe dão base, sendo o indivíduo responsável pelo seu próprio desenvolvimento psíquico. Daí, radica a importância supracitada do esforço a que Rubinstein (1976) dedica em resguardar as especificidades de cada um desses campos de conhecimento.

Nesse contexto, a última questão norteadora, “Quais são as consequências dessa relação?”, deu base a que se engendrassem os seguintes questionamentos: “Naturalização do desenvolvimento psíquico”; “Patologização do aluno”; “Ocultamento do caráter social da educação”; “Culpabilização (professor, aluno e família)”.

A Psicologia Histórico-Cultural, sustentada no Materialismo Histórico-Dialético, concebe o desenvolvimento humano em sua natureza social, com base no conceito marxista de trabalho - atividade vital humana de transformação da natureza a partir de um propósito consciente que caracteriza o modo de

produção da existência material e ideal do ser humano (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Portanto, nas palavras de Anjos (2017, p. 16-17): “A personalidade humana não é fruto da herança genética, tampouco manifestação puramente subjetiva, mas sim, resultado das relações do indivíduo com o meio social, sua atividade”. Tal atividade, diferentemente da atividade dos demais animais, é essencialmente uma atividade mediada, seja pelos instrumentos técnicos ou pelos signos. Tais mediações se interpõem entre sujeito e objeto, alterando qualitativamente a relação desses, como dispositivos artificiais, engendrando um mundo e um modo de ser especificamente humanos. (MARTINS, 2016). A humanidade não é dada *a priori*, mas constitui-se a partir da relação do indivíduo singular com a universalidade humana, ou seja, constitui-se a partir da dinâmica particular que integra a singularidade e a universalidade em uma unidade indissociável (PAULO NETTO, 2011), em um processo que é fundamentalmente educativo. Daí a importância fulcral da escola para com a transmissão do legado cultural humano e a consequente humanização dos indivíduos (SOUZA, LUZ, 2017; FACCI, URT, BARROS, 2018).

SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro da intervenção formativa ocorreu no dia 02 de novembro de 2021, das 19h às 20h20. O tema do encontro foi “Psicologia e Pedagogia contra o processo de medicalização do processo educativo”, com o objetivo de analisar criticamente o processo de medicalização do processo educativo. Para tanto, utilizou-se, de base, o texto “Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtorno de aprendizagem em tempos de neoliberalismo” (SOUZA, 2010).

As primeiras questões norteadoras foram “O que sabe sobre psicologização?” e “O que sabe sobre medicalização?” para fazer um contraponto entre esses dois tipos de reducionismos. Na primeira questão, nenhum dos participantes soube dizer algo a respeito. Optou-se, então, por pular à segunda e depois retornar à primeira questão. Na segunda questão, foram levantados pontos a respeito da diferença entre o que seria “medicação”, “medicalização” e as possíveis diferenças entre esses elementos. Em relação à medicação, os participantes edificaram os seguintes apontamentos: “Se relaciona com remédio”; “Medicamentos no geral (sem ser utilizado em um caso específico)”; “Algo que, a partir de estudos científicos, pode curar”. No que concerne à medicalização, por sua vez, se seguiram os apontamentos: “Medicamentos no específico (quando utilizamos em doenças específicas)”; “Quando vai no psicólogo fazer análise, sem medicação”.

Por psicologização, entende-se um movimento no qual o campo da Psicologia acaba por ultrapassar os seus limites e adentrar outros campos, como o exemplo já mencionado do fenômeno da “hipertrofia da psicologia na educação”, onde o campo psicológico sobrepuja o campo da Pedagogia, permitindo que o desenvolvimento humano seja naturalizado e descontextualizado de seus determinantes histórico-culturais (ANTUNES, 2008; ANJOS, 2017). A medicalização por sua vez, ocorre quando o campo da Medicina ultrapassa os seus limites, como no caso da medicalização da educação, onde a Medicina sobrepuja, ao mesmo tempo, Psicologia e Pedagogia, engendrando um processo onde fenômenos sociais, multideterminados, são reduzidos à ordem do organismo individual, sendo explicados através da situação de saúde dos indivíduos (CFP, 2015). Tanto a psicologização quanto a medicalização podem ser observadas nas respostas dos participantes dessa pesquisa quando, no questionário e em momentos da intervenção formativa, a atuação do psicólogo na escola é tida prioritariamente como um atendimento clínico aos estudantes e aos professores, em detrimento da atuação desse profissional para com outros elementos do sistema educativo. Dessa maneira, legitima-se a configuração do sistema educativo sem nem sequer colocá-la em pauta e se direciona a origem dos problemas aos indivíduos isolados, seja por conta de disfunções psíquicas ou biológicas (BOCK, 2003). Portanto, a partir de tal lógica, não se trata da organização do currículo escolar, do projeto político-pedagógico ou das políticas educacionais que vigoram e determinam os processos educativos, mas sim de alunos com “[...] baixo desempenho escolar, falta de atenção, fobia social e agressividade [...]” (Estudante E) e “[...] alunos com dificuldades de aprendizagem ou de se relacionar com o próximo [...]” (Estudante B). Nesse mesmo rumo, “[...] não se fala das precárias e sofríveis condições de trabalho, quando se observa o adoecimento do professor, mas sim foca-se na doença, hoje conhecida como burnout”. (CFP, 2015, p. 11). Facci, Urt e Barros (2018, p. 285) acrescentam

O professor sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adocece diante do trabalho que quer

executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento.

A última questão norteadora, do segundo encontro, foi “Problemas de aprendizagem X Processo de escolarização”, onde foram discutidas as implicações práticas e teóricas de se lidar com cada um desses paradigmas. Assim, em relação ao primeiro dos paradigmas, os participantes acrescentaram: “Noção que provém da Escola Técnica e da Ditadura Militar, com um ensino muito competitivo”; “Pressão no aluno (máquina do sistema)”; “Opressão sobre os professores”. No que tange ao segundo paradigma, por sua vez, acrescentaram também: “Forma de ensinar”; “Tudo que engloba a educação: contexto social, base familiar, forma de ensinar do professor, projeto político-pedagógico”; “Processo que vai ensinar a criança em cada etapa de acordo com a idade (cada idade tem um processo de ensino)”.

A partir do primeiro paradigma então, qual seja o de problemas de aprendizagem, percebe-se que o olhar voltado ao fenômeno educativo é tomado pela redução, ou uma simplificação grosseira, de sua totalidade. Destarte, os problemas escolares não são lidos e interpretados a partir de raízes diversas e complexas, mas sim a partir de um aluno e de sua família, de um professor, ou demais funcionários da escola que, por si só, disfunções psíquicas e/ou biológicas, o que se mostrou presente nos resultados dos participantes dessa pesquisa. Contudo, a partir do segundo paradigma, qual seja o de processos de escolarização, o primeiro paradigma é superado para com a explicação do fracasso escolar. Os aspectos psicológicos e biológicos passam a ser concebidos como parte do complexo universo da escola, mas não o totalizam, englobando aspectos políticos, institucionais, pedagógicos, entre outros que perpassam o fenômeno educativo. (SOUZA, 2010).

TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro encontro da intervenção formativa se deu no dia 22 de novembro de 2021, das 18h às 19h. O tema desse encontro foi “A lei 13.935/2019 e a prestação de serviços em Psicologia na Educação Básica”, com o objetivo de analisar a Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica, a partir da participação em equipes multiprofissionais e, conjuntamente, analisar a prestação de serviços psicológicos na escola a partir do documento “Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica” (CFP, 2019). Ademais, no intuito de analisar essa atuação, foi utilizada a resolução nº 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007), que “Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro.”

A partir da primeira pergunta norteadora, “Qual é o papel do psicólogo na escola?”, engendraram-se os seguintes apontamentos: “Fazer a mediação entre alunos e professores”; “Fazer terapia com os professores”; “Trabalhar de forma interdisciplinar com o professor (por que a criança não se desenvolve? Por que ela não aprende?)”; “Trabalhar com a escola em geral (nem sempre o culpado é o aluno)”; “O psicólogo não está na escola porque a direção tem medo de perder espaço na hierarquia institucional”; “Criar novos espaços de discussão”; “Atuação com os alunos”. “Práticas inclusivas na escola”; “Psicólogo dedicado X Psicólogo que só quer receber mensalidade”; “A prática do psicólogo depende também da direção da escola”.

Dentre esses apontamentos, há um que contrasta em relação aos outros. Tal apontamento pontua que é uma prática do psicólogo na escola “Fazer terapia com os professores”. Apesar de ser uma afirmação que remete ao viés clínico de atuação do profissional de Psicologia no contexto educativo, depreende-se que o processo de intervenção formativa contribuiu para a formação dos participantes, na medida em que tal afirmação é acompanhada de outras que tratam a questão da prática desse profissional de forma fidedigna, além de que tal apontamento foi questionado durante esse encontro, fazendo com que tal concepção fosse superada.

Por se tratar de um texto curto (passível de ser lido em poucos minutos), no que concerne ao título de especialista em Psicologia Escolar e Educacional, a resolução nº 013/2007 (título da segunda questão norteadora) foi lida e discutida junto aos participantes. Surge, nessa discussão, grande surpresa em relação à possibilidade de o psicólogo escolar trabalhar questões do Currículo da escola. Segundo os relatos coletados, os participantes não sabiam dessa questão. Além do currículo, tem-se também a surpresa para com a participação dos psicólogos escolares na avaliação, formulação e reformulação do Projeto Político-

Pedagógico da escola. Os participantes, então, demonstraram amplo conhecimento da necessidade de atuação interdisciplinar do psicólogo, mas não conheciam aspectos mais profundos de sua atuação, os quais não envolvem, diretamente, a ação voltada aos indivíduos da escola, como professores, estudantes, entre outros. Percebe-se então, tal como anteriormente notado no questionário, que os participantes da presente pesquisa (todos no último ano do curso de Pedagogia), em sua maioria, apresentaram concepções clínicas a respeito da prática do profissional de Psicologia Escolar/Educacional (com exceção do Estudante G).

Tais concepções, apresentadas pelos participantes, apontam para um modo de compreensão da realidade escolar pautado naquilo que Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, principais proponentes da Psicologia Histórico-Cultural, apontaram como Psicologia Tradicional, que reduz o desenvolvimento humano ora à maturação biológica (organicismo), ora à atualização da essência vital e espiritual desse ser desenvolvente (idealismo). (MARTINS, 2016; ANJOS, 2017). Por essas vias, a concepção de desenvolvimento do ser humano ocorre enquanto desvinculada das condições históricas e sociais, denotando “mais sobre um trânsito de crescimento e maturação do que sobre o desenvolvimento na mais ampla acepção do termo”. (MARTINS, 2016, p. 63). Em decorrência dessa concepção, a especificidade do trabalho pedagógico e do trabalho psicológico são entendidas “como um acompanhamento do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se a suas fases ou estágios” (PASQUALINI, 2013, p. 73).

Contudo, o papel do psicólogo escolar é muito distinto a essas concepções. Segundo a resolução nº 013/2007, do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007), ele atua no âmbito da educação formal a partir de pesquisas, diagnósticos e intervenções. Tais intervenções podem ser corretivas (quando determinado problema já está instaurado) ou preventivas (quando o problema ainda não está instaurado), em grupos ou individualmente. Tal atuação se dá englobando, necessariamente, “todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem” (CFP, 2007, p. 18). Destarte, envolve em sua análise e intervenção o corpo docente, o currículo, as normas da instituição, o material didático, o corpo discente, entre outros.

Percebe-se, portanto, que a presença do psicólogo na escola não tipifica a atuação do psicólogo escolar, ainda mais daqueles psicólogos que reproduzem o modelo clínico de atuação, voltado à terapia dos estudantes ou demais funcionários da escola. Cabe ao psicólogo escolar, assentado em bases críticas, conhecer o funcionamento da escola, para além da culpabilização do aluno pelo seu não aprender (BOCK, 2003), englobando além dos diversos segmentos escolares, as relações sociais e institucionais que se estabelecem “extramuros” e reverberam na dinâmica escolar.

O documento Referências técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Básica (CFP, 2019), também contribui para a reflexão sobre a prática do profissional de Psicologia. Segundo o mesmo, em seu Eixo III, uma das primeiras questões que se põe a esse profissional, no trabalho com a Educação Básica, é relativa à função social da escola. Tal função se engendra na necessidade do homem se fazer homem pela mediação do trabalho educativo, situado histórica e culturalmente. Destarte “é fundamental que a educação atue no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade.” (CFP, 2019, p. 42-43). Nesses termos, é imprescindível, ao profissional de Psicologia Escolar/Educacional “realizar ações que caminhem em colaboração com a finalidade da escola, ou seja, a socialização do conhecimento.” (*ibidem*, p. 51). Portanto:

o principal critério para a delimitação das áreas de intervenção mais importantes relaciona-se diretamente com a definição do quanto a atuação da Psicologia pode contribuir para que a escola cumpra sua função social. Nesta perspectiva, o psicólogo não é um “resolvedor” de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico. (MEIRA, TANAMACHI, 2003, p. 43).

A última questão norteadora, “Lei 13.935”, foi organizada tal como a anterior, por também se tratar de um texto curto, passível de ser lido em poucos minutos. Portanto, após a leitura da referida lei, em conjunto às participantes, procedeu-se à análise da mesma, onde foram levantados os seguintes questionamentos: “Se tal lei fosse devidamente implementada, seria maravilhoso. Mais fácil para a

realização de uma educação efetiva”; “Os profissionais não querem sair da zona conforto para realizar um trabalho multidisciplinar”; “Politicagem (preocupa-se mais com a hierarquia da escola e outros fatores do que com a educação em si)”. Vale registrar que os participantes desconheciam tal lei.

Tais questionamentos remetem à análise da referida lei elaborada por Bertasso (2022). Conforme a autora, a sua sanção é sim uma vitória para o campo da Psicologia e da Educação, no entanto, é necessário se manter redes de questionamento a respeito de qual prática acompanhará a sua implementação nos estados e municípios do Brasil, ou seja, “Não dá para se responsabilizar uma lei diante da possibilidade de que profissionais psicólogos entrem na escola e resgatem velhas e equivocadas práticas.” (*ibidem*, p. 45).

QUARTO ENCONTRO/GRUPO FOCAL

O quarto e último encontro da intervenção, realizado no dia 28 de novembro de 2021, das 15h às 16h10, se caracterizou pela realização do grupo focal. Nesse, não foi utilizado texto-base. A direção do encontro se deu por meio da escuta das impressões dos participantes sobre o processo de intervenção e por meio do aprofundamento de questões levantadas por eles.

A única questão norteadora foi “Como foi, para vocês, participar das intervenções?”. As respostas levantadas foram: “Não esperava que fosse agregar tanto no conhecimento”; “A conversa foi bem construtiva”; “Não tinha pensado o fato de o psicólogo estar dentro da sala de aula (a faculdade passou a respeito somente do psicopedagogo na escola)”; “Vejo os alunos de uma forma diferente agora”; “Me preocupo como vai ser recebida a lei. Quantas pessoas vamos conseguir sensibilizar sobre a importância dos psicólogos nas escolas”; “Muito importante esse trabalho nas periferias”; “Há muita necessidade de se mexer mais na parte humana (humanização), enfocando as relações entre cognição e afeto”; “Quero fazer a diferença quando entrar em sala de aula”; “Gostei muito dos autores utilizados na intervenção”; “Me deu mais gás para continuar (na especialização em psicopedagogia). Não tinha pensando a importância dos psicólogos na escola”.

Os participantes da pesquisa, num primeiro momento (na realização do questionário), apresentaram concepções clínicas e medicalizantes a respeito da prática do Psicólogo Escolar/Educacional. No entanto, ao decorrer do processo de intervenção formativa, com a leitura e discussão dos textos citados, os quais dedicam uma análise crítica à questão, pode-se observar mudanças positivas em relação às concepções. Os futuros professores começaram a se questionar sobre o papel do profissional de Psicologia e até mesmo o próprio papel para com o trabalho conjunto aos demais funcionários da escola e para com a gestão dos “problemas de aprendizagem” que aparecerão em sua prática profissional. Mais do que alcançar um nível de entendimento superior sobre a questão do processo de escolarização e o fenômeno da medicalização que envolve a prática do Psicólogo e do Pedagogo, os participantes da pesquisa se solidarizaram a respeito dos outros estudantes que não tiveram nenhuma formação nesse sentido, demonstrando o quanto se tornou importante para eles participarem da presente investigação científica.

CONCLUSÕES

O movimento iniciado no Brasil por volta de 1980, a partir do pioneirismo de Maria Helena Souza Patto, o qual colocou a necessidade de superação do modelo clínico de atuação do psicólogo escolar (SOUZA, 2010), trouxe grandes avanços à prática do profissional de Psicologia nas escolas. Não obstante, tal movimento de crítica ainda se faz necessário, como é corroborado pelas concepções trazidas pelos participantes da investigação realizada, estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma IES do interior do estado de São Paulo. Concepções estas que, dentro do recorte de análise trazido de forma parcial, apontaram à responsabilização do aluno pelo seu não aprender, (BOCK, 2003), pouco considerando as relações totais que determinam o cotidiano escolar, característica da medicalização da educação (CFP, 2015).

No contexto da Lei nº 13.935 de 2019 (BRASIL, 2019), que ratifica que os psicólogos deverão participar de uma equipe multiprofissional que tem como objetivo atender às necessidades e demandas definidas pelas políticas educacionais e desenvolver ações que garantem a qualidade do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário investigar quais concepções os futuros professores carregam a respeito da prática do profissional de Psicologia Escolar, fruto de sua instrução na graduação, e de que maneira, amparados nessas concepções, tais profissionais pretendem articular a sua prática à prática do psicólogo escolar.

Há que se considerar também as limitações desse esforço investigativo, onde todos os participantes foram selecionados em uma mesma IES e, ademais, no momento da intervenção formativa, se encontravam muito ocupados para se dedicar com mais afinco a mesma por conta de que participavam de uma turma ENADE, ou seja, uma turma que estava estudando para realizar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes durante o processo de pesquisa. Portanto, fazem-se necessárias mais pesquisas que visem levantar a concepção dos estudantes do curso de Pedagogia em outras IESs do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C. de *et al.* Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 39, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qjCZv6PcbjtT5kckk6YPkpg/?format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2017.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **ABRAPEE**. v. 12, n. 2, p. 469-475, Jul./Dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- BERTASSO, M. L. L. **Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 74-104.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 11 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Recomendações de práticas não-medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Fórum sobre medicalização da educação e saúde. 2. ed. Brasília: CFP, 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Resolução 013/2007**. Definição das especialidades a serem concedidas pelo Conselho Federal de Psicologia, para efeito de concessão e registro do título profissional de especialista em psicologia.
- FACCI, M. G. D. Constituição da subjetividade e educação: a intervenção do psicólogo junto às queixas escolares. In: Conselho Regional de Psicologia 14 Região MS. (Org.) **Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional**. Dourados: Ed. UEMS, 2012. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.28398>
- FACCI, M. G. D. *et al.* Formação do Psicólogo no Estado do Paraná, para Atuar Junto às Queixas Escolares. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 173-185, mai/ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290, Mai/Ago. 2018.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MATINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 49-93.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

PASQUALINI, C. P. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia históricocrítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtorno de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In ANGELUCCH, C. B.; SOUZA, M. P. R. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67.

SOUZA, V. L. T. de; LUZ, A. F. S. As interações em sala de aula nos terceiros anos do ensino fundamental. **INTERAÇÃO EM PSICOLOGIA**. v. 21, n. 2, p. 137-146, 2017. <https://doi.org/10.5380/psi.v21i2.35799>

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renata Picoli Takamori Funada

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

RESUMO

Na sociedade atual o professor enfrenta diversas dificuldades no ensino aprendizagem. A ação de apreender a ler significa descobrir um mundo desconhecido, abrir portas e romper barreiras através da escrita e leitura. Desta forma, o trabalho proposto, reflete sobre o papel da leitura na formação do professor de língua portuguesa, buscando aventar de que forma esse tipo de formação contribui na construção e desenvolvimento crítico-reflexivo do profissional da educação. Inicialmente foram delimitados descritores utilizados durante a pesquisa: escrita, leitura e formação do docente. A etapa de pesquisa foi desenvolvida por busca nas plataformas digitais Google Acadêmico e periódico da CAPES. As buscas dos estudos aconteceram no mês de Junho de 2022. Para critérios de inclusão das obras foram considerados artigos publicados entre 2018 e 2022, disponíveis na língua portuguesa nas bases de dados online analisadas, com acesso livre. Quatro artigos foram selecionados para apontar a importância de aprimorar as práticas de leitura e escrita nos cursos de graduação, principalmente para os alunos de Letras. Por fim, este artigo busca contribuir como embasamento teórico para futuros estudos que visem o aprofundamento e reflexão sobre os impactos das práticas de leitura e escrita na formação docente.

Palavras chaves: Escrita. Leitura. Formação do Docente.

CONTRIBUTIONS OF READING AND WRITING IN THE FORMATION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

ABSTRACT

In today's society, the teacher faces several difficulties in teaching and learning. The action of learning to read means discovering an unknown world, opening doors and breaking barriers through writing and reading. In this way, the proposed work reflects on the role of reading in the formation of the Portuguese language teacher, seeking to suggest how this type of formation contributes to the construction and critical-reflexive development of the education professional. Initially, descriptors used during the research were delimited: writing, reading and teacher training. The research stage was developed by searching the Google Scholar digital platforms and CAPES journal. The search for studies took place in June 2022. For inclusion criteria for the works, articles published between 2018 and 2022, available in Portuguese in the online databases analyzed, with free access were considered. Four articles were selected to point out the importance of improving reading and writing practices in undergraduate courses, especially for students of Letters. Finally, this article seeks to contribute as a theoretical basis for future studies aimed at deepening and reflecting on the impacts of reading and writing practices on teacher education.

Keywords: Writing. Reading. Teacher Training.

CONTRIBUCIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

En la sociedad actual, el docente se enfrenta a diversas dificultades a la hora de enseñar y aprender. La acción de aprender a leer significa descubrir un mundo desconocido, abrir puertas y romper barreras a través de la escritura y la lectura. De esta forma, el trabajo propuesto reflexiona sobre el papel de la lectura en la formación del profesor de lengua portuguesa, buscando sugerir cómo este tipo de formación contribuye a la construcción y desarrollo crítico-reflexivo del profesional de la educación. Inicialmente se delimitaron los descriptores utilizados durante la investigación: escritura, lectura y formación docente. La etapa de investigación se desarrolló mediante la búsqueda en las plataformas digitales Google Scholar y en la revista CAPES. La búsqueda de estudios ocurrió en junio de 2022. Para los criterios de inclusión de los

trabajos, se consideraron artículos publicados entre 2018 y 2022, disponibles en portugués en las bases de datos en línea analizadas, con acceso libre. Se seleccionaron cuatro artículos para señalar la importancia de mejorar las prácticas de lectura y escritura en los cursos de pregrado, especialmente para los estudiantes de Letras. Finalmente, este artículo busca contribuir como base teórica para futuros estudios encaminados a profundizar y reflexionar sobre los impactos de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente.

Palabras clave: Escritura. Lectura. Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

O ser humano em sociedade tende a buscar ferramentas que oportunizem melhorar seus conhecimentos e desenvolvimento. Na contemporaneidade essa tendência dentre diferentes aspectos está intimamente associada ao aprimoramento da escrita e leitura, uma vez de sermos uma sociedade letrada assim como escolarizada. Os tempos atuais exigem isto e cobra de forma irreversível do homem. Contudo, a humanidade passou a dominar e solidificar os signos naturais, linguísticos, históricos que estão interligados à cultura, à sociedade em que ele vive e até mesmo a sua vida.

Evidencia-se, portanto, que o contexto que se aborda aqui é o da leitura e escrita enquanto parte constituinte da subjetividade humana contemporânea, justamente por permear diferentes ambientes e espaços do cotidiano, revelando-se enquanto importante elemento social e de socialização, haja vista a pluralidade de possibilidades comunicativas. Deve-se ter por consideração que a linguagem em suas diferentes manifestações, é o elemento responsável pela subjetivação do ser humano, o que significa afirmar que é aquilo que define as características humanas, a partir de significações e construções de sentido por meio de mediações simbólicas dos signos (VYGOTSKY, 2008).

Certamente se reconhece aqui as diferentes formas de linguagens possíveis, cada qual com suas potencialidades específicas. Entretanto, a linguagem que se trata aqui é especificamente a da palavra em sua forma escrita. Restringindo o objeto ao qual se debruça a investigação, trata-se da formação de professoras e professores de Língua Portuguesa a partir da prática da leitura e da escrita. Ainda, complementarmente, busca-se aqui pensar essa formação do professor e seus reflexos na prática docente posterior. Ou seja, coloca-se em pauta de que forma essa formação a partir da leitura e da escrita contribui na formação do profissional da educação em um horizonte de formação do sujeito e desenvolvimento de sua personalidade.

Nesse sentido, diversas disciplinas, em diferentes contextos escolares, podem utilizar a leitura e a escrita com diferentes funções e propósitos. Segundo Guedes e Souza (2011), o desenvolvimento e aprimoramento das práticas de leitura e escrita é responsabilidade de todas as disciplinas escolares, não apenas da Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade é essencial nessa perspectiva haja vista que, a leitura e a escrita não é apenas uma prática mecanizada de decifração de códigos. Não é possível o desenvolvimento da escrita e da leitura sem uma contextualização e conhecimentos anteriores. Não sendo uma prática apenas de decifração de códigos, leitura e escrita demanda interpretação e compreensão, o que não se efetiva sem contextualização e assim, por conseguinte, interdisciplinaridade.

Por exemplo, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental no Ensino Médio estabelecem que os programas de instrução política nas escolas devem considerar a valorização da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

Com base no contexto apresentado, foram gerados os seguintes questionamentos: Quais os benefícios que a leitura pode trazer na formação dos docentes? Quais as contribuições da escrita no processo de formação dos professores? A leitura é a fonte de construção do conhecimento e, portanto, a base da educação em qualquer nível. Dada a importância da leitura na compreensão do mundo, a leitura hoje constitui uma necessidade da sociedade.

Diante disso, este artigo tem por interesse refletir sobre o papel da leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa, buscando aventar de que forma esse tipo de formação contribui na construção e desenvolvimento crítico-reflexivo do profissional da educação.

CONCEITOS HISTÓRICOS

A leitura está ligada diretamente à escrita. A adequada interpretação e compreensão do que está escrito depende necessariamente da adequada aprendizagem da leitura e seu respectivo desenvolvimento

contextual e histórico. Ou seja, a aprendizagem da leitura, além de depender de técnicas e metodologias específicas de aprendizagem, depende também da bagagem de experiências vivenciadas do sujeito histórico. Em face disso, surge a necessidade de se discutir sobre o processo de leitura e escrita nas faculdades, para se ter um ensino pleno os alunos deveriam ler e interpretar os livros que seus mentores indicam (SMOLKA, 2017).

O surgimento da escrita foi um marco para o desenvolvimento da humanidade, uma vez que se tratava da criação de um sistema próprio linguístico para se comunicar. Tal evento aconteceu por volta de 4000 A.C, em que ocorreu as primeiras impressões da escrita rudimentar nas paredes de cavernas pintadas com tintura de plantas ou mesmo sangue de pequenos animais, provavelmente nossos ancestrais, o famoso “homem das cavernas”, que realizou esse tipo de escrita (FARRINGTON, 1999).

Com o nascimento da civilização, a escrita foi acontecendo entre vários povos em direção de sua sistematização, ou seja, organização, regras e metodologias próprias. Mas foi somente dois milênios mais tarde que civilizações americanas, egípcias, chinesas e mesopotâmicas começaram a desenvolver seus sistemas de representação gráfica (FERGUSO, 2021).

Mas, como definir a maneira de pronunciar as palavras e como combinar foneticamente? No começo foi aparecendo os desenhos dos costumes que faziam parte do cotidiano dos povos, como por exemplo, formas de se alimentar, práticas de caça ou realizando festejos e cerimoniais. Pode-se falar, portanto, que foi nas atividades corriqueiras que as sociedades reconheceram a necessidade de representar ou transmitir uma mensagem de modo a proporcionar a comunicação em diferentes níveis e instâncias. Justamente nessa esteira que apareceram e se desenvolveram escritas como a pictórica e a hieroglífica.

O Iraque foi marcado como o local do primeiro ato de escrita na sociedade antiga, remetendo a um movimento inicial de complexidade quanto aos símbolos que passaram a emitir sons (FOGUEL, 2016). Tendo por base esses fenômenos originários, diferentes pesquisas apontam que especificidades como a combinação fonética, foram criadas a partir do momento em que se notava a igualdade dos sons empregados para momentos distintos. Sendo assim, notando as semelhanças entre as palavras, reconheceu-se significações e símbolos distintos para nomear as coisas. Deste modo, estes estudos apontam que a escrita silábica começou a ser analisada como uma forma eficaz de renomear a simbologia empregada nas palavras.

Foi nesse momento histórico que os primeiros alfabetos completos surgiram na Antiguidade. Diferentes civilizações começaram a realizar trabalhos com sistemas mais simplificados e, ao mesmo tempo, capazes de identificar distintos conceitos, seres e objetos. Nos povos fenícios, o desenvolvimento da escrita e do alfabeto teve grande avanço graças à demanda dos intensos processos de comercialização de produtos. Foi nesse processo de troca de informações e necessidade de um entendimento entre os comerciantes, como nas primeiras feiras, que foi gerado um alfabeto com apenas vinte e dois caracteres, tornando-se famoso e popularizado por aquela civilização oriental (FERGUSO, 2021).

Em momento posterior, as civilizações greco-romanas efetivaram outra importante valorização na contribuição para a formação dos alfabetos contemporâneos. Foi entre os povos gregos que se introduziu o uso de vogais. Séculos mais tarde, os romanos sendo fortemente influenciados pelos etruscos, ofereceram maneiras claras ao sistema alfabético utilizado por diversas nações do mundo ocidental contemporâneo. Graças à formação de um vasto império e do contato com os bárbaros, as línguas latinas predominam em diferentes culturas do mundo atual globalizado (FOGUEL, 2016).

Entre as diferentes civilizações gregas, ou dito de forma mais precisa, os diferentes povos que pertencentes à Helade, aqueles que não falassem latim eram considerados de modo pejorativo como bárbaros. Com o desenvolvimento da falácia – um recurso retórico de convencimento - e do debate, o mundo daquela época foi criando ciências e reflexões como a democracia e a filosofia, nesse nível de evolução com a mistura da cultura helênica que foi feita por Alexandre, o Grande, na união e conquista de vários povos a cultura greco-romana expandiu sua língua e o seu alfabeto. Mas como o homem criou seu próprio sistema linguístico é um mistério, talvez com a necessidade de trocar comida ou da socialização com outras tribos foi nascendo aos poucos uma determinada língua ou maneira de pronunciar algumas palavras (SMOLKA, 2017).

Atualmente, várias línguas possuem semelhanças nas palavras como o espanhol e o português, o inglês e o alemão, possuem a mesma raiz como se deve falar e pronunciar esta referência torna algumas línguas fáceis de aprender com a conversa diária entre elas. As escolas de idioma valorizam muito a

pronúncia e a socialização com outras pessoas que falam fluentemente o idioma que quer aprender. Com expansão da economia capitalista e a globalização das marcas famosas, sendo que o mesmo estilo de vida é realizado da mesma forma em vários países isso mostra que o inglês é a língua universal, porque os Estados Unidos e a Inglaterra são potências econômicas, vindo desta forma nós percebemos que a língua caminha junto com as relações socioeconômicas (FERGUSO, 2021).

Como analisamos, o surgimento da escrita acompanhou a evolução da espécie humana e com a interação global de vários povos e civilizações várias formas desenvolverão seu alfabeto, suas sílabas, seus fonemas, suas vogais e consoantes passando a forma de conversar com uma escrita feita em papiros e mais recentemente em papéis.

O processo da escrita é uma forma essencial de expandir nossos conhecimentos, faz com que as pessoas possuem uma maneira mais fácil de se comunicarem. Por isso, os pais e educadores devem estimular a prática de leitura e escrita formando cidadãos para que tenham um desenvolvimento intelectual e crítico, a leitura deve ser prazerosa desde criança e capazes de transformar a sociedade em que vivem tendo um olhar crítico.

Em uma referência ao contexto brasileiro, vale destacar que a disciplina Língua Portuguesa, na modalidade escrita, consolidou-se de forma tardia no Brasil, como apontam Bunzen (2006) e Soares (2012). Durante um período longo na história brasileira, o idioma latim prevaleceu como a língua valorizada e por essa razão tornou-se objeto de ensino para crianças e jovens.

Os que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império (SOARES, 2012, p. 143).

Talvez, na esteira de Soares, seja justamente por conta da implementação tardia da disciplina Língua Portuguesa enquanto essencial nos processos de ensino-aprendizagens escolares, reconhecidamente importantes na adequabilidade de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, que a tradição – ou costume, hábito – brasileira seja de pouca valorização da norma culta e de suas possibilidades interpretativas e reflexivas.

Somente nas últimas décadas passou-se a valorizar a gramática, a oratória, a representação, isto é a maneira para se falar bem, assim como os textos clássicos que representavam a norma culta, pois o ensino da língua era de caráter instrumental (PIETRI, 2010; SOARES, 2012).

A produção textual estabelecia o uso da escrita da época como correta, seguindo as regras de ortografia e da gramática no formato de agrupamentos de palavras e frases de acordo com as formalidades estabelecidas. Até 1950 a prática da escrita era vista como uma “composição livre”, com breves instruções para os estudantes sobre o tema a ser discutido e a organização do texto (BUNZEN 2006; MARCUSCHI, 2010). Essas atividades sinalizavam a imitação de padrões valorizados pela sociedade da época, fundamentada em cópias já existentes de textos prontos. Nessa linha, não era visto o aspecto autoral da produção de textos. A imaginação e a liberdade não eram postas naquele momento. A direção dessas atividades escolares centralizava-se na imitação de obras primas reconhecidas pela poesia, usadas como modelos prontos. Prado (1999) assegura que o ensino da escrita de textos não era uma prática pedagógica muito comum, ficando sempre para um segundo momento. O autor discorre ainda que os aspectos da escrita eram ensinados de forma mecânica.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DA LEITURA

A leitura abre caminhos, isto é, uma fonte inestimável de conhecimento. Percebe-se que os alunos universitários possuem escassez no aprendizado, porque o que aprendem em sala de aula não leva para o dia a dia, os docentes dão muitos exemplos práticos, o que também é relevante, porém formar alunos que não tem o hábito de ler é um pecado na teoria e prática (CHARTIER, 2001).

Da perspectiva que consideramos das estratégias e processos de aquisição da leitura, em contexto de uma sociedade letrada e no âmbito escolar, do conhecimento científico, da técnica, evidencia-se que a interpretação e compreensão da forma gráfica não é algo meramente espontâneo. Para se compreender aquele conjunto de caracteres, também é preciso que se compreenda minimamente os padrões de frases da língua, assim como as regras sintáticas de formação e de transformação desses padrões. Estes são

fundamentos elementares na edificação de um texto gramaticalmente coeso e coerente, na medida do estabelecimento de sentido ao texto e da compreensão por parte do leitor (CHARTIER, 2001).

Assumindo todas as considerações feitas até aqui enquanto relevantes e aceitas pela literatura especializada, nos é possível afirmar que os referidos processos da ação de ler, da leitura, da aprendizagem, da compreensão etc., são operações pertencentes ao domínio da memória; e assim sendo, ler e escrever, e suas aprendizagens, devem caminhar *pari passu*. “[...] o objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve” (CAGLIARI, 1992, p. 104). Estas são atividades consideradas tão importantes por algumas correntes, que quando se fala na função social da escola, afirmam que, marcadamente, sua função seja formar bons leitores. “A leitura constitui-se na atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação do aluno, de forma que, se um aluno não se sair bem em outras atividades e for um bom leitor, a escola terá cumprido, em parte, sua tarefa” (CAGLIARI, 1992, p. 102).

A leitura não pode ser concebida enquanto uma ação isoladamente, mas antes, enquanto uma ação ou processo complexo que está em interação contínua com diferentes atividades cognitivas, emocionais e sociais do sujeito. A leitura é uma ação viva de interação entre o leitor, o texto e o autor, e que nesta dimensão, absolutamente profícua para o afloramento de novos conhecimentos e saberes, marcadamente aqueles concernentes à ação criativa do sujeito, a partir de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos apresentados pelos textos (SOLÉ, 1998).

Essa perspectiva estratégica de conceber a leitura enquanto resultado da interação sujeito-leitor, texto e autor, pressupõe que um texto não tem uma ideia, sentido ou significado rígido, sendo capaz de se moldar conforme os interesses envolvidos no processo de leitura: “[...] não quer dizer que o significado que o escritor tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22). E assumindo esse pressuposto como verdade, em seu processo de aquisição e desenvolvimento, a figura do professor é essencial na mediação concernente a informações mais amplas, tendo em vista que existe essa autorização atribuída ao professor uma vez que tem mais experiências e vivências, além do que, em nossa sociedade, a autorização também está fortemente atrelada à formação técnica-científica universitária, legitimando essa mediação exercida pelo professor concernente a questões sociais mais amplas, possibilitando que o aluno estabelece relação fértil com o texto.

Retomando esse papel do professor na perspectiva da mediação, o educando, o estudante e mesmo o professor em formação, em processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, precisam de um modelo concreto de leitor. Essa é a forma mais viável de se aprender a ler, observando e compreendendo como esse leitor mais experiente desenvolve sua estratégia de leitura até se elaborar uma interpretação.

NÍVEIS DA ESCRITA: UM CAMINHO DE (RE)DESCOBERTA

Compreender é conhecer o processo da construção e reconstrução do pensamento diante da própria experiência, sendo, portanto, importante à interação desta para o redescobrimto de uma ação. Para melhor compreender o processo de construção da escrita, se faz necessário fazer uma abordagem sobre os níveis de construção da escrita que, de acordo com as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky são: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de apresentação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2001, p. 16).

A busca da autora, à sombra do propalado pela psicolinguística e pela psicogênese, é evidenciar que antes de determinar artefatos ou metodologias de ensino, é condição *sine qua non*, compreender como se aprende, como acontecem as aprendizagens. Nessa medida que Ferreiro (2001) afirma que o processo de apropriação da escrita pela criança segue um encadeamento lógico, passando pelo modo de representação icônico e não icônico; formas e gradações de diferenciação qualitativa e quantitativa; e fonetização gradativa da escrita, do silábico até o alfabético. Durante a passagem por esses três períodos está se organizando na criança a compreensão do que a escrita, e a sequência de sons que ela forma, representa em relação ao concreto da realidade; assim como, na mesma esteira, está se tentando entender

o que cada caractere representa/substitui do concreto e os significados e ideias que caracterizam as palavras.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é objeto de discussão em diferentes níveis, pelo Estado, academia e escola, onde de fato as práticas pedagógicas realmente se efetivam (BATISTA, 1999). Diante desse cenário, Tagliani (2011) procura mostrar os problemas principais que envolvem tais processos, como a falta de objetivos bem alinhados de ensino, a falta de conhecimento mais profundo acerca das concepções de linguagem e gramática implícito às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, evasão e repetência escolar, baixo desempenho dos estudantes em habilidades básicas de leitura e produção textual são apenas alguns dos exemplos de problemas que envolvem o ambiente escolar.

É comum um universitário ler um texto, podendo-se dizer que até de maneira correta (pronúncia, pontuação...), mas, se for solicitada para contar ou falar sobre o texto, não sabe. Na verdade, esse aluno não leu, pois, ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. A falta de interesse pela leitura prova que a leitura significativa não foi ativada na idade adulta. No momento da aprendizagem, o aluno não considerou que fosse valer para sua vida futura. O que é orientado não é cobrado durante sua função, a sociedade analisa os estudantes como “preguiçosos”, porque eles não leem nem uma bula de remédio, quem dirá um livro de 700 páginas (FREIRE, 1992).

O processo de desenvolvimento da escrita precisa ser permeado por práticas de diferentes linguagens, como verbais, artísticas, históricas etc., justamente porque, como aludido anteriormente, é uma atividade interdisciplinar e não se refere exclusivamente à mera decifração de códigos, mas antes a uma capacidade de interpretação da realidade. O desenvolvimento da escrita mesmo para estudantes universitários e professores em processos de formação, pode ser entendido como letramento, relacionando-se com as características culturais do grupo, que estão atrelados a diferentes aspectos do contexto, mas não necessariamente precisa se efetivar na prática da escrita e da leitura. “[...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, 25).

Este processo é tão criativo quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo que às rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Destarte, o mais importante neste processo de aquisição das ferramentas de interpretação da realidade presente neste processo de letramento é o reconhecimento desses estudantes enquanto sujeito ativo e participativo, produtores de cultura, que atuam na realidade, transformando-a e sendo transformada por ela. Isso significa que são sujeitos plurais e singulares ao mesmo tempo.

A LEITURA SIGNIFICATIVA

Formar leitores faz o processo de emancipação de um país e o ato da leitura e da escrita conduz a um processo de aprender, de conhecer, de construir novos significados que ajudam os sujeitos a viverem com mais plenitude. Um dos primeiros passos nesse sentido é a oferta de uma educação que esteja próxima à realidade de cada educando, que suscite sugestões e ações significativas para a sua vida.

Gadotti (2003, p.21) aponta que:

“O papel da educação não pode ser confundido apenas com sua ligação fundamental e intrínseca com o conhecimento e, muito menos, com a pura transmissão de informações. Educação no mundo globalizado tem função menos lecionadora e mais organizadora do conhecimento.”. O professor não é a única variável a interferir no processo da aprendizagem, mas é quem possui um papel muito importante para o desenvolvimento dos indivíduos das escolas.

Todos sabemos que os PCNs orientam os professores a como formarem bons cidadãos na sociedade. Antigamente, aprender ler a escrever já bastava para exercer todos seus direitos e deveres constitucionais, os mentores devem desenvolver durante a faculdade habilidades essenciais para ensinar seus “pupilos”. Deve valorizar o ensino interdisciplinar e focando em novas formas de práticas pedagógicas, focando e inovando na relação de ensino e aprendizagem.

O papel do professor é crucial incentivar a leitura, promovendo os discentes ter uma completa atuação nas salas de aula e no mercado de trabalho. Hoje, para conseguir um bom emprego não basta apenas ter o diploma na mão, o aluno deve ser esforçado e ter certa “criatividade”, essa habilidade pode ser obtida se ele ler e entender muito bem sobre o ramo que atua (SOLÉ, 1998).

Um das exigências feitas pelas grandes empresas seria que o aluno pratique muito bem o ensino da leitura, pois a grande maioria de estudantes Universitários não entendem verdadeiramente o sentido do texto, não possuem capacidade de concentração no objetivo do texto ou livro. Até agora não conseguimos compreender o porquê de dados serem tão baixos no desenvolvimento de leitura e escrita nas Universidades, apontamos será culpa dos professores de não derem notas para a prática da leitura ou do aluno que possui preguiça de estudar (SOLÉ, 1998).

Qual o componente que falta para incentivar o aluno a ler e escrever? Seriam melhores bibliotecas para as faculdades, ou mais programas educacionais para que os alunos tenham maior participação do corpo docente ensinando e dando aulas extras de escrita, algumas pesquisas indicam que pessoas que leem mais possuem maior autonomia no estudo, se destacam nos seus empregos, porque sabem se expressar mais (SOLÉ, 1998).

Em 2006 até 2016, os resultados de dez anos seguidos comprovam que a prática de leitura dos estudantes brasileiros foi menor que o de 2003, apenas 1,1% dos estudantes atingiram o nível mais alto de proficiência em leitura, enquanto 44% alcançaram o nível Intermediário, que implica localizar informações diretas, fazer inferências simples, entender partes de um texto e usar algum conhecimento prévio para compreender o texto. Mais de 50% dos estudantes estão no nível básico de leitura, em uma escala com seis níveis (PISA, 2018).

Esses resultados definem exatamente onde estamos errando, nos chama a atenção para que criemos mais o hábito de leitura no ensino superior, porque sua ineficiência coloca nosso país como Terceiro Mundo. Esperamos que no futuro mude essa situação, estamos focando na língua materna o Português como uma matéria fundamental a ser assimilada (PISA, 2018).

A Leitura Como Objeto De Ensino Nas Licenciaturas: Concepções E Práticas

Em função disso, que procuramos demonstrar que alguns componentes teóricos que em seu interior as concepções de leitura repercutem, por exemplo, desde uma mera decodificação do código escrito a conceitos mais amplos de leitura como a prática das ciências humanas necessária para a apreensão da realidade e a compreensão do mundo, porque para entendermos o mundo à nossa volta devemos nos comunicar oralmente e pela escrita. Entendemos que as distintas ideologias sobre leitura se formam em fundamentos e em situações indispensáveis para observar a prática de ensino da leitura no Ensino Superior.

Esse nosso entendimento no início de que as posturas e práticas pedagógicas assumidas no ensino da leitura, no contexto educacional e acadêmico são influenciadas pelas concepções de leitura provenientes das múltiplas abordagens historicamente produzidas que, por sua vez, delimitam a leitura como campo interdisciplinar, inserida no campo do conhecimento da História, da Pedagogia, de Geografia, Português e Exatas. Até na Matemática o aluno deve melhor entender do que o “problema” quer exigir se a questão teórica não estiver bem montada nunca vai chegar ao resultado ou no cálculo almejado.

A leitura é primordial na educação em qualquer etapa e, logo, objeto de ensino nas licenciaturas em geral, especificamente nos cursos de formação de professores. Quando falamos em leitura não consideramos a mera decodificação de signos linguísticos, mas a apropriação dos significados de um texto, isto é, que devemos ter mais espaços de reflexão sobre as obras adotadas nas matérias, o aluno deve ter um senso crítico e transformador na sociedade.

No entanto, para isso faz-se necessário que as universidades, que ensinem com certo cuidado os leitores que são formadores e estejam aptas às experiências de leitura de seus alunos, construídas ao longo de sua escolaridade e de sua vida, assim como é necessário analisar o contexto histórico, social e cultural que demarca a vivência e singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR PRECISA VALORIZAR A LEITURA

Segundo Ferreiro (1987), a escrita não é um produto escolar, mas sim, um objeto cultural do esforço de toda a coletividade. Para que o aluno não encontre dificuldades maiores na sua aprendizagem, como por exemplo, a relação e objetivos e fundamentação teórica, o aprendizado, problemas na pronuncia

e na escrita, é fundamental que o professor detenha conhecimentos prévios do aluno na sua alfabetização. É necessário que os alunos tenham a consciência da importância da leitura e da escrita, como suas vidas podem mudar o mundo com o conhecimento.

Não se deve jamais ensinar apenas a ler e escrever como se fosse simplesmente algo mecânico, mas tem que ser algo prazeroso, consciente e eficaz. O aluno precisa sentir prazer de ir à escola, ele tem que querer aprender e buscar o conhecimento.

Para Vygotsky (1997), a escrita é algo muito maior do que simplesmente um sistema de formas linguísticas. Na verdade, para o autor ela é uma forma de linguagem eficaz sendo quase uma prática social de uma sociedade letrada com conhecimentos linguísticos.

A escola deve estar sempre preocupada com a aprendizagem da escrita, que ela seja feita de maneira correta. Ela deve ser democrática dando a liberdade para o aluno desenvolver suas habilidades, dando motivação para o aluno perguntar e ter o desejo insano pelo conhecimento, pela busca da escrita e leitura correta, mas antes de tudo prazerosa.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura que visa sintetizar pesquisas relacionadas a um tema específico de forma sistemática, ordenada e abrangente, auxiliando no aprofundamento de pesquisas relevantes (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). O objetivo principal deste método é coletar e sistematizar a pesquisa sobre um determinado tema, tirar conclusões com base nos resultados apresentados em cada estudo, mas estudar questões iguais ou semelhantes.

Inicialmente foram delimitados descritores utilizados durante a pesquisa: escrita, leitura e formação do docente. A etapa de pesquisa foi desenvolvida por busca nas plataformas digitais Google Acadêmico e periódico da CAPES. As buscas dos estudos aconteceram no mês de Junho de 2022.

Para critérios de inclusão das obras foram considerados artigos publicados entre 2018 e 2022, disponíveis na língua portuguesa nas bases de dados online analisadas, com acesso livre.

Foram excluídos trabalhos não disponíveis de forma integral, que tiverem duplamente indexado nas bases de dados, estudos que não atenderam ao objeto de estudo e os livros publicados num recorte temporal superior ao estabelecido. Organizaram-se os estudos em um quadro contendo ano, título, autores e local de publicação. Os dados foram analisados e discutidos em uma perspectiva qualitativa, com apoio teórico do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados quatro estudos a fim de analisar quais as concepções destes sobre os benefícios que as práticas e leitura e escrita na formação docente.

Quadro 1. Artigos para análise da Revisão baseada no ano, título, autores e local de publicação.

ESTUDO	ANO	TÍTULO	AUTORES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1	2022	LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LITERATURA	Silva, Adriane Alves Da; Pan, Miriam Aparecida Graciano De Souza.	Educação em Revista,
2	2021	ENSINO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA.	De Laet, Paula Almeida Morato; Ramirez, Rodrigo Avella; Narita, Alice Turibio.	Devir Educação
3	2018	O ENSINO DA ESCRITA VIA TEXTO NA FORMAÇÃO DOCENTE	Wittke, Cleide Inês.	Organon
4	2019	ESCRITA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Nonato, Sandoval.	Trabalhos em Linguística Aplicada,

Fonte: Autor, 2022.

Foi estabelecida uma relação entre os artigos selecionados para análise, permitindo a discussão dos temas abordados no projeto, com duas categorias delineadas que sistematizaram integralmente os temas propostos que são as concepções sobre o processo da leitura na formação docente e os aspectos da escrita e suas contribuições para a formação dos professores.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Silva e Pan (2022) é de grande relevância o aprimoramento das práticas de leitura e escrita nos cursos de graduação, especialmente para os alunos que estudam línguas. Os autores ainda ressaltam a relevância da alfabetização na formação de professores universitários brasileiros. Dessa forma, é visível a necessidade de avanços nessa área de discussão é através do desenvolvimento de mais pesquisas e debates sobre a temática.

Para Laet, Ramirez e Narita (2021), é importante aprimorar as práticas de leitura e escrita nos cursos de graduação, pois isso proporcionará maior tato e criticidade no uso da linguagem dos alunos e na condução do trabalho envolvendo professores na área de Português.

ASPECTOS DA ESCRITA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para Wittke (2018), embora o gênero texto/texto seja considerado um objeto de estudo, ainda é difícil para os futuros professores abordá-lo e gerá-lo a partir de uma perspectiva interativa, de construção de sentido. Visto que o trabalho por meio de projetos como uma possibilidade de superar as dificuldades encontradas no ensino da escrita nas aulas de línguas.

De acordo com Nonato (2019), o ensino do texto escrito argumentativo por uma estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio permitem problematizar alguns desafios que a abordagem da escrita coloca para as práticas de ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

CONCLUSÕES

A leitura é essencial e deve ser explorada com o professor em sala de aula, área interdisciplinar das humanidades que deve envolver o professor para que o conteúdo funcione de uma forma boa para o aprendizado do aluno.

O processo de formação inicial do professor, que combina reflexão com teoria e prática, pode fornecer condições suficientes para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico dos alunos. Dessa forma, o presente estudo apresentou resultados satisfatórios para seu objetivo que foi refletir sobre o papel da leitura e da escrita na formação do professor de língua portuguesa.

Pois se constatou que os estudos analisados apontam a grande relevância do aprimoramento das práticas de leitura e escrita nos cursos de graduação de letras, além de proporcionar maior valorização e criticidade no uso da linguagem dos alunos e na condução do trabalho envolvendo professores na área de letras. Além disso, é visível que as práticas de escrita na graduação oferta possibilidade de superar as dificuldades encontradas no ensino da escrita nas aulas de línguas.

Por fim, este artigo busca contribuir como embasamento teórico para futuros estudos que visem o aprofundamento e reflexão sobre os impactos das práticas de leitura e escrita na formação docente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.

BRASIL, Ministério da educação e cultura - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Básica. 2013.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CAGLIARI, Luiz. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo. Editora Estação Liberdade Ltda, 2001.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 1-11, 2014. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 30 Abri. 2022. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>

FARRINGTON, K. **História ilustrada da religião**. Editora Manole Ltda., 1999.

FERGUSON, N.. **Civilização: ocidente x oriente**. Planeta Estratégia, 2021.

FERREIRO, E. (org.), **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

FOGUEL, I. **Uma breve história do livro**. Clube de Autores, 2016.

GADOTTI, M. Educar é impregnar de sentido a vida. **Revista Professor**. v. 1, n. 2, 2003.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J.M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**, v. 9, p. 19-24, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/->

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 04 ago. 2022.

LAET, P. A. M.; RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T. Ensino profissional e formação docente: letramentos e multiletramentos em sala de aula. **Devir Educação**, p. 475-495, 2021. <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.487>

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (org.), **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2010.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 1282-1309, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318135528715832019>

PRADO, G.V.T. 1999. **Documentos desembocados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 167 p.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v.15, n.3jan/abr. 2010. p.70–197. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 30 Abri. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa; refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº 23, nº 01, jan/jul. 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. A.; PAN, M. A. G. S. Letramento e Formação Docente: Uma Análise da Literatura. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826784>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Cortez Editora, 2017.

TAGLIANI, D.C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensinoaprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. RBLA, Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 135-148, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

VIGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª Edição. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2008.

WITTKE, C. I. O Ensino da Escrita via Texto na Formação Docente. **Organon**, v. 33, n. 64, p. 15, 2018. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.80975>

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O EMPREGO DOS JOGOS COMO UMA ALTERNATIVA DE METODOLOGIA ATIVA

Matheus de Lima Ferreira

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

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as metodologias ativas tendo os jogos como destaque, a fim de que o jogo torne-se um instrumento útil para a produção do saber. A escolha dessa temática tem como base a necessidade de adaptação do ensino à nova realidade inaugurada com o cenário pandêmico. Com isso, um levantamento bibliográfico foi feito em plataformas digitais como o google acadêmico e SciELO, a fim de compreender como os jogos podem se configurar como uma metodologia ativa e também apresentar um panorama de seus benefícios para o ensino e aprendizado. Deste modo, visando aprofundar a discussão, o jogo Minecraft é utilizado como um exemplo de metodologia ativa capaz de permitir a comunicação entre o lúdico e o aprendizado no ambiente virtual.

Palavras chave: metodologias ativas, jogos, educação, pandemia.

PANDEMIC EDUCATION: PERSPECTIVES FOR THE USE OF GAMES AS AN ALTERNATIVE OF ACTIVE METHODOLOGY

SUMMARY

This study aims to analyze the active methodologies with games as a highlight, so that the game becomes a useful instrument for the production of knowledge. The choice of this theme is based on the need to adapt teaching to the new reality inaugurated with the pandemic scenario. With this, a bibliographic survey was carried out on digital platforms such as google academic and SciELO, in order to understand how games can be configured as an active methodology and also to present an overview of their benefits for teaching and learning. Thus, in order to deepen the discussion, the game Minecraft is used as an example of an active methodology capable of allowing communication between play and learning in the virtual environment.

Keywords: active methodologies, games, education, pandemic.

EDUCACIÓN PANDÉMICA: PERSPECTIVAS PARA EL USO DE LOS JUEGOS COMO ALTERNATIVA DE METODOLOGÍA ACTIVA

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las metodologías activas con el juego como destaque, para que el juego se convierta en un instrumento útil para la producción de conocimiento. La elección de este tema se basa en la necesidad de adaptar la enseñanza a la nueva realidad inaugurada con el escenario de la pandemia. Con esto, se realizó un levantamiento bibliográfico en plataformas digitales como google academic y SciELO, con el fin de comprender cómo los juegos pueden configurarse como una metodología activa y también presentar un panorama de sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje. Así, para profundizar la discusión, se utiliza el juego Minecraft como ejemplo de una metodología activa capaz de permitir la comunicación entre el juego y el aprendizaje en el entorno virtual.

Palabras clave: metodologías activas, juegos, educación, pandemia.

INTRODUÇÃO

O ensino tem sofrido diversas transformações, principalmente quando se trata do contexto pandêmico, em que as salas de aula se defrontam com a necessidade de migrarem para o ambiente virtual, a fim de resguardar a vida de estudantes e professores. Portanto, a forma como o conteúdo é transmitido também traz mudanças. Assim, é perceptível uma mudança paradigmática na qual o modelo tradicional de

ensino tem dado lugar às metodologias ativas, que visam projetar o aluno como o principal protagonista em seu processo de aprendizagem.

Com o cenário instaurado em decorrência da propagação do vírus Sars-Cov-2, diversas medidas tem sido colocadas visando a contenção da disseminação desse vírus. Com isso, apenas o comércio e os serviços essenciais foram os setores em funcionamento, em que, dentre as recomendações, o isolamento social se mostrou presente, fazendo com que:

as características epidemiológicas e patogênicas da pandemia pelo vírus SARSCoV-2, levaram a diversas restrições em todo o mundo, tais como, fechamento de fronteiras e de comércio, cancelamento de eventos, feiras para evitar aglomeração e suspensão das aulas em escolas públicas e privadas. (MOREIRA et al, 2020, p. 6282).

Deste modo, a tecnologia mostrou-se capaz de integrar o universo físico e digital, Morán (2015), como uma forma alternativa de viabilizar a educação por meio do ambiente virtual. Nesse sentido, as metodologias ativas também se mostram relevantes por seu caráter estimulador e facilitador de um aprendizado, que pode se dar de forma satisfatória, (BARBOSA et al, 2013). Com isso, nota-se a importância de discutir a utilização dos recursos tecnológicos, juntamente com as metodologias ativas e o uso de jogos como instrumento de ensino e aprendizagem.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Sendo assim, um levantamento bibliográfico foi realizado a fim de embasar a discussão em relação ao ensino no ambiente virtual levando em consideração o cenário pandêmico na atualidade e o emprego dos jogos como uma alternativa de metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem, em que o fluxo de informações entre professor e estudante passa a acontecer ainda mais intensamente por meio das tecnologias nesse ambiente, principalmente em um cenário de suspensão dos encontros presenciais diante da nova realidade, como indica Moreira et al (2020).

Para embasar a discussão, o fundamento teórico utilizado pautou-se nas ideias de Hax (2015) e Gaité (2013), que traçam ideias acerca da temática do uso dos jogos como recurso didático para a educação. Morán (2015) discute a relação que envolve a tecnologia e o ensino; Lucchese et al (s.d.) traz contribuições para definir os conceitos sobre jogos digitais e ao mesmo tempo liga aspectos dos jogos ao ensino; por fim, Barbosa et al (2013), Berbel (2011), Moreira (2020) e Gois et al (2018), nortearam as discussões acerca das metodologias ativas.

Com isso, tem-se que as metodologias ativas tem trazido impactos na educação por propor um ensino que objetiva o protagonismo e a emancipação dos estudantes, visando seu desenvolvimento por meio de aprendizados significativos, tal como expressa Barbosa et al (2013), permitindo que, dessa maneira, melhores resultados sejam alcançados, dotando os educandos com conhecimentos, que lhe trarão aplicações por toda a vida.

Dessa forma, este estudo tem por objetivo analisar as metodologias ativas, tendo os jogos como destaque por permitir a experiência e o protagonismo de uma forma dinâmica e envolvente de forma a se tornar uma ferramenta útil para a produção do saber, com ênfase para temas como: ação antrópica, apropriação dos recursos naturais e impactos ambientais.

Assim, a medida tomada se deu em virtude do caráter de dificultar a contaminação por meio do contato com as pessoas, que por vezes podem estar com o vírus, mas apresentarem sintomas leves ou mesmo se mostrarem assintomáticas, podendo contaminar outras pessoas sem ao menos demonstrar os sintomas.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Em caráter dos impactos da pandemia, em especial o isolamento social, vem trazendo consequências diretas em relação aos encontros feitos em sala de aula. As novas tecnologias foram de grande serventia para que a educação permanecesse, ainda que sem os encontros presenciais ou sem que houvesse uma interrupção em relação aos conteúdos, Moreira et al (2020). Assim, tem-se que:

professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes (COUTO et al, 2020, p. 209).

No entanto, a medida do isolamento social impacta diretamente no ambiente escolar. Pois, com a suspensão das atividades, que costumavam ser realizadas presencialmente, em sala de aula, houve a necessidade de uma adaptação em resposta ao cenário instaurado pela pandemia, na qual a transposição do conteúdo para o ambiente virtual despontou como uma alternativa a ser considerada para minimizar os impactos da pandemia na educação, isso porque “a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (MORÁN, 2015, p. 16).

Tendo em vista essa facilidade em acessar o conhecimento e construir, o isolamento social pode assumir um caráter criativo, por meio da “cibercultura”. Contudo, não podemos ignorar o fato de que “as desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável” (COUTO et al, 2020, p. 210).

METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas tem se destacado por constituírem formas centradas no aprendizado do aluno, permitindo um ensino vinculado ao cotidiano e assumindo também o caráter de interdisciplinaridade, fazendo com que “o aluno passa a ser, neste contexto, um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa” (TOYOHARAL et al, 2010, p. 4). Dessa forma, busca-se a adoção de atividades mais complexas com o intento de obter proatividade por parte dos alunos, em que possam lidar com tomadas de decisões, conhecer e explorar novas possibilidades, permitindo que caminhem em direção a raciocínios mais complexos, Morán (2015). Assim:

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29).

Portanto, em uma aprendizagem ativa é importante que o estudante utilize suas capacidades mentais como a observação e o raciocínio considerando situações voltadas a seus contextos de vida e possam desenvolver uma visão mais abrangente acerca da realidade e prossigam aprendendo ao longo da vida, Barbosa et al (2013). O que permite compreender as metodologias ativas como um processo em que a construção do conhecimento acontece de forma progressiva em que, gradativamente, significados são atribuídos (SILVA et al, 2021).

Com isso, as metodologias ativas empregam-se como uma necessidade em decorrência da demanda pela capacidade de pensar e agir em um contexto cada vez mais complexo, Berbel (2011), e permitem a compreensão de uma formação do saber que se dá além dos conteúdos trabalhados usualmente nas disciplinas, de forma que o lecionar se constitua em uma parte de um todo, cuja abrangência se dá para além das paredes da sala de aula, caracterizando assim um processo de aprendizagem ainda mais envolvente para o estudante (DIESEL et al, 2017).

O emprego dessas metodologias também demonstram eficácia em relação a um ensino que também busca agregar conhecimentos significativos ao aprendizado dos alunos, Correa et al (2020). Deste modo, pode-se dizer que:

As contribuições das metodologias ativas nos permitem prever que, em vez de alunos saindo da escola com a ilusão de terem aprendido algo só porque foram expostos a conteúdos em aulas expositivas, teremos alunos que experimentaram situações de aprendizagem profundamente significativas em suas vidas. (BARBOSA et al, 2013, p. 65).

Trata-se, portanto, da possibilidade de novos caminhos em que os discentes, por meio de uma trajetória ativa, poderão encontrar motivação e valorização de suas opiniões por meio de um aprendizado pautado em seu protagonismo, em contrapartida aos conteúdos fragmentados que nem sempre levam em consideração o contexto social, dificultando a dialogicidade entre o educando e o conteúdo, acabando por provocar o desinteresse, como se observa em Diesel et al (2017).

Assim, “há uma necessidade de conhecer uma melhor atuação na prática em sala de aula através dessas metodologias, que contribua para uma melhor formação crítica do estudante, e que atenda as necessidades sócio educacionais atuais” (BORGES et al, 2014, p. 129). Pois, além do armazenamento de

informações, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de pensar, analisar e desfrutar de uma plena produtividade intelectual, Correa et al (2020), e assim, elaborar estratégias e propor intervenções para problemas, nos quais os professores possam orientar e contribuir ricamente para a aprendizagem, traçando avaliações que levem em consideração o desempenho e a qualidade daquilo que foi desenvolvido pelos próprios estudantes, Toyoharal et al (2010).

Portanto, tem-se que as metodologias ativas contribuem significativamente para a construção de conhecimentos significativos capazes de dialogar com a realidade do estudante sem abrir mão dos conceitos científicos, por meio de atividades que visem a exploração e desenvolvimento próprio aprendido, Gois et al (2018). Proporcionando assim, um arcabouço intelectual dotado de informações relevante para o estudante, além de permitir um olhar mais crítico em relação à realidade, constituindo uma abertura para indagações e a busca por respostas, intensificando a curiosidade para pesquisar e estimulando a autoaprendizagem por meio de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento de caráter prático, que irá permear a vida do estudante, conforme explica Barbosa et al (2013).

Conforme relata o autor, é possível notar resultados positivos relativos a promoção da autonomia dos alunos, que correspondem de forma satisfatória aos ensinamentos ministrados por meio dessas metodologias, estimulando sua emancipação, quando aplicadas de forma pensada e consciente, sem que a alegria de ensinar do professor seja tirada.

Deste modo, ainda que as metodologias ativas tenham se tornado mais conhecidas recentemente, suas principais ideias já se mostravam presentes por meio da atuação de Paulo Freire, que pensava na relação entre professor e aluno como seres ativos na promoção do conhecimento, como é explicado em Correa et al (2020).

Portanto, na visão de Paulo Freire, as metodologias ativas recebem um destaque por ter como característica a valorização dos conhecimentos prévios que são levados pelos alunos, a fim de serem utilizados na construção de um novo conhecimento, o que configura em uma força motriz da aprendizagem, Berbel (2011), permitindo a abertura de um espaço no qual os próprios alunos exerçam um papel diligente ao trazerem suas prévias reflexões, o que ajuda na promoção de uma “ponte” que torne possível diálogo entre o conteúdo e sua própria realidade.

Nesse sentido, Diesel et al (2017) traz a concepção de Vygotsky acerca de uma maneira ativa da aprendizagem que consiste no protagonismo das crianças mais experientes, ou mesmo dos adultos, para a resolução de problemas, tendo por interesse a valorização do olhar do aluno, promovendo o exercício da plena utilização do raciocínio traçado pelos discentes em uma metodologia cuja abordagem se dá de maneira ativa.

Entretanto, a busca por essas metodologias, visando a inovação e a formação ética e crítica, que agrega uma bagagem de conhecimentos em que os estudantes poderão desenvolver e utilizar ao longo da vida, ainda tem representado um verdadeiro desafio, conforme mostra Gois et al (2018). Com isso, percebe-se um cenário no qual:

a escassez de fontes de pesquisa, o que nos remete a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos de aplicações teóricas e práticas, no que tange as diversas metodologias ativas existentes, uma vez que o seu conhecimento pode significar um grande diferencial. (BORGES et al, 2014, p. 140).

Sendo assim, também é necessário que haja investimentos com relação à infraestrutura da educação bem como no preparo de professores capacitados e valorizados, como explicam Barbosa et al (2013) e Morán (2015). Buscando, portanto, um novo sentido para a aprendizagem em que, com o suporte das tecnologias, o aluno possa desenvolver suas habilidades e competências para utilizar ao longo da vida, indo além do próprio ambiente escolar (Toyoharal et al, 2010).

Assim, com o quadro de isolamento social, essas tecnologias tem permitido uma versatilidade por meio dos espaços digitais, em que os espaços característicos que envolvem o cotidiano do aluno podem ser amplamente explorados, de forma a promover um diálogo entre a sala de aula e os ambientes virtuais, como mostra Morán (2015).

No entanto, em Correa et al (2020), é notável uma certa preocupação em relação ao ensino e aprendizado em sala de aula quando há a presença dos smartphones com a internet em relação a atenção dos estudantes. Em decorrência disso, alguns professores passaram a ficar temerosos em relação aos

impactos proporcionados pela tecnologia, tal como a própria falta de atenção dos alunos, que pudessem ocorrer durante a aula. Em contra partida, outros passaram a ver a questão da tecnologia como sendo aliada e assim agregar as metodologias ativas no processo da educação.

OS JOGOS E O AMBIENTE VIRTUAL

Morán (2015) também busca ressaltar a importância dos jogos no processo da aprendizagem, bem como a criação de desafios e atividades, como sendo um dos componentes fundamentais para o ensino, sobretudo pelo fato de que a presença da linguagem que os jogos trazem tem se mostrado presente na escola, bem como nas mais diversas áreas do conhecimento, promovendo o engajamento dos estudantes com o conteúdo. Desta forma, destaca-se que:

Dentre as potencialidades das metodologias ativas estão a de impulsionar o desenvolvimento e o envolvimento dos educandos por meio de atividades consideradas lúdicas, à exemplo a utilização de jogos, e partir dessas experiências obtidas através da vivência e do contato com temas que antes seriam vistos somente de forma teórica, são capazes de despertar de forma crítica e consciente às questões pertinentes ao mundo e suas dinâmicas (SILVA et al, 2021, p. 4).

Assim, entende-se que o saber e o saber fazer são alcançados mediante a exigência com a qual os participantes dos jogos tem de lidar sendo operativos por meio do uso e aperfeiçoamento de suas habilidades e contribuindo para um aprendizado ainda mais duradouro. Dessa forma, considerando que uma boa participação em um jogo envolve a necessidade de avaliar e tomar decisões, o caráter social e atitudes também podem ser trabalhadas utilizando-se dessa perspectiva apresentada por Gaité (2013).

Conforme o raciocínio do autor, considera-se que a simulação proporcionada pelos jogos permite a reprodução de uma realidade e assim tornar o entendimento do conteúdo mais fácil. Os jogos possuem um grande campo de estudos de forma que sua análise assume um caráter complexo, uma de suas principais finalidades é justamente a educação, isto é, em uma certa medida, pode-se considerar que os jogos são feitos para educar, como aponta a própria definição de Crawford explicada por Lucchese (s.d.).

Desta forma, os jogos se configuram como metodologias ativas por meio de características destacadas pelo autor como: representação, que nada mais é do que a reprodução da realidade fornecida pelo jogo, assumindo um caráter simples e subjetivo; interação, em que o jogador possui autonomia para provocar alterações e assim verificar as alterações feitas nesse ambiente da representação da realidade; conflito, diz respeito aos obstáculos que possam existir em que o jogador por vezes irá se defrontar enquanto persegue seu objetivo; e segurança, que consiste na ideia de que, ainda que no ambiente do jogo o jogador se encontre em uma situação de risco físico, ainda sim ele permanece em segurança, pois a experiência do conflito está ligada ao psicológico, e não implica de fato em um dano físico.

Diante de suas características, os jogos se inserem no contexto das metodologias ativas por se tratam de elementos que configuram o perfil de um ensino atrelado a essas práticas, que são: a representação, que pode ser identificada na fala de Morán (2015, p. 19) ao dizer que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Assim, por se tratar de profissionais em fase de preparação, significa que a representação de situações que o estudante poderá se deparar futuramente poderão ser apresentadas ainda nesse momento de formação e proporcionar um bônus em relação a aquisição de conhecimento enquanto saber e saber fazer, como mencionado por Gaité (2013).

Dessa forma, o campo da interação configura justamente uma das características mais marcante que envolvem as metodologias ativas, que é a participação do estudante enquanto um ser ativo capaz de raciocinar, tomar decisões, pensar criticamente usando-se de suas capacidades mentais, como é proposto por Barbosa et al (2013). Com isso, o educando recebe abertura para explorar possibilidades, valorizando e estimulando a sua capacidade de escolha e promovendo seu protagonismo (DIESEL et al, 2017), fazendo com que o aluno possa desenvolver ainda mais suas capacidades cognitivas e obtenha conhecimento por meio da interação e de uma forma mais prazerosa, conforme Correa et al (2020).

O conflito, além de ser um elemento presente nos jogos, também configura uma forma de metodologia ativa, conforme explica Morán (2015), em que o estudante se depara com os desafios e contorna-los irá exigir o esforço e o protagonismo, visando desenvolver sua capacidade de resolver

problemas, seu aprendizado de forma significativa e a construção de conhecimentos para a vida. Com isso, “aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação” (BERBEL, 2011, p. 29).

Nesse sentido, Hax et al (2015) aponta que o conhecimento prévio se faz uma condicional para haja um avanço por parte do estudante, uma vez que este, utilizando-se da jogabilidade, traz ao aluno possibilidades de exercer suas faculdades com o intuito de trazer soluções por meio dos desafios encontrados ao longo do jogo.

Por fim, a segurança permeia os cuidados relativos ao educador, com o intuito de que os alunos permaneçam engajados e sejam estimulados a aprender de forma ativa. Portanto, caberia ao professor: “mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender” (BARBOSA et al, 2013, p. 60).

No entanto, uma educação exclusivamente baseada nos meios digitais, podem significar limitações com relação a questões como o processo avaliativo e a separação entre o espaço do professor e os alunos, que passam a ser os detentores, em maior parte, do controle de seus próprios aprendizados. Sem contar a demanda de investimentos que estados com menos recursos financeiros teriam e o fato de que nem todos os alunos possuem equipamentos ou mesmo o acesso à internet para desenvolver as atividades, conforme salienta Moreira et al (2020).

Nesse mesmo sentido, Couto et al (2020) comenta que o isolamento social vivido nos dias de hoje, pode se tornar um isolamento criativo em razão das próprias tecnologias e o acesso à internet, além de se tratar de uma possibilidade correspondente com a realidade de pessoas amparadas financeiramente, ao contrário de muitas que se encontram em situação de vulnerabilidade social e com isso acabam por sofrer a exclusão digital. Portanto, os desafios mencionados em relação a essa nova abordagem de ensino e aprendizagem, são embates em que a questão da democratização se faz presente e de extrema importância para o debate, como salienta o autor.

DISCUSSÃO

Dessa forma, a fim de demonstrar a potencialidade do uso dos jogos dentro das metodologias ativas, utilizou-se o jogo Minecraft como um exemplo por permitir a possibilidade de se tratar variados temas que dialogam com a disciplina de Geografia, permitindo levar em conta as transformações que o homem pode fazer na natureza e a forma como ele se apropria dos recursos e traz modificações, cujos efeitos podem ser observados de forma didática, interativa e prazerosa.

A razão da escolha por esse jogo se deu por tratar-se de um ambiente virtual de simulação e mundo aberto, pois para que o impacto das ações humanas sobre a natureza pudesse ser demonstrado, foi necessário que houvesse a possibilidade de simular o ambiente natural de forma que este interagisse e fosse passível de modificações conforme as intervenções realizadas pelo jogador, podendo também ser jogado no modo sobrevivência em que o jogador se apropria dos recursos naturais e utiliza-os para interagir com o contexto do jogo conforme desejar.

Assim, sendo o Minecraft um jogo de mundo aberto, é possível uma interação de caráter ativo e explorador, percorrendo o mapa do jogo livremente e interagindo com o ambiente virtual de forma aberta, como se observa em Minecraft (2011). Assim, a experiência é, totalmente desvinculada com o cumprimento de missões e desafios, em que os objetivos a serem cumpridos partem do próprio jogador, uma vez que de seu protagonismo depende o desenrolar do jogo. Nesse contexto, Barbosa (2014) explica que, por meio da política de retirada ou diminuição das barreiras existentes em outras modalidades de jogos, os jogos de mundo aberto recria uma lógica que transfere ao próprio participante autonomia para se movimentar e interagir abertamente com o cenário.

Portanto, destaca-se que:

Essa ausência de direcionamento prévio é um aspecto que potencializa Minecraft como plataforma digital em que os jovens podem expressar-se com grande autonomia, de modo que os aspectos cognitivos relacionados a processos de tomada de decisão são desenvolvidos a partir da interação com o jogo (PINTO, 2021, p. 77).

O autor também menciona que a participação do jogador em um ambiente de jogo aberto, ao contrário do que se pode imaginar, não caracteriza uma desorientação, mas consiste em uma valorização da proatividade e emancipação do participante, que passa a exercer sua liberdade em uma experiência não-linear, de forma que a narrativa do jogo é construída com as habilidades do próprio jogador.

A utilização de jogos de mundo aberto também dialogam com a concepção de Paulo Freire em relação as metodologias ativas por levar em conta os conhecimentos prévios, que os alunos trazem e assim a construção de um novo aprendizado é viável por intermédio das habilidades desenvolvidas, característico do uso dessas metodologias explicadas em Berbel (2011), no qual o domínio intelectual preliminar é valorizado como a força motriz da aprendizagem.

Assim, em Gaite (2013), os jogos apresentam recursos que são fundamentais à potencialidade de desenvolvimento das capacidades dos alunos, por meio da capacidade de integrar o ambiente lúdico com outras atividades, a fim de potencializar o aprendizado do estudante, de forma a dialogar com os objetivos da aprendizagem, utilizando um recurso altamente motivador. Assim, os jogos voltados à simulação se configuram em uma concepção construtivista da própria aprendizagem, concebendo ao aluno a emancipação por seu desenvolvimento intelectual, como afirma o autor ao dizer que:

Dos rasgos que el profesor de Geografía no puede pasar por alto, sino que, por el contrario, ha de encontrar en el juego (en los juegos específicos) un recurso clave, que empleado adecuadamente y en combinación con otras actividades, permitirá a sus alumnos trabajar en situaciones altamente motivadoras y potenciar el máximo el desarrollo de sus capacidades (GAITE, 2013, P. 48).

Uma outra definição a ser considerada é a de “serious game”, em que o desafio envolvendo a própria jogabilidade conciliado com o entretenimento podem classificá-lo como jogos educacionais, voltados, sobretudo, para o fim educacional. Portanto, esse gênero de jogo possui uma grande capacidade de envolver o estudante ao passo em que permite experiências nas quais ele lide com diversas situações, exigindo ainda mais atenção do participante para lidar com o estresse da atividade (HAX et al, 2015).

De forma geral, o serious game se trata de um jogo em que sua abordagem se dá de forma diferenciada aos jogos usualmente consumidos, em que existe a recriação de um sistema com o qual o jogador interage com variados ambientes em que seja possível ter o contato de uma forma mais aprofundada por meio da simulação, como é o caso dos simuladores de carro em que os alunos tem acesso ao tirar sua habilitação, como menciona o autor. No entanto, “pode variar de simular a exploração econômica de um sistema ferroviário em Railroad Tycoon; administrar uma cidade como na série Sim City ou mesmo personificar o papel de um médico” (HAX et al, 2015, P. 226). Seguindo esse raciocínio, também pode-se dizer que:

a atratividade do último estaria na autoimposição de desafios artificialmente estabelecidos capazes de criarem dificuldades que seriam superadas apenas depois de treinamento, compreensão e aprendizado, sendo por isso considerado pelo antropólogo como uma instância “superior” à paidia no processo de evolução do homem (BARBOSA, 2014, P. 113).

Assim, Gaite (2013) destaca uma série de vantagens obtidas por meio desta prática de ensino, que podem ser as consequências, que se sucedem após tomadas de decisões, o que ajuda a estimular a reflexão, por meio das experiências anteriormente vivenciadas pelo jogador, podendo se valer delas para amadurecimento de seu raciocínio; melhora do rendimento, pois a atenção e foco se fazem essenciais para a performance do participante; ambiente voltado à possibilidade de reações em decorrência aos estímulos que as informações recebidas trazem; desenvolvimento, ou mesmo aperfeiçoamento, de variadas habilidades; e a interdisciplinaridade.

Em suma, o objetivo é trazer ao aluno contextos cotidianos com o qual um profissional, a depender de sua formação, costuma lidar, de forma que o raciocínio e a tomada de decisões, frente aos desafios impostos possam ser estimulados, a fim de conduzir o estudante a interagir com tal realidade, trazendo uma significativa contribuição à sua capacitação. Contudo, as informações relativas ao ambiente de simulação precisam ser abrangentes e extas, pois o uso de generalizações podem prejudicar a qualidade da simulação e, em decorrência disso, comprometer seu uso educacional (HAX et al, 2015).

A esquematização abaixo (**Figura 1**) visa ilustrar a relação entre estudante, jogos, atividades em sala de aula e as vantagens geradas pelos jogos de simulação/serious game.

Figura 1. Esquemática da emancipação por meio dos jogos com atividades em sala de aula.



Fonte: O autor (2022).

Assim, a fim de demonstrar a possibilidades de se adentrar em temas tratados em sala de aula, por meio dos jogos, foi criado um novo mundo no modo sobrevivência no jogo Minecraft, permitindo um ambiente de simulação similar ao natural, no qual o ser humano precisou adaptar-se ao longo da História. Com a finalidade de demonstrar o impacto da ação antrópica em ambiente natural, imagens foram capturadas durante uma partida do jogo em que cada etapa da transformação sofrida pelo meio ambiente é apresentada, permitindo uma pequena amostra de como a paisagem natural transformou-se para satisfazer a necessidade do personagem dentro do ambiente de simulação, por meio das modificações realizadas pelo personagem no cenário.

Observando a **Figura 2**, tem-se a criação de um mundo aberto no modo sobrevivência, característico por ser um ambiente que busca desafiar o jogador a se adaptar nas condições em que ele se encontra, utilizando-se dos recursos proporcionados pelo próprio mundo gerado no jogo. Portanto, a finalidade dessa imagem se dá por registrar um ambiente natural que é simulado no jogo, antes de passar pelas transformações que serão realizadas pelo jogador.

Figura 2. Imagem da criação de um novo mundo no modo sobrevivência.



Fonte: O autor (2022).

A **Figura 3** apresenta uma área no jogo em que a retirada de algumas árvores foi feita para que se construísse uma casa, para servir de abrigo ao personagem. Em seguida, a construção da casa foi estabelecida em um espaço limpo, sem a presença das árvores no lugar prestes a receber a construção. Observou-se também que a obtenção de madeira para a estruturação da casa resultou na devastação de uma área.

Figura 3. Desmatamento de uma área para construção.



Fonte: O autor (2022).

A **Figura 4** apresenta o registro feito no momento de abertura de uma mina para encontrar e fazer explorações em cavernas e obter diversas matérias, como o ferro, o ouro, esmeralda e diamante, que poderão ser mobilizados para a confecção de utensílios e objetos conforme o jogador desejar, e facilitar sua tarefa de sobrevivência. O carvão mineral, por exemplo, também é um minério empregado para a confecção de tochas e assim obter iluminação, facilitando a realização de tarefas quando o cenário anoitece e ao mesmo tempo permite a exploração de cavernas cada vez mais profundas uma vez que, quanto mais tochas se tem à disposição, maior será a distância percorrida dentro das minas e cavernas, além de se constituírem na principal forma de preparar alimentos assados no jogo, o que significa uma rápida recuperação de danos como que possam ser tomados.

Figura 4. Abertura de uma mina para extração dos minérios disponíveis no mapa.



Fonte: O autor (2022).

A **Figura 5** apresenta a casa de madeira construída pelo próprio jogador, onde é possível perceber, não apenas o local exato de construção em que a casa está situada sofreu alterações, mas também uma porção no entorno da construção foi desmatado para que a madeira pudesse ser extraída e utilizada para a construção da casa no jogo. No entanto, um detalhe a ser levado em conta é que se trata de uma casa simples, o que significa que, a depender do porte da edificação, a área afetada pela existência dessa casa poderá ser ainda maior, ampliando ainda mais os impactos emitidos no cenário natural simulado.

Figura 5. Construção da casa finalizada e a devastação da área ao redor.



Fonte: O autor (2022).

Na **Figura 6**, tem-se uma plantação de trigo feita em um grande espaço encontrado no mapa do jogo e sua ampliação se deu pela retirada de árvores que haviam no local. Assim, as extrações das árvores se deram para que, além de suprir a demanda por espaço, a madeira fosse utilizada na confecção das cercas para a delimitação da área cultivada, bem como a de pastagem. O que abre uma oportunidade para debates referentes ao uso do solo e seus impactos utilizando o ambiente lúdico do jogo para introduzir temas de aspecto geográfico e provocar reflexões críticas.

Figura 6. Plantação de trigo e criação de animais.



Fonte: O autor (2022).

Tendo em vista as modificações sofridas pelo cenário no jogo, percebeu-se uma grande alteração no espaço, sobretudo pela exploração da madeira no local do mapa, o que permite que reflexões sejam geradas acerca dos impactos causados durante o jogo no ambiente virtual com a possibilidade de ampliá-

las para a esfera do mundo real em que as alterações são provocadas não apenas por uma pessoa, mas sim por bilhões ao redor do mundo.

Com isso, as práticas de benefícios e aprendizagens são beneficiadas, pois também houve a necessidade de refletir sobre como o gerenciamento dos recursos recolhidos são empregados, pois caso não haja uma gestão eficiente de tais elementos, o jogador é impedido de elaborar estruturas mais complexas e avançar, o que exige tomada de decisão em tempo real, aprendizagem que pode ser transferida para situações reais da vida cotidiana (PINTO, 2021, P. 78).

Portanto, percebe-se que a abordagem de um tema por meio do jogo permite o contato com questões reais utilizando do ambiente de simulação, no qual o aluno exerce protagonismo, podendo criar, explorar e ter experiências com o conteúdo teórico aprendido, sem perder de vista seus saberes preliminares, promovendo a dialogicidade entre o ambiente virtual e o saber ministrado, tal como expõe Morán (2015), destacando a relevância do ambiente de simulação como um campo de experimentação “onde a ação do usuário não é apenas permitida mas sim requerida, pois até mesmo o prazer dos simuladores encontra-se na possibilidade do interator de interromper e modificar as séries de ações” (BARBOSA, 2014, P. 111).

Assim, a inserção dos jogos como agentes contribuintes para a participação de forma ativa dos estudantes traz estímulos ao participante e, ao mesmo tempo, o convida a colocar em prática seus conhecimentos prévios de forma a conduzi-los a novos domínios intelectuais, como proposto por Morán (2015).

Com isso, ressalta-se a significativa contribuição em que os jogos de simulação são capazes de trazer ao ensino e a aprendizagem, por meio de sua capacidade imersiva em relação à reprodução de ambientes e realidades, permitindo o contato com os conteúdos que, por vezes, se limitariam apenas na teoria, como em Silva (2021), enriquecendo ainda mais a experiência do educando. Portanto, “a través de esta técnica puede reproducir realidades diversas, abstraer lo esencial de cada situación y aislar o conectar, según convenga al proceso de enseñanza-aprendizaje, las múltiples variables que inciden sobre un determinado proceso o acontecimiento.” (GAITE, 2013, P. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, entende-se que as metodologias ativas constituem-se em um importante recurso a ser considerado pelos professores, tendo em vista seu caráter abrangente em relação ao conteúdo e o estudante, permitindo diversos benefícios com sua utilização, tal como o protagonismo, o aprendizado significativo e o caráter de construção contínua.

Tendo em vista os impactos sofridos pelas escolas em decorrência do isolamento social, e a consequente transposição das atividades para o ambiente virtual, o exercício das metodologias ativas com o uso das tecnologias se tornou uma verdadeira necessidade, como uma alternativa a ser levada em conta para a minimização dos impactos da pandemia.

Com isso, o ensino de forma lúdica envolvendo os jogos apresenta-se como uma metodologia ativa, tendo em vista sua relevância com um potencial enriquecedor que, embora pudesse ser explorada no contexto pandêmico, também permite abertura para a educação pós pandemia, trazendo contribuições para que os alunos se envolvam e desfrutem dos benefícios de uma aprendizagem ativa, em que os conteúdos trabalhados em sala de aula possam se complementar com essas experiências imersivas de caráter relevante que os jogos são proporcionam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>

BARBOSA, Rodrigo Campanella Gonçalves. **Jogando com a cidade: a construção das ações no espaço urbano nos jogos digitais de mundo aberto “Bioshock” e “Grand Theft Auto IV”**. Dissertação de Mestre no Programa de Pós graduação em Comunicação. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Pós-Graduação em Comunicação Social. Belo Horizonte, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143 , ISSN 22377719.

COUTO, Edvaldo Souza et al. **#FIQUEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19**. Interfaces Científicas • Aracaju • V.8 • N.3 • p. 200 - 217 • 2020 • Fluxo Contínuo. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

CORREA, E. S.; SHINAIGGER, T. R.. **Smartfone como alicerce de metodologias ativas no ensino e aprendizagem da geografia**. Educationis, v.8, n.2, p.19-28, 2020. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.002.0003>.

DIESEL, Aline et al. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. UNIVATES - Centro Universitário Centro Universitário Univates, Lajeado/RS – Brasil. 2017 | Volume 14 | Nº 1. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

GAITE, María Jesús Marrón. **Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía**. Facultad de Rducación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Didáctica Geográfica, (1), 45-55, 21 de novembro de 2013.

GOIS, Douglas Vieira Gois; BEZERRA, Jaldemir Batista. **Metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica**. I Colóquio Internacional de Educação Geográfica. IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade. Maceió (AL), 12 a 14 de março de 2018.

HAX, Fernando Cardoso; FERREIRA Filho, Raymundo Carlos M. Ferreira. **Jogos Eletrônicos e Educação**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Educação fora da caixa, outubro de 2015, p.209-247.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. **Conceituação de Jogos Digitais**. FEEC / Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil, s.d.

Minecraft. Mojang Studios. Microsoft. Play Store. Versão 1.18.12.01. Lançamento da versão em 15 de agosto de 2011.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. **Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19**. Braz. J. Hea. Rev., Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290 may./jun. 2020. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-180>

PINTO, André Luiz. **Jogos Digitais e Educação: o mundo aberto de Minecraft na aprendizagem situada ludoletrada**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Curitiba, março de 2021.

SILVA, Isabel Crislane Mota da et al. **Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324409, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4409>.

TOYOHARAL, Doroti Q. Kanashiro et al. **Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos.** PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.

ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Patrícia Regina de Souza, Ana Luzia Videira Parisotto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: patyysouza650@gmail.com

RESUMO

Objetivamos, neste artigo, apresentar quais são as concepções dos alunos de 3º e 4º ano do ensino fundamental I a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes. Tais dados fazem parte de um *corpus* coletado no ano de 2020 em um contexto de ensino remoto, e derivam de um doutorado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp (FCT), campus de Presidente Prudente – SP. No recorte ora estabelecido, pautamo-nos em um questionário realizado com 15 alunos, dentre os quais estudantes de terceiro e quarto ano do ensino fundamental I, os quais se dispuseram a responder ao questionário on-line proposto via Google Forms. Diante disso, os dados foram categorizados e analisados estatisticamente, bem como com base no referencial teórico. Evidenciou-se, portanto, que os alunos de terceiro e quarto ano já são capazes de refletir sobre suas dificuldades ortográficas, além de compreender o que significa ortografia para além de seu significado dicionarizado, entendendo o seu significado e a sua importância no contexto social. Ressaltamos, de tal modo, a importância de que sejam levados em conta os saberes infantis, pois são um norte para o professor sequenciar as dificuldades regulares e irregulares que almeja que seus alunos aprendam. Ademais, também enfatizamos a necessidade de os escolares conhecerem o que aprendem, mas também o porquê aprendem, para que saibam aplicar esse conteúdo em sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino remoto; Ensino e aprendizagem; Ortografia; Saberes infantis.

TEACHING IN TIMES OF A PANDEMIC: CHILDREN'S CONCEPTIONS ABOUT THE SPELLING LEARNING

ABSTRACT

We aim, in this article, to present what are the conceptions of students in the 3rd and 4th year of elementary school I, about spelling and the importance of the orthographic writing, as well as the factors that they point out as responsible for their most frequent spelling deviations. These data are part of a *corpus* collected in 2020 in a remote teaching context, and derive from a doctorate in progress within the scope of the Postgraduate Program in Education at Unesp (FCT), campus of Presidente Prudente - SP. In the cutout now established, we were guided by a questionnaire carried out with 15 students, wich are at the third and fourth year of elementary school I, who were willing to answer the proposed online questionnaire via Google Forms. Therefore, the data were categorized and analyzed statistically, as well as based on the theoretical framework. Then, It became evident, that the third and fourth year students are already able to reflect on their spelling difficulties, in addition to realizing what spelling means beyond its dictionary meaning, understanding its meaning and importance in the social context. Thus, we emphasize, the importance of considering children's knowledge, as they are a guide for the teachers to sequence the regular and irregular difficulties that they wants their students to learn. In addition, we also emphasize the need for students to know what they learn, but also why they learn it, so that they know how to apply this content in their daily lives.

Keywords: Orthography; Pandemic; Remote teaching; Teaching and learning; Children's knowledge.

LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

RESUMEN

Pretendemos, en este artículo, presentar cuáles son las concepciones de los estudiantes del 3º y 4º año de la Enseñanza Básica I sobre la ortografía y la importancia de la escritura ortográfica, así como los factores

que señalan como responsables de sus desviaciones ortográficas más frecuentes. Esos datos forman parte de un *corpus* recopilado en 2020 en un contexto de enseñanza a distancia, derivan de un doctorado en curso en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Unesp (FCT), campus de Presidente Prudente - SP. En el recorte, nos guió un cuestionario realizado con 15 estudiantes de tercero y cuarto año de la escuela primaria I, que estaban dispuestos a responder el cuestionario en línea propuesto a través de Google Forms. Así, los datos fueron categorizados y analizados estadísticamente y con base en el marco teórico. Se evidenció, por tanto, que los estudiantes de tercero y cuarto año ya son capaces de reflexionar sobre sus dificultades ortográficas, además de comprender qué significa la ortografía más lejos de su significado en el diccionario, entendiendo su significado y su importancia en el contexto social. Resaltamos, de tal manera, la importancia de tomar en cuenta los conocimientos de los niños, ya que son una guía para que el maestro secuencie las dificultades regulares e irregulares que desean que sus alumnos aprendan. Además, también hacemos hincapié en la necesidad de que los alumnos sepan qué aprenden, pero también por qué aprenden, para que sepan aplicar estos contenidos en su vida diaria.

Palabras clave: Ortografía; Pandemia; Enseñanza a distancia; Enseñanza y aprendizaje; El conocimiento de los niños.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da ortografia é um processo que se inicia tão logo o aluno tenha se apropriado do sistema alfabético de escrita, contudo, é um processo complexo cuja aprendizagem se estende ao longo da escolaridade e, mesmo após ela, pois sempre haverá dúvidas com relação aos casos irregulares da ortografia, ou seja, aqueles que não possuem regras que possam ser explicitadas e aprendidas.

Nesse contexto, conforme Morais (2018), a escrita alfabética surgiu antes da ortografia, assim também ocorre no desenvolvimento individual, isto é, inicialmente, as crianças têm conhecimentos sobre a escrita, mas ainda não internalizaram as normas ortográficas.

A ortografia diz respeito à forma correta do uso das palavras a qual é definida socialmente, sendo, portanto, uma convenção. Assim, diferente do passado, a norma que usamos atualmente define não só o uso de letras e dígrafos, mas também o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto (MORAIS, 2018). Destaca-se, no entanto, que a ortografia é uma invenção recente, por isso é necessária a compreensão de suas facetas, principalmente por parte do responsável por ensiná-la aos alunos, isto é, o professor. Portanto, é necessário entender:

De um lado, sua inevitável natureza arbitrária: a norma ortográfica é algo que, em princípio, se estabelece (no sentido cartorial), a partir da opção contingente entre distintas alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade. De outro, sua necessidade: a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos facilmente (MORAIS, 2020, p. 8).

Todavia, apesar de sua importância, sabemos que nos processos de ensino e aprendizagem são muitas as barreiras existentes tanto para o professor que ensina a ortografia quanto para os estudantes que devem aprendê-la, tais barreiras têm feito com que os alunos tenham muitas dificuldades em sua aquisição e, mesmo no final do 5º ano do Ensino Fundamental I, apresentem erros grotescos em suas produções de texto, grande parte dos desvios relacionados à interferência da oralidade na escrita (SOUZA, 2019).

Diante do que foi mencionado anteriormente, no sistema alfabético um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra ou uma letra grafa mais de um som, de modo que é a ortografia que define o que é correto. Em muitos casos (regulares), a grafia correta tem princípios orientadores que podem ser aprendidos, mas em outros casos (irregulares) é preciso memorizar, já que não existe um princípio normativo. Ou seja, ao ensinar os alunos, o professor precisa levar isso em conta (MORAIS, 2018). Entretanto, ele deverá ter uma formação linguística adequada para que possa compreender os princípios que regem a ortografia do português brasileiro e ensiná-los conforme a necessidade dos seus alunos, o que nem sempre é uma realidade (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017).

Nesses últimos anos, com o advento da pandemia, apresentaram-se muitos obstáculos, desafios e dificuldades que acabaram por incidir nos processos de ensino e aprendizagem dentro da escola e, conseqüentemente, os alunos tiveram mais dificuldades para se apropriarem dos conteúdos curriculares previstos para cada série, dentre eles, a ortografia.

Destarte, enfatizamos que a pandemia de Covid-19, ainda em curso, ocorre em função de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) cujo vírus se manifestou pela primeira vez em dezembro de 2019 na China, caracterizando uma pandemia alguns meses depois devido à alta taxa de contágio e de mortes, além de outras conseqüências decorrentes dessa infecção viral. Nesse contexto, foram tomadas medidas (de isolamento, uso de máscaras e álcool em gel etc.) em todo o mundo como forma de as pessoas se prevenirem contra o contágio do vírus. Em face disso, a escola inserida em tal contexto também teve que pensar em soluções alternativas para que não deixasse de ofertar o ensino diante das condições ora existentes, e os profissionais da educação se viram diante de um problema que deveria ser resolvido.

A resolução emergencial foi o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto, o que trouxe mudanças bruscas tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação, principalmente os professores que se viram tendo que reaprender a como ensinar por meio de telas e de recursos tecnológicos.

Tal contexto pandêmico acabou por se refletir no contexto educacional e modificar o modo como o processo de ensino e aprendizagem ocorria, ou seja, tal processo passou a ser mediado pela tecnologia, o que gerou muitos desafios, dentre eles, o de ensinar a lectoescrita (alfabetizar) nesse novo formato. Diante disso, surgiram novos desafios e novas dificuldades no processo de alfabetização (e no ensino como um todo) na medida em que:

[...] com o ensino remoto, muitas crianças em fase de alfabetização não têm acesso à internet, nem possuem aparelhos eletrônicos em casa, a falta de motivação das crianças e da família por não auxiliarem nesse processo torna-se inviável se efetivar a alfabetização. Também é evidenciado que os educadores tenham uma formação continuada com relação às TICs, objetivando dar subsídios aos professores no uso, tanto instrumental, quanto pedagógico. (LUIZ, 2020, p. 7).

Assim, sabemos que os contextos de ensino e aprendizagem se alteram e que dar voz para as crianças seria importante para que apontassem as suas concepções e dificuldades ortográficas diante desse novo contexto de ensino. Desse modo, neste artigo, tencionamos apresentar quais são as concepções dos alunos de 3º e 4º ano a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este artigo insere-se na concepção quali/quantitativa de pesquisa (MINAYO, SANCHES, 1993; SCHNEIDER, FUJII, CORAZZA, 2017), derivada de uma investigação de doutorado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente a qual teve como objetivo central identificar quais são as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos anos iniciais e quais são os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta interventiva de formação construtivo-colaborativa docente que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua com o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Dentre os objetivos específicos propostos para a tese, nesse artigo, buscamos expor os dados referentes às concepções dos alunos de 3º e 4º ano a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes.

Diante disso, serão analisadas as respostas de 15 alunos, ou seja, respostas de 9 alunos de terceiro ano e de 6 alunos de 4º ano, os quais se dispuseram a responder ao questionário aplicado on-line por meio do *Google Forms*. Os alunos participantes, à época em que responderam, possuíam entre 8 e 11 anos de idade. De tal modo, tais dados são analisados estatisticamente e com base no referencial teórico que utilizamos.

É importante deixar claro que, no caso de perguntas em que as respostas foram categorizadas, existirão maior número de respostas do que de alunos, tendo em vista que a resposta dos estudantes

poderia se encaixar em mais de uma categoria de análise. Além disso, para expor as respostas das crianças delimitamos uma sigla “AX” na qual A representa a sigla aluno e o X indica um número de aluno conforme a ordem de resposta ao questionário, tal ordem se manteve igual em todas as perguntas.

Vale ressaltar que o nosso projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da Unesp e aprovado sob o número CAAE: 24056719.2.0000.5402 no dia 09 de dezembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos nossos dados, a primeira pergunta era se os alunos já haviam ouvido falar sobre ortografia com a qual obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1. Você já ouviu falar em ortografia?



Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

Como podemos evidenciar, apenas um terço dos alunos demonstrou conhecer o termo “ortografia”, dos 5 alunos que mencionaram ter conhecimento, 2 alunos eram do terceiro ano e 3 do quarto ano. Assim, 67% dos alunos ainda desconhecem o termo, todavia é algo totalmente compreensível, uma vez que ainda estão no início do processo de escolarização no qual, conforme Morais (2018), os discentes não devem ser obrigados a conhecerem as terminologias específicas da gramática, todavia é importante que compreendam a importância de se escrever ortograficamente nos contextos em que tal escrita se fizer necessária.

A segunda pergunta foi a seguinte: “Você sabe o que é ortografia? Se sim, explique”. Apenas os 5 alunos que mencionaram conhecer o termo o explicaram, pois os outros desconheciam-no. Desse modo, obtivemos as seguintes respostas: “A escrita correta” (A5.3); “Sim, é escrever direito” (A6.3); “Escrever correto” (A13.4); “É quando você tem que escrever certo” (A14.4) “Ortografia é quando escrevemos” (A15.4).

Dessa maneira, conforme é possível perceber, quatro das cinco respostas associam a ortografia à escrita normativa, padronizada pela gramática, o que está totalmente coerente, uma vez que Morais (2018) esclarece que a ortografia diz respeito à forma correta do uso das palavras definida socialmente, que, atualmente, define não só o uso de letras e dígrafos, mas também o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto. Um dos alunos diz apenas que é “quando escrevemos”, talvez porque já tenha internalizado que na escrita devemos escrever corretamente de acordo com o estabelecido pela norma ortográfica. Contudo, é preciso que os alunos compreendam as situações de adequação da linguagem (falada ou escrita), de modo a desmistificar o preconceito linguístico e estarem cientes de que existem gêneros textuais que, mesmo na escrita, não seguem à risca as normas da ortografia padrão definida na língua portuguesa.

Além disso, faz-se necessário que os alunos compreendam a importância da ortografia, tendo em vista que ela cristaliza a escrita, facilitando a comunicação, pois, se não fosse ela, teríamos dificuldades em

entender a escrita que seria de acordo com os diferentes modos de pronúncias presentes em cada região do país (MORAIS, 2018).

Também foi perguntado aos alunos se eles consideravam importante escrever de acordo com o que a ortografia estabelece. Os dados das respostas podem ser visualizados no gráfico, a seguir:

Gráfico 2. É importante escrever ortograficamente?



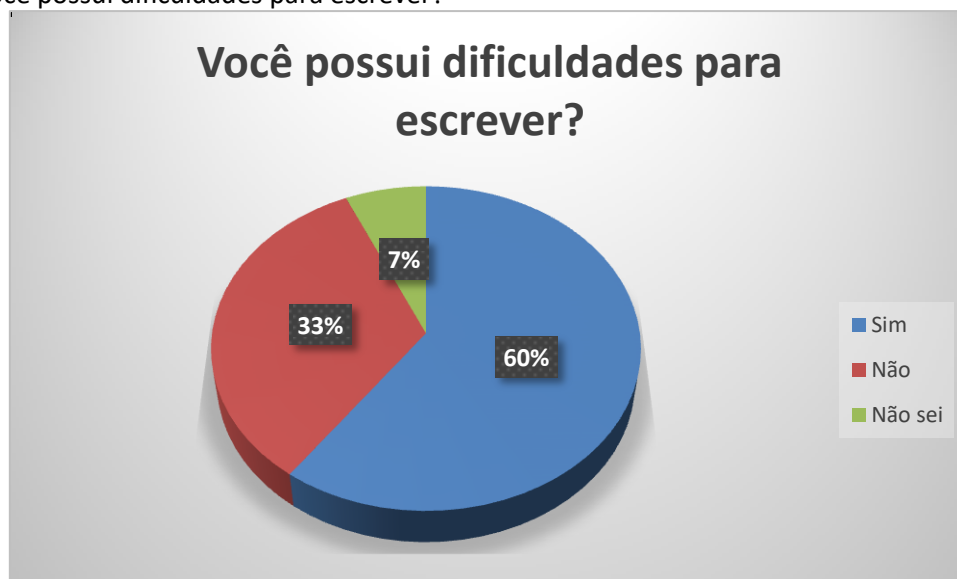
Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

A pergunta também pedia que o aluno justificasse a sua resposta, contudo nem todos responderam a segunda parte da indagação. Dessa maneira, oito alunos justificaram, contudo um deles apenas reiterou o seu desconhecimento sobre o tema ao abordar “*Não. Porque eu nunca ouvi falar de ortografia*” (A8), ou seja, o aluno não compreendeu a pergunta porque não conseguiu associar a ortografia à escrita conforme a gramática normativa da língua portuguesa. Dos demais alunos, seis justificaram suas respostas com base na necessidade de escrevermos corretamente para entendermos o que escrevemos e sermos entendidos por aqueles que leem nossos escritos: “[...] *sim, porque assim se outra pessoa precisar ler o que você escreveu é mais fácil para pessoa que está lendo entender*” (A3); “*Sim, porque todos escrevem certo e bonito*” (A5); “*Sim, porque, só assim, podemos entender melhor o que estamos escrevendo*” (A6); “*Sim, para poder entender*” (A11); “*Sim. É importante pois devemos ler e escrever corretamente para respeitar a nossa língua portuguesa*” (A13) e “*Sim, porque as outras pessoas vão entender o que escrevemos*” (A15).

Com base nas respostas anteriores, percebemos que esses alunos já conseguiram internalizar a importância da escrita ortográfica e a função essencial da ortografia que, como define Morais (2018), é facilitar a comunicação, por meio da padronização de uma escrita convencionada socialmente. Tais dados apontam para algo positivo, tendo em vista que, ao realizar pesquisas com crianças, Morais (2018) indagou se era importante escrever ortograficamente: todas responderam que sim, mas suas justificativas se pautavam em questões escolares (tirar boas notas, passar de ano etc.), dessa forma, foram poucas que se usaram da justificativa de que escrever ortograficamente era importante para uma comunicação de modo eficaz com o leitor que lê o que escrevemos.

Uma aluna falou da importância de se escrever ortograficamente apontando aspectos específicos da ortografia: “*Sim. Porque, assim, a gente pode aprender cada vez mais que cada palavra tem um significado deferente. Exemplo: Carro=Carro, caro=preço*” (A10). Ou seja, escrever ortograficamente, conforme esta resposta, é não só compreender a sua importância, mas conhecer o uso adequado das palavras de acordo com a sua especificidade, no caso o exemplo se baseia em um contexto de regularidade contextual, a qual a aluna já demonstra conhecer.

A próxima pergunta feita aos alunos foi a seguinte: “Pense nos momentos em que pratica a escrita. Você considera que tem dificuldades para escrever? Por quê?”. Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 3. Você possui dificuldades para escrever?

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

Diante disso, um dos alunos (A1) respondeu “*não sei*”, cinco deles consideraram não terem dificuldades na escrita, dois deles justificaram do seguinte modo: “*Porque eu escrevo em casa*” (A8) e “*Por que pra mim eu não tenho problemas para escrever*” (A12). Desse modo, os alunos devem ter considerado as dificuldades de escrita como problemas mais crassos, tendo em vista que, por estarem em processo de escolarização inicial, possuem dificuldades com a escrita seja em maior ou em menor grau, pois três a quatro anos não são suficientes para se internalizar todas as habilidades necessárias para uma escrita proficiente.

Já em relação aos nove estudantes cujas respostas foram positivas, ou seja, que reconheceram que possuem dificuldades com a escrita, obtivemos 3 alunos que não justificaram e seis que mencionaram as dificuldades: “*porque esqueço de pôr a pontuação, as vírgulas no lugares certo e deixar espaço no começo do texto*” (A6); “*porque ainda não sei algumas palavras*” (A9); “*porque têm palavras com som de z mais se escreve com s. Exemplo: Isabella, mas meu nome se escreve com s*” (A10); “*Eu tenho dificuldade. Porque tenho que ler mais*” (A13); “[...] *sim porque tem [...] vezes que, sabe? me embola*” (A14); e “*Português têm muitas regras, às vezes confunde*” (A15). Desse modo, as respostas apontam para diversas dificuldades (sinais de pontuação; irregularidades ortográficas; palavras e regras difíceis; ausência de conhecimento da imagem visual da palavra) as quais, de fato, interferem na aprendizagem da língua escrita. Isso denota que alguns alunos já têm conhecimento de quais são suas dificuldades, isso é importante para que se possa pensar em intervenções adequadas, tanto da parte dos próprios alunos como da parte de professores, por exemplo.

Também perguntamos aos estudantes quais eram as suas principais dificuldades no momento da escrita e obtivemos as seguintes respostas as quais foram categorizadas, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1. Dificuldades ortográficas apontadas pelos alunos

Categoria	Respostas	Quantidade de respostas	Porcentagem das respostas
Respostas vagas	“Não sei” (A1); “Quase todas” (A2); “Minha letra” (A4); “palavras difícil” (A9); “É eu ñ sei mas é q tem as vezes q eu quero termina rápido e me embola sabe” (A14).	05	23,8%
Sinais de pontuação	“pontos como , [vírgula] e . [ponto final]” (A3); “Pontuação” (A5); “É saber os pontos” (A6); “Sinais e pontuação” (A11); “Sinais de pontuação” (A12).	05	23,8%
Palavras regulares	“L ou U. rr. R”. (A10); “Saber se a palavra escreve com 1 r ou 2” (A15).	03	14,2%
Palavras irregulares	“quando tem c ou s na palavra” (A10); “ss. s”. (11).	03	14,2%
Acentos gráficos	“Com acentuação” (A10); “[...] onde colocar os acentos” (A15).	02	9,6%
Paragrafação	“deixar espaço no começo da frase” (A6)	01	4,8%
Variação linguística	“A fala” (A7).	01	4,8%
Nenhuma	“Nenhuma” (A8).	01	4,8%

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

Conforme os dados, verificamos que 28,6% das respostas, ou seja, seis delas se relacionaram às respostas vagas e aquela que diz respeito à ausência de dificuldades na escrita, conforme reposta de A8. Todavia, as demais respostas apontam para problemas relacionados à ortografia: 28,4% das respostas abordam as dificuldades com relação aos casos regulares e irregulares da ortografia, algo comum no processo de escolarização em que se encontram, conforme estabelece Morais (2018) ao explicitar que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, e o reconhecimento desses desvios por parte dos alunos evidencia que eles já têm clareza de suas dificuldades e já são capazes de explicitar isso conscientemente, algo fundamental para a aprendizagem ortográfica.

Também é possível verificar que 23,8% das dificuldades apontadas pelos alunos se referiam aos sinais de pontuação, 9,6% aos acentos, 4,8% (1 resposta) paragrafação, além da variação linguística (4,8%). De todos esses problemas, destacamos o fato de uma aluna ter reconhecido a interferência da fala na escrita padrão, isso reitera a importância de se levar em consideração os aspectos atinentes à modalidade oral e à variação linguística quando se ensina a ortografia, pois esses casos se fazem presentes nas salas de aula desde que os alunos adentram na escola.

Diante dos dados anteriores, é possível observar que os próprios alunos, mesmo nos anos iniciais, já são capazes de reconhecerem as suas dificuldades com relação à escrita. Por isso, a importância de promover momentos em que os estudantes possam explicitar seus conhecimentos infantis sobre a ortografia, conforme enfatiza Morais (2018), porque, assim, o professor terá mais evidências para pensar

sobre as dificuldades ortográficas que ajudará seus alunos a superar, bem como a respeito da sequenciação adequada do ensino da norma de acordo com as dificuldades mais frequentes deles.

Além de indagar sobre as dificuldades dos estudantes, também foi perguntado se saberiam explicar o porquê de suas dificuldades. Diante dessa pergunta, sete crianças afirmaram não saber respondê-la e as outras respostas se subdividiram segundo o quadro, abaixo:

Quadro 2. Justificativa para os desvios ortográficos, conforme o entendimento infantil

Categorias	Respostas	Quantidade de respostas	Porcentagem
Desconhecimento das regras	“Por ainda não saber bem pontuação devo colocar” (A5); “Porque a língua portuguesa e muita coisa” (A10); “Por que eu não consigo saber aonde fica cada sinal” (A12).	03	37,5%
Processo de aprendizagem	“porque ainda estou aprendendo isso” (A3); “Eu ainda estou aprendendo” (A15).	02	25%
Variação linguística	“[...] quando se fala de um jeito e na escrita é outro” (A9).	01	12,5%
Ausência de práticas de leitura	“Eu não gosto muito de ler” (A13).	01	12,5%
Falta de atenção	“Pq eu escrevo rápido sabe ou pelo menos eu tento” (A14).	01	12,5%

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

Desse modo, percebemos que os alunos apontaram algumas causas de suas dificuldades, quais sejam: desconhecimento das regras (3 alunos), ou seja, eles conseguem compreender que é necessário seguir as convenções para gerar grafias corretas, para tanto será necessário que aprendam as regularidades ortográficas por meio de um ensino sistematizado e direcionado à essas dificuldades; processo de aprendizagem (2 alunos), ou seja, os estudantes reconhecem que isso faz parte do processo de aprendizagem da escrita, isto é, não veem essas dificuldades como um problema, o que é totalmente coerente; variação linguística (1 aluno), fator este que já temos conhecimentos segundo os nossos estudos (SOUZA, PARISOTTO, 2017; SOUZA, 2019) que mostram que, de fato, esse é um aspecto que interfere na geração de grafias que se adequem à variante padrão de escrita; em dois casos (ausência de práticas de leitura – 1 caso – e falta de atenção – 1), os alunos justificam que as dificuldades se devem às suas próprias negligências como alunos.

Em uma das perguntas queríamos que os alunos explicassem o que causava as suas dificuldades na escrita. Dessa maneira, tiveram a oportunidade de marcar várias opções dentre as categorias pré-estabelecidas, além disso, tinham a possibilidade de assinalar o item “outros” e explicitar mais respostas que não estavam pré-estabelecidas. Assim, tivemos as seguintes recorrências:

Quadro 3. Causas das dificuldades na escrita, conforme compreensão dos alunos

Categorias	Quantidade de respostas	Porcentagem
you read little, so you don't know the writing of many words.	8	25%
the lack of the teacher physically (as in the classroom).	7	21,87%
some words are complicated, difficult to understand	6	18,76%
you write little and don't remember how to write the words	5	15,62%
the way the activity is explained	2	6,25%
Others	4	12,5%

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, com base nas respostas dos questionários (2021).

Assim, conforme dados, acima, 25% das respostas consideram que a ausência de leitura é um problema; 15,62% indicam a pouca prática de escrita. Tais dados, de fato, são aspectos que ajudam o aluno a evoluir na aprendizagem, mas a imagem visual da palavra só é importante, como aponta Moraes (2018), para os casos irregulares da norma ortográfica os quais precisam ser memorizados e escrever ou visualizar a imagem da palavra correta são atividades que auxiliam na memorização. Com relação aos demais casos da ortografia, é necessário um trabalho reflexivo, sistemático e explícito que contribua para uma aprendizagem consciente.

Além disso, 18,76% das justificativas versaram sobre a existência de palavras difíceis; 6,25% destacaram o modo como a atividade é explicada, talvez pelo fato de o ensino ter sido remoto, as possibilidades de reflexão conjunta tenham diminuído e isso afetou a aprendizagem; 21,87% das respostas enfatizou a ausência do professor fisicamente, tendo em vista a modalidade remota de ensino devido à pandemia de Covid-19. Isso reforça a importância da figura do professor e da necessidade de valorização docente, porque o professor não é indispensável e nenhuma máquina pode fazer com que os alunos aprendam.

Também tivemos quatro alunos que destacaram o item "Outros" e apontaram: "*não entendo direito*" (A3); "*Para saber como escrever correto temos que saber as regras. São muitas. Me confundo as vezes*" (A10); "*Eu conheço a escrita das palavras mais não sei onde fica cada sinal de pontuação*" (A12); "*E minha rapidez*" (A14).

Com a indagação "O que você acha que o professor poderia fazer para te ajudar a superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique", contabilizamos oito respostas negativas e mais uma em que o estudante respondeu apenas "*sim*", porém não justificou. Das demais respostas, três destacaram a importância da presença do professor, tendo em vista as aulas remotas por conta da pandemia do Covid-19: "*Que as aulas voltassem, aprenderia melhor com a professora perto de mim*". (A5); "*Só com a ajuda dela [da professora] em sala de aula eu acho que conseguiria aprender melhor*". (A6); "*Ah, eu realmente não sei, com certeza é mil vezes melhor na sala de aula*" (A14).

Dois alunos mencionaram a importância da leitura: "*E a dona Odete mandar mais de um livro por semana para ler. Pois lendo vemos como escreve corretamente*". (A10); "*Ler mais*" (A13). Nesse sentido, de acordo com Moraes (2018), a leitura de palavras com a ortografia correta ajuda os alunos a aprenderem grafias que precisam memorizar, contudo, alguns bons leitores apresentam dificuldades ortográficas se não passarem a olhar as palavras não só como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si.

E obtivemos duas respostas que destacaram que é importante focalizar as dificuldades: "*focar mais nesse tipo [de dificuldade]*" (A3); "*Sim. Mandando mais lição nesta parte de ortografia*". (A10). Assim, ressaltamos que, de fato, investir no ensino ortográfico é essencial porque, só assim, os alunos poderão superar as suas dificuldades e se tornarem escritores proficientes.

Finalizamos o questionário com a pergunta: O que você ou sua família poderiam fazer para superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique. Em relação à essa questão, sete alunos mencionaram não saber respondê-la e um deles apenas respondeu “sim” e não justificou.

Os alunos que conseguiram justificar a resposta, destacaram a importância do auxílio dos pais e a importância da leitura: “me ajudar nisso” (A3); “Leio sempre que posso” (A5); “Minha mãe ajuda do jeito dela, mas pra ela é difícil também devido ao trabalho e às coisas que ela não se lembra do tempo de escola dela, só com a ajuda da professora que conseguimos realizar melhor as tarefas”. (A6); “Ler em casa. Já estou fazendo isso”. (A13); “Minha mãe me ajuda e gosta que eu leia livros” (A15).

“Minha mãe já está fazendo, imprimindo tarefas para mim e me explicando o que sabe. Também manda áudio perguntando das tarefas para minha professora [...]. Que manda explicações para mim assistir e aprende sobre o que tenho dúvidas. Também leio livros na casa da minha avó. Assim estou aprendendo cada vez mais”. (A10)

Uma outra resposta destacou a importância do treino: “Treinar muito” (A9). Desse modo, conforme as respostas, verificamos que os alunos elencam tarefas mais passivas (leitura, treino etc.) as quais podem ser úteis para a aprendizagem das grafias irregulares da língua, o que já é muito relevante. Todavia, são necessárias tarefas reflexivas e contextualizadas que promovam um conhecimento sólido, o que os alunos não elencam pelo fato de, talvez, já terem internalizado que a ortografia não é um objeto de reflexão, mas apenas de memorização. Por isso, destacamos a importância de os professores compreenderem adequadamente tal objeto de ensino para mudar a concepção dos alunos a esse respeito e fazer com que entendam a verdadeira importância da ortografia para a língua portuguesa, o prestígio social que é dado àqueles que escrevem e falam corretamente em situações formais não pode ficar à margem das discussões escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que foi explicitado ao longo do artigo, ao averiguar quais as concepções dos alunos (de terceiro e quarto anos) a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes, compreendemos algumas concepções infantis sobre a ortografia, e destacamos o fato de grande parte dos alunos de terceiro e quarto ano já entenderem o que significa ortografia para além de seu significado dicionarizado, mas compreendendo o seu significado e a sua importância no contexto social, o que nos faz ressaltar a pertinência de não tornar secundária a importância social dos conteúdos escolares para os estudantes, já que isso também deve ser trabalhado no contexto escolar para que os aprendizes deem significação àquilo que aprendem, bem como saibam o significado e a importância desses conteúdos nos meios sociais.

Ressaltamos também que os alunos já são capazes de refletir sobre suas dificuldades de aprendizagem e as motivações para essa não aprendizagem, de modo que apontaram vários fatores, dentre os quais destacamos: ausência de práticas de leitura, ausência de práticas de escrita; complexidade das palavras da língua portuguesa; a forma como a atividade solicitada é explicada; a ausência do professor presencialmente; e variação linguística. Desse modo, enfatizamos que a reflexão, a discussão coletiva e a explicitação verbal dos conhecimentos infantis a respeito da língua são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem e fomentá-los abre espaços para que os alunos estejam imersos em um contexto rico de estímulos para efetivarem a sua aprendizagem de maneira consciente, explícita e significativa, por meio de reflexões que emergem a partir de atividades que promovam a interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, nesse caso, a ortografia.

REFERÊNCIAS

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. 2020. Monografia (TCC) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas (PB), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19167/1/SSFL08012021.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2018.

MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente e inicial e ensino de ortografia: explicitação de regras. **Educere**. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015.

<https://doi.org/10.14244/198271991470>

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.185-200, jan./maio, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991470>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R, A, X.; CORAZZA, M, J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SOUZA, P. R. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2019. 221f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2019.

EPISTEMOLOGIA NOS ESTUDOS SOBRE E COM CRIANÇAS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA?

Vanessa Helena Seribelli

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS, MS. E-mail: vanessa_seribelli@hotmail.com

RESUMO

Este é um artigo que fez parte da disciplina de Epistemologia Ambiental do curso de doutorado em ensino de ciências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. O objetivo foi verificar se a epistemologia ambiental tem sido abordada nas pesquisas sobre e com crianças e o que estas revelam. A metodologia foi a pesquisa qualitativa do tipo Estado do Conhecimento e a fundamentação teórica esteve amparada na epistemologia ambiental e em autores que investigam questões relativas a educação ambiental. Os resultados mostram que existe uma lacuna nas pesquisas sobre e com crianças, uma vez que a epistemologia não esteve presente nos trabalhos encontrados. Para além desta problemática as análises também apontam a necessidade da epistemologia para a efetivação de uma educação ambiental transformadora, que coloque o aluno na condição de sujeito ecologicamente politizado, crítico reflexivo e ativo.

Palavras-chave: Epistemologia Ambiental; Educação Ambiental; Primeira Infância; Educação Infantil; Criança.

EPISTEMOLOGY IN STUDIES ABOUT AND WITH CHILDREN: WHAT DO RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD REVEAL?

ABSTRACT

This is an article that was part of the Environmental Epistemology discipline of the doctoral course in science teaching at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande campus. The objective was to verify whether environmental epistemology has been addressed in research on and with children and what they reveal. The methodology was qualitative research of the State of Knowledge type and the theoretical foundation was supported by environmental epistemology and authors who investigate issues related to environmental education. The results show that there is a gap in research on and with children, since epistemology was not present in the works found. In addition to this problem, the analyzes also point to the need for epistemology for the realization of a transforming environmental education, which places the student in the condition of an ecologically politicized subject, reflective and active critic.

Keywords: Environmental Epistemology; Environmental education; Early Childhood; Child education; Child.

EPISTEMOLOGÍA EN ESTUDIOS SOBRE Y CON NIÑOS: QUÉ REVELAN LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA PRIMERA INFANCIA?

RESUMEN

Este es un artículo que formó parte de la disciplina Epistemología Ambiental del curso de doctorado en enseñanza de las ciencias de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Campo Grande. El objetivo fue verificar si la epistemología ambiental ha sido abordada en investigaciones sobre y con niños y lo que revelan. La metodología fue una investigación cualitativa del tipo Estado del Conocimiento y la fundamentación teórica se apoyó en la epistemología ambiental y autores que investigan temas relacionados con la educación ambiental. Los resultados muestran que existe un vacío en las investigaciones sobre y con niños, ya que la epistemología no estuvo presente en los trabajos encontrados. Además de este problema, los análisis también apuntan para la necesidad de la epistemología para la realización de una educación ambiental transformadora, que coloque al educando en la condición de sujeto ecológicamente politizado, crítico reflexivo y activo.

Palabras clave: Epistemología Ambiental; Educación ambiental; Niñez temprana; Educación Infantil; Niño.

INTRODUÇÃO

A construção de valores, conhecimentos e atitudes estão intimamente relacionados à educação ambiental. Esta deve ter como propósito um despertar da consciência na sociedade como um todo, isto é, provocar nos indivíduos um compromisso individual e coletivo de respeito com o meio ambiente. Pensar natureza e sociedade como categorias que se relacionam a todo tempo e que portanto, não podem ser pensadas de forma isolada.

A educação ambiental deve ser transversal, por este motivo, relaciona-la com as outras áreas do conhecimento e com a vida cotidiana de cada aluno é tarefa fundamental, em especial na educação infantil, período da vida em que as bases do desenvolvimento humano se estruturam. A educação ambiental não pode resumir-se em elogios ou críticas feitos aos comportamentos dos indivíduos de maneira isolada, é necessário estabelecer relações com os meios sociais, culturais, econômicos e políticos.

Devido a sua significativa importância, é necessário que se discuta a educação ambiental em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas teóricas. Neste artigo, busco dialogar à luz da epistemologia, campo da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento. Abordar a educação ambiental à luz da epistemologia é analisar os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam enquanto prática educativa.

O objetivo deste trabalho foi realizar um Estado do Conhecimento a fim de verificar se a epistemologia ambiental tem sido abordada nas pesquisas sobre e com crianças e o que estas revelam. Para isso, a base de dados utilizada no levantamento bibliográfico foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) pelo fato de ser um espaço que abrange pesquisas relevantes no âmbito científico de produção de conhecimentos relacionados à educação e por contemplar em sua biblioteca um grupo de trabalhos específicos da primeira infância, o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, haja vista que essa é a faixa etária que interessa este estudo.

A fundamentação teórica esteve amparada na epistemologia ambiental e em autores que se debruçam em investigações que têm a educação ambiental como objeto de estudo.

Os resultados mostraram que há uma lacuna existente nas pesquisas com e sobre crianças, uma vez que a epistemologia não foi contemplada. Para além da problemática citada, as análises também apontam a necessidade da epistemologia para a efetivação de uma educação ambiental transformadora, que coloque o aluno na condição de sujeito ecologicamente politizado, crítico reflexivo e ativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A epistemologia é a parte da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento. Abordar a educação ambiental à luz da epistemologia é analisar os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam enquanto prática educativa.

Há diferentes norteamentos teóricos para se compreender as questões do meio ambiente, sobretudo, a educação ambiental. Muitas dessas abordagens entram em conflito em consequência de questões ideológicas e políticas e, por este motivo, faz-se urgente uma teoria do conhecimento que esteja atenta aos fragmentos que possam surgir na área da educação ambiental.

De acordo com Sauv e (*Ibid*, p.18-38) existem quinze correntes de educa o ambiental. Buscando sistematiz las, a autora divide-as em dois grupos: As *tradicionais*: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sist mica, científica, humanista, moral/ tica; e as correntes *recentes*: holística, biorregionalista, prática, crítica social, feminista, etnográfica, da ecoeduca o, da sustentabilidade.

Com o intuito epistemológico, outras análises foram realizadas com os grupos das correntes de educa o ambiental, transformando-os em outros dois grupos: de um lado o que pode ser denominado como *oficial / comportamental / conservador/comportamentalista / liberal/conservador* e por outro lado, a educa o ambiental *alternativa / popular / emancipatória / crítica*.

Autores como Guimarães (2000), Carvalho (2001), Loureiro (2002) e Layrargues (2002), argumentam que o grupo dos conservadores (comportamental / liberal/conservador) tem suas preocupa es mais pautadas nas consequências dos problemas ambientais do que na sua própria estrutura geradora; a necessidade em mudar hábitos e comportamentos dos indivíduos sem pensar na questão socioambiental como um todo que está intimamente relacionado com o sistema capitalista e em realizar mudanças nos processos de produ o sem modifica es no estilo de vida das pessoas que consomem.

Não se pode negar que muitas das ações norteadas por grupos conservadores trouxeram e trazem benefícios para o meio ambiente, como a coleta seletiva do lixo, a reciclagem, os mutirões de limpeza, entre outros. Contudo, é fundamental pensar que, estas, não são soluções a longo prazo, uma vez que não agem na estrutura do problema. Por este motivo, o grupo das abordagens críticas (popular, alternativa, emancipatória) surge como uma proposta mais eficiente, já que está mais preocupado com questões como: a necessidade de conhecer intimamente as relações sociais e culturais que afetam de forma direta e indireta o meio ambiente, a crítica aos valores e concepções da sociedade atual.

De acordo com Layrargues (2020) a educação ambiental, introduzida na lógica do neoliberalismo, passa por caminhos nada lineares, estando hoje domesticada por um currículo velado do ambientalismo de mercado, marcada pelo conservadorismo, ela segue sendo subserviente ao sistema, o que demanda dela, um novo sentido, uma nova luta diante da realidade ecológica brasileira.

A educação ambiental é muito mais que aspectos comportamentais, ela é um ato político, que deve ensinar a fazer o correto ao mesmo tempo em que se age politicamente na sociedade, contudo, para que esta lógica seja consolidada, é urgente que se pense na educação da primeira infância.

De acordo com o Marco Legal da Primeira Infância, lei nº 13257/2016, investir nos seis primeiros anos de uma criança, traz vantagens para uma vida inteira, diminuindo por exemplo o abismo existente entre os modos de vida das crianças provenientes de família de baixa renda e crianças que crescem em ambientes mais elitizados, isto é, promover justiça e igualdade social é também um dos benefícios de se dedicar a primeira infância.

Investir na primeira infância por meio de políticas públicas que garantam às crianças usufruírem de seus direitos enquanto cidadãs, é fundamental não somente para favorecer o potencial de crianças pequenas, mas também e tão importante quanto isso, para que não seja necessário a reparação de danos causados por uma infância não vivida em sua plenitude. Quando se trata de educação ambiental na educação infantil isso não é diferente. Trabalhar na construção de fazeres pedagógicos voltados a uma educação ambiental de qualidade é buscar o desenvolvimento de sujeitos politizados ecologicamente.

Sobre as práticas educativas com crianças pequenas, Saheb e Rodrigues (2016, p. 7) argumentam que:

[...] as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial.

O professor de educação infantil precisa considerar estes indivíduos em suas individualidades, levando em consideração suas relações com o meio e despertando neles um olhar mais atento para as questões socioambientais, de modo que, percebendo o problema, as crianças pensem coletivamente em soluções, criando de forma muito mais fácil, hábitos que auxiliam na promoção da consciência ecológica. Fazer da escola um lugar onde as questões ambientais são levadas a sério e, ao mesmo tempo de forma natural, como se o contrário não existisse, implica diretamente em atitudes socioambientais para o resto da vida, uma vez que, como dito anteriormente, é na primeira infância que as bases do desenvolvimento humano se estruturam.

Ao refletir sobre as características das correntes da educação ambiental e o papel do professor no contexto atual, é fundamental destacar que Reigota (1994), há mais de duas décadas atrás, já anunciava que, a educação ambiental é muito mais que atitudes individuais, como a separação do lixo, o cuidado com a água, os animais, o solo, entre outros. Ela busca a formação de sujeitos críticos e comprometidos politicamente, haja vista que consciência ecológica sem atuação política, torna-se pouco eficaz em contextos mais amplos.

Carvalho (2004) corrobora com Reigota (1994), ao enfatizar que a educação ambiental não deve ser romantizada, isto é, não basta acreditar que os cidadãos devem ser cuidadosos com os elementos da natureza. Formar sujeitos ecológicos, requer a superação da visão hegemônica que está sempre colocando a culpa pelos desastres ambientais nos indivíduos de forma isolada. A educação ambiental é muito mais que aspectos comportamentais, ela é um ato político, que deve ensinar a fazer o correto ao mesmo tempo em que se age politicamente na sociedade.

É importante dizer, que a educação ambiental parece ter se enquadrado aos parâmetros capitalistas, passando a colaborar com o sistema vigente, isto é, tornou natural e aceitou passivamente o

capitalismo, sem questionar ou combater, apenas aceitando sua lógica predatória e ignorando a luta de classes.

Essa educação ambiental de cunho conservador, mantém sua narrativa na luta contra o desperdício dos recursos naturais ao mesmo tempo em que omite a existência de conflitos socioambientais que perpassam por essa questão, ou seja, apresentam os recursos naturais como riquezas que estão escassas, mas não discutem a ganância dos verdadeiros donos do poder, fator determinante para a lógica do desperdício.

Segundo Layrargues (2020), o resultado dessa educação ambiental fundamentada neste modelo conservador é a formação de sujeitos ecológicos facilmente manipulados, que acreditam veementemente que seus comportamentos individuais são os responsáveis pela crise socioambiental. Estes, por sua vez, tornam-se “bons consumidores” induzidos pela lógica do mercado e deixam de atuar como cidadãos na luta política e coletiva, buscando uma transformação socioambiental que visa derrubar o capitalismo, combinando, como diria Paulo Freire (2000) “eficácia técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante”. Essa educação ambiental forma, portanto, sujeitos ecológicos, porém despolitizados.

É necessário dizer que, se o desenvolvimento do país não se consolida, a culpa não é única e exclusivamente da ignorância ecológica de seu povo, mas também e numa intensidade ainda maior, da ambição econômica daqueles que detém o poder no Brasil. Assim, a defesa ambiental é de fato uma “pedra no sapato” da elite brasileira, que se acostumou a progredir saqueando recursos naturais desde o período colonial.

Diante deste cenário, é fundamental refletir sobre os ensinamentos de Freire (1996), o qual dizia que o educador ambiental tem como dever o desempenho de duas funções fundamentais: enfrentar o obscurantismo na tentativa de desenvolver consciência ecológica e enfrentar a ganância, na tentativa de desenvolver sujeitos com consciência política. Agora, de acordo com Layrargues (2018), o sentido de ensinar não se pauta mais no conformismo do “eu falo e você obedece”, prática conservadora, que seguiu colocando alunos apenas como ouvintes. O que nos move agora é a desobediência civil: se rebelar contra um sistema que oprime e aprender a ser oposição política de um governo conservador e ecocida. Manter o espírito subversivo e o sentimento de repulsa, nunca foi tão urgente na educação ambiental. Somente uma educação ambiental insubordinada e rebelde, carrega a capacidade de não se conformar com as armadilhas do paradigma capitalista.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Em busca de descobrir se a epistemologia ambiental tem sido utilizada nas pesquisas sobre e com crianças pequenas, lancei mão da pesquisa qualitativa, realizando um *estado do conhecimento*.

A pesquisa qualitativa para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) possui cinco características fundamentais, as quais descrevo abaixo:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]
- 2 - A investigação qualitativa é descritiva [...]
- 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]
- 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]
- 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ainda de acordo com os autores, os pesquisadores qualitativos não têm instrumentos estatísticos como algo de maior relevância, importa para eles, compreender essências e subjetividades e por este motivo, o processo é mais importante que o resultado final, isto é, a partir das informações colhidas, os dados vão se construindo para somente depois serem analisados.

Para Minayo (2012, p. 626)

O reconhecimento de que existe uma polaridade complementar entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica leva, por sua vez, à necessidade de um esforço metodológico que garanta a objetivação, ou seja, a produção de uma análise o mais possível sistemática e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo. Nesse sentido [...] é preciso valorizar as técnicas: para revisão sistemática ou narrativa da indagação inicial, tornando-a um objeto pensado; para elaboração de hipóteses coerentes com a pergunta e que possam guiar o trabalho; para

construção dos instrumentos que devem traduzir os conceitos em itens observáveis ou em guias para conversas no campo; para elaboração de uma narrativa sobre o objeto que ao mesmo tempo leve em conta a preparação realizada cuidadosamente e a supere, trazendo novas descobertas e relevâncias; para organizar, categorizar, contextualizar e construir o relato final, fruto sempre de uma análise provisória.

Sendo assim, quando se analisa qualitativamente um objeto de investigação, é possível construir conhecimentos que dão suporte para que a pesquisa seja validada como científica, com a fidedignidade necessária.

O levantamento bibliográfico realizado teve como objetivo analisar se a epistemologia ambiental tem feito parte das pesquisas sobre e com crianças. A pesquisa é datada do início no novo milênio até os dias atuais, isto é, os últimos vinte anos.

Em meio ao grande número de bases de dados disponíveis, o pesquisador corre o risco de fazer escolhas equivocadas, que não contribuam significativamente com os objetivos de seu trabalho, dessa forma, foi necessário estabelecer algumas estratégias nos caminhos da pesquisa. Uma vez que se saiba qual temática abordar é preciso definir qual fonte de informação será empregada (CUNHA, 2001), sendo assim, procurei definir a base de dados e os descritores de forma que encontrasse trabalhos que viessem ao encontro desta pesquisa.

Escolhi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) pelo fato de ser um espaço que abrange pesquisas relevantes no âmbito científico de produção de conhecimentos relacionados à educação e por contemplar em sua biblioteca um grupo de trabalhos específicos da primeira infância, o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, haja vista que essa é a faixa etária que interessa este estudo.

Denomino esse tipo de pesquisa como Estado do conhecimento, justificado pelo fato de que:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Ainda de acordo com as autoras, o Estado do Conhecimento

[...] possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Nesta linha de pensamento, à medida que o Estado do Conhecimento é construído, conhecimentos já desenhados vão abrindo espaço para outros conhecimentos possíveis, além da estabilidade que se firma sobre aquela nova fonte de estudo que o pesquisador utilizou, o que muito provavelmente irá mostrar subtemas que poderão ser melhor investigados depois. Esta é, portanto, uma das características mais significativas do Estado do Conhecimento: dar início a uma investigação e nortear os caminhos da pesquisa através da produção intelectual a que o investigador teve acesso.

Antes de apresentar a tabela de trabalhos da ANPED, é importante dizer que o objetivo principal desta pesquisa, foi analisar os trabalhos sobre e com crianças, que tinham como fundamentação, a epistemologia ambiental. No levantamento foram utilizados os seguintes descritores:

- EPISTEMOLOGIA (18 trabalhos);
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL (99 trabalhos);
- EDUCAÇÃO INFANTIL (191 trabalhos);
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (2 trabalhos);
- INFÂNCIA (92 trabalhos);
- CRIANÇA (45 trabalhos).

Ainda que os descritores tenham sido escolhidos com cautela, a maior parte deles não vinha ao encontro da proposta de pesquisa, por este motivo não foram todos analisados. Segue abaixo as pesquisas analisadas:

Quadro 1. ANPED – Trabalhos analisados

ANO	AUTOR	TÍTULO
2000	CUNHA, Ana Maria de Oliveira KRASILCHIK, Myriam	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA
2015	AMORIM, Filipi Vieira	HOMO SAPIENS SAPIENS X HOMO SAPIENS DEMENS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM BUSCA DAS ANTINOMIAS DO HOMO SAPIENS DEGRADANDIS
2007	LORENZETTI, Leonir	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EPISTEMOLOGIA DE FLECK
2013	LARCHERT, Jeanes Martins	EPISTEMOLOGIA DA RESISTÊNCIA QUILOMBOLA EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO ESCOLAR
2015	SANTOS, Zemilda C. W. N. FERREIRA, Valéria Silva	POLÍTICAS E DOCUMENTOS [MEC]: HÁ ESPAÇO PARA A RELAÇÃO CRIANÇA/NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
2006	TIRIBA, Lea	CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A pesquisa do ano 2000, intitulada *A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA*, é parte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo estudar questões ligadas à epistemologia do professor, relacionando-a à formação continuada.

O trabalho apontou alguns caminhos para se pensar cursos de formação continuada, envolvendo os próprios professores da rede pública, em especial, os professores de ciências, como também indicações para esses cursos com base na avaliação dos envolvidos na pesquisa. Apesar de investigar conteúdos relativos à epistemologia, este só se voltou para a figura do professor, não caracterizando-se como uma pesquisa sobre ou com crianças.

A pesquisa *HOMO SAPIENS SAPIENS X HOMO SAPIENS DEMENS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM BUSCA DAS ANTINOMIAS DO HOMO SAPIENS DEGRADANDIS*, do ano de 2015, trata-se de um diálogo entre os princípios éticos e epistemológicos da filosofia e da ciência modernas e a contemporânea Teoria da Complexidade. Os autores elucidam elementos éticos e epistemológicos que contribuam com os fundamentos da Educação Ambiental na tentativa de denunciar as antinomias do contemporâneo Homo sapiens degradandis. Nenhum dos questionamentos que levaram ao objetivo da pesquisa teve a criança ou a educação infantil como centro.

O trabalho de 2007, *EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EPISTEMOLOGIA DE FLECK*, buscou entender a dinâmica da emergência da Educação Ambiental, utilizando, como referência básica, categorias oriundas da teoria do conhecimento proposta pelo médico e epistemólogo Ludwik Fleck (1986), que permitem compreender e analisar como ocorre o processo de instauração, extensão e transformação de

um determinado campo do saber. Aqui, a epistemologia de Fleck (1986) é utilizada para analisar a emergência da Educação Ambiental (EA) no Brasil buscando contribuir para a sua disseminação e para uma contextualização da análise que foi realizada sobre EA, não especificamente na primeira infância.

A pesquisa cujo título é *EPISTEMOLOGIA DA RESISTÊNCIA QUILOMBOLA EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO ESCOLAR*, do ano de 2013, analisa a prática da resistência vivida na comunidade quilombola do Fojo, Itacaré – Bahia, e os processos educativos à ela relacionados. Teve como objetivo, compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências dos conhecimentos e saberes quilombolas. De acordo com a investigação, a organização das residências, a relação com a natureza e a extensão do território cultural estruturam as estratégias epistemológicas e históricas da resistência quilombola e seus processos educativos.

No trabalho *POLÍTICAS E DOCUMENTOS [MEC]: HÁ ESPAÇO PARA A RELAÇÃO CRIANÇA/NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?* de 2015, o objetivo foi investigar quais são as orientações que as políticas para a educação da infância no Brasil pronunciam em relação ao foco natureza/criança. Da análise emergiram elementos que apontam para a necessidade da dimensão política ter relação estreita com a dimensão social e pedagógica, ou seja, que a educação na primeira infância deve, entre outras prioridades, contemplar a relação da criança com a natureza.

Em 2006, a pesquisa denominada *CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL*, a intenção era identificar e compreender o que a pesquisadora enxergava como algo necessário para transformar: o visível estado de desequilíbrio ambiental e aprisionamento das crianças. A pesquisa de campo foi realizada nos Centros de Educação Infantil de Blumenau/SC.

Considerarei importante analisar os trabalhos supracitados, por trazerem questões relativas à educação ambiental, a epistemologia (teoria do conhecimento que interessa a esta investigação), as políticas públicas para a educação da infância, a relação criança/natureza e as questões relativas ao meio ambiente como um todo. No entanto, foi possível notar que, apesar desses trabalhos serem os que mais se aproximaram do objetivo desta investigação, nenhum deles contemplou a epistemologia ambiental nos trabalhos sobre e com crianças de 0 a 6 anos de idade, o que revela dados importantes, sobretudo a lacuna existente na formação da primeira infância. A educação ambiental é fundamental na formação de valores que acompanharão estes sujeitos de pouca idade ao longo de toda vida, uma vez que é nesta etapa que as bases fundamentais do desenvolvimento humano se estruturam.

Para além da problemática citada, as análises também apontam a necessidade da epistemologia para a efetivação de uma educação ambiental transformadora, que coloque o aluno na condição de sujeito ecologicamente politizado, crítico reflexivo e ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo realizar um Estado do Conhecimento a fim de verificar se a epistemologia ambiental tem sido abordada nas pesquisas sobre e com crianças. A busca pelos trabalhos aconteceu na base de dados da ANPED, utilizando seis descritores, o que resultou em 447 trabalhos no total, contudo, apenas 6 destes trabalhos aproximavam-se do objetivo desta investigação e nenhum deles apresentava no corpo do texto alguma discussão em que a epistemologia ambiental estivesse presente nas pesquisas.

A análise dos dados mostrou que existe uma lacuna existente nas pesquisas relativas às questões ambientais na primeira infância, uma vez que em nenhuma delas foi encontrada a epistemologia, apontando a necessidade deste campo da filosofia que se ocupa do conhecimento científico para a efetivação de uma educação ambiental transformadora, que coloque o aluno na condição de sujeito ecologicamente politizado, crítico reflexivo e ativo.

As pesquisas que trazem a epistemologia como norteamento são necessárias para a efetivação de uma educação ambiental de fato transformadora, que enxergue que, as questões ambientais nos seis primeiros anos de vida, devem ser abordadas para além da sensibilidade em relação à natureza, é preciso que se considere a criança enquanto sujeito que está inserido no meio, levando em conta seus aspectos físicos, morais, sociais, culturais, econômicos, entre outros.

Sabe-se que a primeira infância é a etapa da vida em que as bases do desenvolvimento humano são estruturadas, por este motivo uma educação ambiental de qualidade (emancipatória, transformadora,

crítica) faz-se necessária e urgente na formação dos indivíduos. Auxiliar os professores neste sentido, também é papel das pesquisas na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994. 336 p.

CARVALHO, I. C. M. **Qual Educação Ambiental**. Elementos para um debate entre educação ambiental e extensão rural. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, abr./ jun. 2001.

CUNHA, M. B. da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**. Rio de Janeiro: Editora UNIGRANRIO, 2000.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do antiecológico. **Revista Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 12, pp. 1-30. 2018 a.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 13(1):28-47. 2018 b. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p28-47>

LAYRARGUES, P. P. É só reciclar? Reflexões para superar o conservadorismo pedagógico reprodutivista da Educação Ambiental e resíduos sólidos. In: RUSCHEINSKY, A.; CALGARO, C.; WEBER, T. (org): **Ética, Direito Socioambiental e Democracia**. Caxias do Sul: EDUCS. p.194-211. 2018 c.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MOROSINE, M.C; FERNANDES, C,M,B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

REIGOTA, M. Coleção primeiros passos nº 292; **O que é educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades**. Cadernos de pesquisa, São Luís, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2016.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 77-96.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS

Tânia Regina Mariano Vessoni¹, Elsa Midori Shimazaki², Renilson José Menegassi³

¹Prefeitura Municipal de Paraíso do Norte - Paraíso do Norte – PR, ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, ³Universidade Estadual de Maringá – UEM, E-mail: taniarmvessoni@gmail.com

RESUMO

Discute-se o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil de um município do estado do Paraná, a fim de apresentar as contribuições observadas para a educação da clientela participante. Trata-se de uma pesquisa interventiva, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, realizada junto a oito professoras que atuam na Educação Infantil e participaram da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. O instrumento utilizado para a produção e coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados das análises revelaram que: i) o estudo realizado com as professoras ajuda a ensinar os alunos da Educação Infantil, usando materiais diferentes e lúdicos; ii) amplia o conhecimento das professoras; iii) possibilita elaborar atividades mais criativas; iv) traz referências teóricas coerentes com as atividades desenvolvidas; v) propicia novas formas de ensinar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada; teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; pesquisa interventiva.

LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL: LO QUE REVELAN LAS PROFESORAS.

RESUMEN

Se discute el proceso de formación continua de los profesores de Educación Infantil de un municipio del estado de Paraná, con el fin de presentar las contribuciones observadas para la educación de los participantes. Se trata de una investigación de intervención, basada en la Teoría Histórico-Cultural, conducida con ocho docentes que trabajan en Educación Infantil y que participaron en la formación continua ofrecida por el Departamento Municipal de Educación. El instrumento utilizado para la producción y recolecta de datos fue la entrevista semiestruturada. Los resultados del análisis revelaron que: i) el estudio realizado con las profesoras ayuda a enseñar a los alumnos del jardín de infancia, utilizando materiales diferentes y lúdicos; ii) amplía los conocimientos de las docentes; iii) posibilita la elaboración de actividades más creativas; iv) aporta referencias teóricas coherentes con las actividades desarrolladas; v) proporciona nuevas formas de enseñar en el jardín de infancia.

Palabras clave: Educación continua; teoría histórico-cultural; educación infantil; investigación de intervención.

CONTINUED TRAINING OF PRE-SCHOOL TEACHERS: WHAT THE TEACHERS REVEAL.

ABSTRACT

We discussed the process of continuing training of teachers of early childhood education of a city in the state of Paraná, to present the contributions observed for the education of the participants. This is an interventional research, based on the Cultural-Historical Activity Theory, conducted with eight teachers who work in Early Childhood Education and participated in the continuing training offered by the Municipal Secretary of Education. The instrument used for the production and collection of data was the semi-structured interview. The results of the analysis revealed that: i) the study carried out with the teachers helps to teach kindergarten students, using different and playful materials; ii) it expands the teachers' knowledge; iii) it makes it possible to elaborate more creative activities; iv) it brings coherent theoretical references with the developed activities; v) it provides new ways of teaching in kindergarten.

Keywords: Continuing training; Cultural-Historical Activity theory; Early Childhood Education; interventional research.

INTRODUÇÃO

Uma das características da sociedade atual é a mudança acelerada, especialmente nas formas de produção da sociedade. O advento das tecnologias digitais nas pontas de produção fez com que a sociedade precisasse se organizar e reorganizar com frequência suas atividades, pois as transformações se refletem nos diferentes aspectos da vida profissional, sociocultural, política e familiar.

Nesse contexto de transformação, é necessária a formação de professores, de todos os níveis de ensino, não somente para o uso das tecnologias digitais, como também para uma prática pedagógica que ensine os alunos a colocar a mente em ação e desenvolver as funções exclusivamente humanas, como afirma Wersch (2015). Defendemos que a formação de professores para a Educação Básica, no caso deste texto em específico para a Educação Infantil, é uma das tarefas que auxilia na luta em prol de uma sociedade em que todos tenham os mesmos acessos aos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da história.

Acreditamos, respaldados na concepção de que as pessoas são sínteses das múltiplas determinações e sujeitos da própria história e de direitos, que as crianças de 0 a 5 anos de idade precisam frequentar a escola de Educação Infantil de qualidade, que contemple o ser humano como um todo indivisível e que a apropriação do conhecimento seja uma influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes nos processos de crescimento natural do organismo (VYGOTSKY, 2001). Portanto, defendemos que a Educação Infantil, assim como os demais níveis de ensino, deve oferecer uma educação que intervenha nos processos de crescimento das crianças e as oriente na sociedade em que atua e vive.

Nessa direção, elaboramos uma proposta de formação docente da Educação Infantil no município de Paraíso do Norte, na região Noroeste do estado do Paraná. Alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, entendemos o conhecimento como construção histórica e sociocultural, sendo que a proposta visava a formação de profissionais conscientes do contexto social e econômico da região, a compreendê-lo como um espaço dinâmico de diálogo com a sociedade, que, pela atualização constante do docente, torna-se elo permanente entre formação e exercício profissional.

Com esse entendimento, nosso objetivo é discutir a proposta de formação docente que se efetiva no município destacado. Na sequência, discorreremos sobre os fundamentos teóricos da Educação Infantil e do trabalho realizado com os alunos por meio de diferentes gêneros textuais.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÕES

A Educação Infantil, assim como a infância, não existia na sociedade feudal. A criança executava atividades semelhantes aos dos adultos, porque era considerada um adulto em miniatura. A expectativa de vida das pessoas era pequena e a família desejava que as crianças crescessem logo para aprender e realizar os serviços domésticos, muitas vezes em outras casas, com isso, a separação dos pais não possibilitava criar vínculos de afetos entre os familiares.

O desenvolvimento das ciências, no século XVI, mudou a concepção sobre a infância. Segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 34), “a partir dessa época as crianças passaram a ser objeto de discursos que tentavam convencer os pais e a sociedade a abandonar essas atitudes e adotar um comportamento mais racional em relação a meninos e meninas”.

Ariès (1996) relata dois sentimentos em relação à infância, especialmente os da primeira infância, um que a considera ingênua, inocente e é traduzido pelo exagerado esmero dos adultos; outro a considera imperfeita e incompleta, sendo traduzido pela necessidade de o adulto moralizar a criança. Em suas palavras,

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de um exterior à família; dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (ARIÈS, 1996, p. 163).

Na Idade Moderna, durante a Revolução Industrial, a criança pertencente à nobreza era tratada com amor, piedade e sua morte era lamentada; já, a criança da plebe não recebia esse tratamento. Nesse período, a criança começa a ser vista como alguém que necessita de cuidados e de escolaridade para uma atuação futura na sociedade, função que foi delegada aos colégios e aos leigos. O castigo físico era utilizado nessa época como forma de educação para completar a criança que era vista como incompleta e imbecil.

Ainda nesse período, o trabalho das mulheres na indústria fez nascer a necessidade de alguém que cuidasse e abrigasse os filhos, e assim surgiram as primeiras creches, com a finalidade de cuidar dos filhos das mães trabalhadoras das fábricas. No Brasil, as creches surgiram para cuidar dos filhos das mulheres para que pudessem trabalhar nas indústrias e para os filhos das empregadas domésticas. A preocupação das creches era somente com alimentação, higiene e segurança física. Não havia preocupação com a educação.

O estado de bem estar social e o crescente processo de industrialização e urbanização fizeram com que houvesse manifestação sobre a necessidade de políticas sociais, todavia, o estado de bem estar social não foi igualitário à população porque reproduziu o sistema desigual existente no país desde o seu descobrimento (SHIMAZAKI, 2013).

Em 1970, durante o governo militar em nosso país, o processo acelerado de industrialização e o êxodo rural, bem como a necessidade de mão de obra que tivesse o mínimo de escolaridade, levaram o governo a voltar a atenção à crescente evasão escolar e à repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau, hoje Ensino Fundamental. A causa da repetência e da evasão foi atribuída a carências culturais provenientes da educação familiar da classe baixa (GUIMARÃES, 2017).

Dessa forma, a Educação Infantil tinha a função de suprir as carências dos filhos da classe trabalhadora, mas, sem professores qualificados, sem remuneração digna para a efetivação da docência que contribuísse no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A falta de professores, muitas vezes, era suprida por voluntários que não possuíam qualificação nem compromisso (KRAMER, 1995).

Os estudos relativos à infância revelam que as políticas sociais e econômicas levaram a sociedade civil e o Estado a repensar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Essa necessidade foi reconhecida na Constituição Federal, atualmente em vigor, promulgada em 1988, culminando no reconhecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças e não mais da mãe ou do pai trabalhadores, apenas. Em 1988, a Constituição Federal define o atendimento institucionalizado às crianças como direito social, conforme dispõe o artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, estabelece os municípios como responsáveis pela infância e adolescência. Criam-se, assim, as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e o Conselho Municipal correspondente, bem como o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. A finalidade desses órgãos é proteger a infância e a adolescência para que seus direitos e dignidade sejam preservados e praticados.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) conceitua a Educação Infantil como aquela destinada às crianças de até 6 anos de idade, visando a complementar a ação da família e da comunidade para o seu desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A maneira de atendimento foi alterada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que ampliou a obrigatoriedade de Educação Pública e gratuita, que passou a ser dos 4 aos 18 anos de idade. Dessa forma os municípios se mobilizaram para ampliar as escolas para receber as crianças a partir de 4 anos de idade e oferecer a essas pessoas uma educação de boa qualidade.

Documentos oficiais nacionais, como o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013) e outros foram escritos buscando fundamentar o trabalho na Educação Infantil. Atualmente, o documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) normatiza as ações que devem ser desenvolvidas na Educação Básica.

As instruções da BNCC foram elaboradas para serem aplicadas nas escolas de todo o território nacional, pois ali constam as diretrizes referentes à formação de professores, avaliação, os conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2020). O desenvolvimento das competências e habilidades e o compromisso são os objetivos

pedagógicos da BNCC. Para o desenvolvimento das competências é importante indicar o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer”, que compreende mobilizar o que sabe, para revolver demandas complexas da vida cotidiana.

Assinalamos que os estudos para o desenvolvimento das competências e habilidades podem deixar a educação individualizada e isso pode se distanciar do conhecimento. Apoiados em Saviani (1994, p. 17), entendemos que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Assim, mesmo com a implantação de aspectos que se distanciam dos da apropriação do conhecimento, acreditamos que podemos produzir, com as crianças da Educação Infantil, conhecimentos que a humanidade elaborou ao longo da história nas mais diferentes interações sociais. Para isso, pautamos o trabalho na Teoria Histórico-Cultural.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INFÂNCIA

Vygotsky (2001) enuncia que o homem não age mediante leis ou formas regulares ou normas pré-estabelecidas no processo de desenvolvimento. Segundo o pesquisador, isso é uma regra geral quando se trata de desenvolvimento infantil, que não é constante nem fixo, portanto, o meio humano não opera com supostas leis ou normas fixas e constantes ao longo do desenvolvimento.

O autor afirma ainda que as crianças, ao nascerem, possuem as funções elementares que vão se transformando em contato com seus conviveres que lhes apresentam a cultura e lhes possibilitam o desenvolvimento das funções tipicamente humanas. A convivência e o meio ajudam a desenvolver a memória da criança desde o nascimento. O contexto cultural permite as transformações no comportamento e, por essa razão, “o educador precisa conhecer as condições do meio da criança para poder julgar sua influência no desenvolvimento dela” (PINO, 2010, p. 3).

O meio deve ser compreendido como dinâmico e em movimento, como acrescenta Vygotsky,

Então o meio, a situação de alguma forma, influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (VYGOTSKY, 2010, p. 78).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento é elaborado via interação da criança com o meio e de forma mediada por signos e instrumentos. Conforme Vygotsky (2020), a criança nasce com recursos biológicos, porém a sua convivência com os pares a torna humana. A esse respeito, Leontiev (1978) assinala que

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material (LEONTIEV, 1978 p. 89).

A pessoa se torna humana ao adquirir características culturais especificamente humanas, o que acontece à medida que se apropria da cultura material e intelectual elaborada mediante as atividades dos homens. Leontiev (1978) complementa, afirmando que

A atividade é uma unidade molecular, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Pela sua atividade, os homens adaptam-se à natureza, modificando-o conforme suas necessidades e vão progredindo na produção de bens materiais acompanhados pelo desenvolvimento da cultura, da ciência e da arte (LEONTIEV, 1978 p. 66).

A apropriação do conhecimento é mediada pelo ser humano, pelos objetos criados por ele, que são as ferramentas, os signos e outros artefatos culturais. O instrumento ajusta o funcionamento das ações sobre o objeto e o signo ajusta o funcionamento das ações sobre o psicológico do ser humano (VYGOTSKY, 1984).

O homem faz uso dos signos a fim de armazenar as informações e os conhecimentos e também para controlar suas ações. A atenção e a memória possibilitam maior controle sobre a atividade, sendo

elementos que alicerçam as funções psicológicas superiores. A formação das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, tais como: atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc., é produto da atividade cerebral, que tem uma base biológica, e estas se desenvolvem nas mais diferentes interações sociais que o homem estabelece no decorrer de sua existência. Nas palavras de Vygotsky (1983, p. 151), “todas as funções psicológicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social”.

Vygotsky (2001) assevera que a apropriação do conhecimento cientificamente elaborado acontece por meio do processo de ensino e aprendizagem intencional e planejado. Na acepção do autor,

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] todas as funções superiores têm uma base similar e se tomam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão (VYGOTSKY, 2001, p. 309).

A função da escola é ensinar aos alunos o conhecimento científico, porque, quando os alunos aprendem e desenvolvem as funções psicológicas superiores, avançam e ocorre o processo de abstração e a sistematização em nível de generalização dos conceitos. Para que isso se efetive, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem parta dos conhecimentos que as crianças possuem e transforme-os em científicos.

De acordo com Vygotsky (2000), as capacidades psíquicas, tendo alcançado níveis superiores, possibilitam as aprendizagens mais complexas e assim por diante. O processo de escolarização é uma das maiores contribuições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores devido ao aprendizado dos conceitos científico, que consiste na aprendizagem que vai além das aparências e busque a essência.

A escola é o local organizado socialmente e, por meio da ação pedagógica planejada, transforma o conhecimento cotidiano, na maioria de senso comum, em científico, por meio da mediação e da interação. Nesse processo, o professor é a pessoa que cria meios para que se ative a mente e os processos cognitivos se desenvolvam no aluno. A aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que ocorre na interação da criança com o adulto ou com seus pares, como observa Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem, ela

[...] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo está baseado no aprendizado, que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. Na escola, isso é feito pelo professor, entretanto pesquisas mostram a necessidade de se rever tal formação atual.

A formação inicial carregada de lacunas, segundo Gatti (2014), obtida em cursos de formação inicial, trazem problemas no trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. As formações iniciais são aligeiradas e fragmentadas, o que pode tornar a aprendizagem do professor superficial.

Nesse sentido, Martins declara que

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema em suas licenciaturas, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2012, p. 30).

O tempo formativo da graduação também não tem sido suficiente para fundamentar de maneira sólida e coerente os futuros professores para atuarem com as infinitas demandas da rotina escolar. Desse

modo, defendemos a formação continuada da equipe docente como uma alternativa adequada. Pimentel (2012) corrobora, ao ponderar:

Sabe-se que este processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que o investimento nestes moldes contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma (PIMENTEL, 2012, p. 153).

Sendo assim, a formação continuada é necessária para instrumentalizar os professores de modo a explicar ou rever suas práticas, visto que “a obtenção de saberes próprios que caracterizam esse indivíduo em sua ação, o que envolve elementos que são os modos de fazer e ser frente ao exercício profissional docente” (SILVEIRA, 2016, p.146).

A formação continuada auxilia os professores a serem sujeitos de suas práticas, a compreender a atuação docente eficaz e que gere aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Entendemos que esse processo é coletivo e depende do esforço e envolvimento dos professores e da equipe gestora.

METODOLOGIA

Delineamos a presente investigação nos pressupostos da pesquisa qualitativa, “[...] a uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objeto e a subjetividade do sujeito segundo se refere” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Utilizamos a pesquisa intervenção com professoras da Educação Infantil porque constitui o espaço concreto de intervenção com o objetivo de acionar uma produção coletiva de conhecimento, na qual não há um conjunto de regras prontas a serem aplicadas, mas, sim, a exigência de uma construção que necessita do campo de pesquisa e da implicação do pesquisador (KASTRUP, 2008). Oliveira (2010) explica que a pesquisa-intervenção na perspectiva Histórico- Cultural descreve, explica e intervém na realidade.

Esta pesquisa se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, delimitada a partir dos estudos do projeto de pesquisa “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade” com aprovação pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá, sob o Protocolo CAAE nº 48128521.1.0000.0104.

A pesquisa de campo teve início após aprovação pelo Comitê de Ética. Em seguida, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a autorização do Copep, iniciamos a pesquisa de campo.

LOCAL DA PESQUISA

Efetivamos a pesquisa junto aos professores da Educação Infantil do município de Paraíso do Norte, que fica na região Noroeste do Estado do Paraná. O município possui 14.211 habitantes e conta com três centros municipais de Educação Infantil e duas escolas municipais que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, com as classes de Pré-I e Pré-II. Essas escolas atendem 402 crianças da Educação Infantil.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,746 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2019, foi de 6,6. A Secretaria Municipal de Educação tem oferecido aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação continuada em serviço, com o objetivo de explicar, rever e implementar a prática pedagógica.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa oito professoras da Educação Infantil que atuam com alunos de 4 e 5 anos de idade, Pré I e Pré II, respectivamente. Utilizamos como critério de seleção: i) ser professor efetivo no município; ii) estar em exercício em uma turma da Educação Infantil de Pré I ou Pré II; iii) assinar o TCLE; iv) participar da formação oferecida pelos pesquisadores.

As participantes da pesquisa são mulheres, com o tempo de trabalho na Educação Infantil que varia de 4 a 17 anos de magistério, todavia havia professoras que possuíam experiências nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental e em funções administrativas e pedagógicas. Todas as professoras que responderam à entrevista semiestruturada são pedagogas e uma delas possui outra licenciatura. Na entrevista perguntamos a formação das professoras, tempo de atuação no magistério e como a formação continuada tem contribuído para as práticas como professora. Apenas duas participantes não declararam possuir curso de especialização *lato sensu*. Cinco professoras possuem especialização em Educação Infantil e em Educação Especial.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A formação das professoras foi realizada com estudos sobre a Educação Infantil, suas transformações históricas e a função atual de acordo com a BNCC. Na formação do professor, discutimos o processo de aprendizagem e o desenvolvimento fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

Os trabalhos didáticos foram organizados em encontros mensais com as professoras e a coordenação pedagógica, com a intervenção dos professores formadores, quando se discutia o conceito de infância, intervenção pedagógica, ouviam-se os avanços manifestados, replanejavam-se ações que não se efetivavam adequadamente com os alunos. As professoras elaboraram o planejamento a partir de um gênero textual, a contemplar: artes visuais, linguagem oral, linguagem escrita, matemática, movimento, música e natureza e sociedade, campos dos saberes, conforme orientação da BNCC (BRASIL, 2017).

Na pesquisa, também perguntamos às professoras quanto às contribuições da formação continuada em suas atividades profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto à formação das professoras, com o auxílio da entrevista semiestruturada verificamos que todas possuem curso de licenciatura em Pedagogia, isto é, atendem os requisitos legais para o trabalho com crianças que frequentam a Educação Infantil. Além da formação inicial, seis professoras possuem especialização em Educação Infantil, o que soma ao curso de Pedagogia no que tange ao conhecimento sobre a infância. Cinco professoras possuem especialização em Educação Especial, possivelmente a busca por esse curso está atrelada à política da inclusão, pois, nas escolas de Educação Infantil do município, segundo informação da Secretaria de Educação, há muitos alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos, a demonstrar que muitos professores não tiveram conteúdos a esse respeito em sua formação inicial e quando tiveram não foi suficiente para instrumentalizar práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto que chamou a atenção nos depoimentos das entrevistas é o fato de a Educação Infantil ter somente mulheres como docentes. A feminização do magistério, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é comprovada e provavelmente por trabalhar com crianças menores, também o fato de os estigmas de “instituto maternal” ou “a mulher possui jeito para lidar com criança” estejam ainda presentes. Entendemos que o processo de ensino na Educação Infantil pode ser efetivado por pessoas, independente do gênero.

Quanto às contribuições da formação docente realizada, apresentamos as respostas obtidas via entrevista em que perguntamos sobre as contribuições da formação continuada na prática docente dos professores entrevistados. Um dos registros demonstra que

“A Formação que estou recebendo está ampliando meu conhecimento e possibilidades dentro da educação infantil e principalmente na elaboração de atividades mais criativas e interessantes para aprendizagem dos alunos.”

As constantes transformações que a sociedade tem passado exige que o trabalhador busque conhecimentos para somar e ampliar seu potencial. A mudança das formas de produção na sociedade gera a necessidade de novos conhecimentos para atender a tal demanda. Para que os alunos se interessem pela escola, as atividades oferecidas devem ser criativas e diferenciadas, assim, a formação continuada, na palavra da professora, tem contribuído para isso.

Outra professora expressou que *“a formação nos ajuda a ter um outro ponto de vista para ensinar”*.

As discussões e as intervenções, utilizando o lúdico nas atividades, foram registradas por quatro professores. O uso das atividades lúdicas auxilia o trabalho com crianças pequenas e torna as aulas mais

agradáveis, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, linguagem, raciocínio, memória, os quais atendem os objetivos propostos pela BNCC de forma coletiva.

As professoras enfatizaram que as formações possuem *“o maior e importante papel de apoiar o planejamento do cotidiano, trazendo referências e inspirando reflexões sobre a prática pedagógica”*. Essa é uma das funções primordiais da formação continuada, isto é, a partir do conhecimento da realidade oferecer situações que contribuam com o crescimento profissional, *“sempre nos ajudando a adquirir novos métodos de ensino e aprendizagem e auxiliando na execução na sequência didática em sala, deixando as aulas mais lúdicas e dinâmicas”*.

Essas professoras demonstraram que a formação tem auxiliado nas práticas pedagógicas e no encaminhamento das aulas a partir do conhecimento do dia-a-dia. Uma das participantes manifestou que *“As formações são necessárias para dar um norte ao nosso trabalho, mas muitas vezes tem ficado a desejar, em relação à nossa realidade”*. Sem dúvida, o formador deve conhecer a realidade em que está inserida a escola e ter a realidade e os conhecimentos que os alunos já apropriaram, nas mais diferentes interações, como ponto de partida para as intervenções pedagógica.

Aos se referir à formação, outras professoras afirmam que as atividades oferecidas pela formadora preocupação com o contexto em que a pessoas estão inseridas, nas palavras de uma delas: *“As atividades partem do cotidiano dos alunos”*. Entendemos que a essa realidade deve ser apresentada ao formador e as atividades adaptadas, sem perder os conteúdos destinados ao nível desenvolvimento da criança, de acordo com os estudos da psicologia. As manifestações devem ser consideradas, estudadas e, se for o caso, a formação das professoras precisa ser revista.

Os professores afirmam que a formação continuada fornece elementos teóricos e práticos. Entendemos que a teoria em si não transforma as práticas pedagógicas, mas contribui para a transformação quando *“assimilada pela pessoa e transforma em trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas”* (VASQUEZ, 1968, p. 206).

Quanto ao auxílio nas questões metodológicas, as professoras manifestaram que estão se apropriando de novos métodos de aprendizagem, somando aos que já possuíam. A apropriação do conhecimento, no caso de novas formas de trabalho são ferramentas e signos que os professores tem utilizado para a atuação junto aos alunos. O conhecimento apropriado reflete na prática docente. De acordo com uma das professoras *“Está contribuindo para o meu desenvolvimento em sala de aula de uma forma mais lúdica e dinâmica com os alunos”*.

A resposta da professora nos permite afirmar que as intervenções oferecidas aos professores de forma sistemática e organizada tem produzido *“intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”* (SAVIANI, 1994, p. 13).

Uma das professoras revelou que a formação possibilita o *“planejamento organizados”*. Salientamos que, sem dúvida, as professoras conhecem a suas funções, todavia, muitas vezes, faltam tempo para refletir acerca da sua tarefa, uma vez que a maioria dos professores possuem o trabalho extenuante com poucas possibilidades de estudo para transformar suas tarefas em operações intelectuais interiores (LEONTIEV, 1978).

Ao longo do trabalho, em função das mudanças sociais provocadas pelos trabalhos surgem dúvidas nos e a formação continuada *“Auxilia nas dúvidas”* e possibilita, por meio de estudos o enfrentamento para as dúvidas e incertezas que a sociedade apresenta às pessoas. Entendemos que a existência do conhecimento científico é necessária, mas a escola, como espaço organizado para a efetivação do processo ensino e aprendizagem precisa buscar formas para transmitir os conhecimentos de forma que todos que nelas se inserem aprendam e usem em suas práticas sociais.

As respostas das professoras à entrevista permitem inferir que a formação continuada tem contribuído para que os professores se apropriem de conhecimentos, somando aos que já possuem, a possibilitar busca por uma prática pedagógica melhor, refletindo no processo escolar do aluno que estuda na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

As respostas das professoras mostram que apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano são processo sócio-histórico efetivadas por meio da mediação; como sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, operados pelos sistemas simbólicos de

que dispõe, portanto mediamos, por meio de instrumentos e signos, o conhecimento, pela mediação feita por outros sujeitos.

A formação continuada no município de Paraíso do Norte, Noroeste do estado do Paraná, junto às professoras da Educação Infantil, tem contribuído para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As intervenções oferecidas pelos pesquisadores foram aplicadas nas escolas e produzidos resultados no desempenho dos alunos que demonstraram, por meio de atividades, desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Formações continuadas de professores que trabalhem com intervenções com os professores ajudam a predizer, rever e recriar práticas pedagógicas. Observamos esse fato quando as participantes da pesquisa afirmaram, na entrevista semiestruturada a elas direcionada, que se apropriaram de conhecimentos que refletem em seu fazer pedagógico.

Além de refletir nas ações pedagógicas, é um “*processo que proporciona a nós professoras construir sabres e formas que possibilitem produzir a própria prática*”. Utilizamos essa fala de uma professora participante, pois revela o que consideramos o objetivo da formação docente, isto é, a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos para que possamos construir a autonomia como docente.

Entendemos que professores da Educação Infantil devem ter acesso à formação continuada em serviço, pois, muitas vezes, formou-se há alguns anos e as funções da Educação Infantil se transformaram, ou então, não obtiveram conhecimentos suficientes para a atuação nessa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 15 de maio de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Educação, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf . Acesso em: 25 de jun. de 2022

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, ed. 4, Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL . **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. . Casa Civil: Brasília: 2001. Disponível em> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 02 de jul. 2022.

BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

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 jul. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Formação Inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. 25 (27), p. 24-54. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2823>. Acesso em: 29 jul. 2022.
<https://doi.org/10.18222/ea255720142823>

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 29 jul. 2022. <https://doi.org/10.5965/1984723818382017081>

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: L. R. CASTRO; V. L. BESSET (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau, v.1, p. 465-489, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1995.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS. RAMOS. B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

PINO, A. S. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, Volume: 21, Número: 4, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/i/2010.v21n4/> Acesso em: 29 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

Martins, E. B. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados; 1994. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=pedagogia+hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica+pdf&rlz=1C1GCEA_enBR962BR962&ei=twT5Ys69HqG25OUPv_apwAM&oq=pedagogia+hist%C3%B3rico+critica&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwA0oECEEYAEoECEYYAFAAWABgrxRoAXAAeACAAQCIAQCQAQCYAQDIAQjAAQE&scient=gws-wiz](https://www.google.com/search?q=pedagogia+hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica+pdf&rlz=1C1GCEA_enBR962BR962&ei=twT5Ys69HqG25OUPv_apwAM&oq=pedagogia+hist%C3%B3rico+critica&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwAzIHCAAQRxCwA0oECEEYAEoECEYYAFAAWABgrxRoAXAAeACAAQCIAQCQAQCYAQDIAQjAAQE&scient=gws-wiz). Acesso em: 27 de julho de 2022.

SHIMAZAKI, E. M. O Ideb e a influência na formação continuada dos docentes da escola pública. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. In: **Anais**. 2013.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S/A.

IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL PÂNDEMICO

Maria Clara Favarao Crespi, Ademir Henrique Manfré, Ricardo Eleutério dos Anjos

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

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação junto ao PPGE da Unoeste com a temática do ensino remoto emergencial e trabalho docente, com o objetivo de analisar as produções científicas acerca da implementação e os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente durante o período da pandemia de COVID-19. Ao seguir rigidamente o método de uma revisão sistemática da pesquisa tiveram-se como critérios de inclusão: a) recorte temporal de 2019 a 2022; b) artigos, dissertações e teses publicados em português, espanhol e inglês; c) assumir como perspectiva teórica a psicologia Histórico-Cultural e/ou a pedagogia Histórico-Crítica; d) assumir como contexto a pandemia de COVID-19; e critério de exclusão: publicações com títulos duplicados. No total foram contabilizados nove artigos, duas dissertações e uma tese como resultados da pesquisa. Tais publicações abrangeram a temática desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, em especial sobre a formação de professores. As principais discussões giram em torno do impacto negativo e das dificuldades do ensino remoto emergencial nos processos educativos e pedagógicos, além de consequências no processo de aprendizagem e na saúde de professores. A luta pela educação de qualidade durante o período de pandemia e críticas sobre o futuro da educação brasileira também se mostraram presentes na análise das publicações.

Palavras-chave: Modalidades de educação; Condições do trabalho docente; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia e educação

IMPACTS OF THE IMPLEMENTATION OF EMERGENCY REMOTE EDUCATION ON TEACHERS' WORK IN PANDEMIC BRAZIL

ABSTRACT

The present article presents the clipping of a master's research in Education at the PPGE of Unoeste with the theme of emergency remote teaching and teaching work, aiming to analyze the scientific productions about the implementation and impacts of emergency remote teaching on the teaching work during the period of the pandemic of COVID-19. By rigidly following the method of a systematic review of the research, the inclusion criteria were: a) time frame from 2019 to 2022; b) articles, dissertations and theses published in Portuguese, Spanish and English; c) take as theoretical perspective the Historical-Cultural psychology and/or the Historical-Critical pedagogy; d) take as context the pandemic of COVID-19; and exclusion criteria: publications with duplicate titles. In total, nine articles, two dissertations, and one thesis were counted as results of the research. These publications covered the theme from Elementary School to Higher Education, especially on teacher training. The main discussions revolve around the negative impact and difficulties of emergency remote teaching on educational and pedagogical processes, as well as the consequences on the learning process and teachers' health. The struggle for quality education during the pandemic period and criticism about the future of Brazilian education were also present in the analysis of the publications.

Keywords: Educational modalities; Conditions of teaching work; Critical historical pedagogy; Psychology and education

IMPACTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE EMERGENCIA A DISTANCIA EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES EN LA PANDEMIA EN BRASIL

RESUMEN

Este artículo presenta una muestra de una investigación de maestría en Educación del PPGE de Unoeste con el tema de la teledocencia de emergencia y el trabajo docente, con el objetivo de analizar las

producciones científicas sobre la implementación y los impactos de la teledocencia de emergencia en el trabajo docente durante el período de la pandemia de COVID-19. Siguiendo rigidamente el método de revisión sistemática de las investigaciones tuvimos como criterios de inclusión: a) corte de tiempo de 2019 a 2022; b) artículos, disertaciones y tesis publicadas en portugués, español e inglés; c) tomar como perspectiva teórica la psicología Histórico-Cultural y/o la pedagogía Histórico-Crítica; d) tomar como contexto la pandemia de COVID-19; y criterios de exclusión: publicaciones con títulos duplicados. En total, se contabilizaron nueve artículos, dos disertaciones y una tesis como resultados de la investigación. Dichas publicaciones abarcaban el tema desde la escuela primaria hasta la educación superior, especialmente en lo que respecta a la formación del profesorado. Los principales debates giran en torno al impacto negativo y las dificultades de la teledocencia de emergencia en los procesos educativos y pedagógicos, además de las consecuencias en el proceso de aprendizaje y la salud de los profesores. La lucha por la calidad de la educación durante el período de la pandemia y las críticas sobre el futuro de la educación brasileña también estuvieron presentes en el análisis de las publicaciones.

Palabras clave: Modalidades educativas; Condiciones del trabajo docente; Pedagogía histórica crítica; Psicología y educación

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 tem preocupado a população mundial desde dezembro de 2019, quando um surto de casos de pneumonia ocorreu em Wuhan, na China, sendo descoberto, assim, um novo vírus da família dos coronavírus (OPAS, 2020). Com a alta taxa de transmissão e sintomas que poderiam levar a morte, muitos governos decretaram quarentena e estratégias de enfrentamento à pandemia com distanciamento e isolamento social. O mesmo aconteceu no Brasil, e mais especificamente no estado de São Paulo foi instituído o Plano SP, que analisava quais estabelecimentos e serviços poderiam ter atendimento presencial de acordo com as taxas de transmissão e morte (SÃO PAULO, 2020a).

Inicialmente as intuições escolares não eram consideradas como um serviço essencial, sendo necessário que as escolas, tanto da rede pública como da rede privada, se adequassem ao ensino denominado ensino remoto emergencial, modificando as metodologias educacionais, replanejando as aulas e transpondo o trabalho presencial para o ambiente virtual, caso fosse possível. Entre idas e vindas na flexibilidade nas estratégias do Plano SP, no decorrer de 2020 foi instituído o Plano de Retomada das Aulas Presenciais que definiu estratégias de retomada gradual das aulas na rede pública estadual de educação no estado de São Paulo, observando a autonomia de prefeitos em autorizar ou não as retomadas das aulas presenciais (SÃO PAULO, 2020b). A decisão de considerar as instituições de ensino um serviço não essencial permaneceu vigente até março de 2021, ficando as escolas fechadas para o atendimento presencial por praticamente um ano (SÃO PAULO, 2021).

Dessa forma, a mudança abrupta e repentina do modelo de ensino nas redes de educação para um ensino pouco ou não utilizado antes na rede pública pelos professores e gestores proporcionou consequências no trabalho docente realizado, tanto no processo de ensino quanto de aprendizagem, além de impactar a saúde física e psíquica, o social, o financeiro, como a perda do vínculo e engajamento dos alunos durante as aulas, aumento na carga horária destinada às atividades docentes e sobrecarga de trabalho, estresse, angústia, insônia, aumento de dores físicas, gastos imprevistos e altos para aquisição de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, dentre outros (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; ORSO, 2020; PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

Saviani (2015) apresenta o trabalho educativo como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada aluno, a humanidade desenvolvida pelo gênero humano no decorrer da história por meio da transmissão direta, dosada e sequencial dos conhecimentos clássicos. Isso traz a possibilidade de produzir e reproduzir o gênero e cultura humana, desenvolvendo as capacidades e funções psíquicas de cada sujeito e, consequentemente, a sociedade em geral (LEONTIEV, 2004). Independente do modelo de ensino, o objetivo máximo do trabalho docente seria essa produção da humanidade, no entanto, ao não haver condições materiais e imateriais para isso, tem-se um trabalho alienado. Saviani e Galvão (2021) mostram que, ao refletir sobre o trabalho docente durante a pandemia de COVID-19, o professor passa a ser considerado apenas um serviço, não mais um sujeito humano, levando a uma precariedade cada vez maior da educação.

Assim, ao se deparar com as condições de trabalho docente durante a pandemia da COVID-19, é possível analisar criticamente aspectos essenciais, como implicações diretas da implementação e do ensino remoto emergencial sobre os processos de ensino e aprendizagem nas redes de educação brasileiras, levando a uma compreensão para além do superficial.

Diante do exposto, o presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado da autora dentro do tema dos impactos do ensino remoto emergencial no trabalho educativo no período da pandemia da COVID-19. Aqui são expostos os resultados e discussões de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar as produções científicas acerca da implementação e os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente durante o período da pandemia de COVID-19. A fundamentação epistemológica e metodológica da pesquisa, desde seu delineamento à análise dos resultados, é o materialismo histórico-dialético à luz da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em vista uma pesquisa bibliográfica, propõe-se a execução de uma revisão sistemática, pois ela apresenta as características necessárias que vão à direção do objetivo central, apresentando os meios para recolher e analisar as produções científicas mais atuais realizadas acerca da implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19 e seus impactos no trabalho docente a partir da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural.

Por ter como fundamentação metodológica o materialismo histórico-dialético, o presente artigo possui adesão as abordagens qualitativa, quantitativa ou qualitativa-quantitativa, isso porque, segundo Martins (2006), no materialismo histórico-dialético há a compreensão do fenômeno em questão de maneira histórica e concreta, em sua singularidade e universalidade, utilizando dos meios necessários para tal. A revisão sistemática apresenta o rigor e a sistematização indispensável para uma pesquisa científica, pois é realizada mediante a aplicação de métodos de busca claros e estruturados, análise crítica e síntese dos dados obtidos (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Assim, de acordo com Sampaio e Mancini (2007), para a revisão sistemática ter o rigor científico é preciso seguir determinados passos:

1. definir a pergunta de pesquisa de maneira clara;
2. buscar os dados por meio de base de dados e outras fontes, envolvendo uma boa estratégia de busca que inclua os termos, operadores de truncamento e operadores booleanos adequados, além de critérios de inclusão e exclusão de dados;
3. revisar e selecionar os estudos encontrados;
4. analisar a qualidade metodológica de cada estudo encontrado, a fim de não comprometer a pesquisa; e
5. apresentar os resultados.

Dessa maneira, foram levantados artigos, dissertações e teses nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os termos utilizados foram “Trabalho docente” e “Ensino remoto”, utilizando em cada o operador de truncamento aspas para que a busca seja realizada com os termos exatos, e os operadores booleanos “AND” ou “E” entre os termos, a depender das características da base de dados.

Os critérios de inclusão foram: a) recorte temporal de 2019 a 2022; b) artigos, dissertações e teses publicados em português, espanhol e inglês; c) assumir como perspectiva teórica a psicologia Histórico-Cultural e/ou a pedagogia Histórico-Crítica; d) assumir como contexto a pandemia de COVID-19. Já o critério de exclusão foi: publicações com títulos duplicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa de mestrado no qual este artigo apresenta um recorte, foi observado que as publicações relacionadas à Educação e o Ensino Remoto Emergencial sob as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural vem crescendo dia a dia.

No entanto muitas delas não trazem como tema central o trabalho docente como conceito instituído por Saviani (2015). Muito pode se falar sobre as consequências do ensino remoto emergencial na saúde dos professores, no processo de aprendizagem e até nas práticas docentes, no entanto, o trabalho educativo é algo que envolve todas essas temáticas de uma maneira ou outra, mas também muitos outros

conceitos. O trabalho educativo pode ser considerado a unidade de análise dos estudos e pesquisas sobre Educação, por isso a escolha pensada e analisada minuciosamente e criticamente do termo “trabalho docente” e não “prática docente” e outros. Tal escolha influenciou diretamente nesta pesquisa bibliográfica e na quantidade de publicações resgatadas das bases de dados.

Pela pandemia da COVID-19 e as medidas de segurança impostas terem ocorrido há três anos no contexto brasileiro e mundial, as publicações encontradas pelas buscas são atuais, isto é, publicadas há menos de três anos. No quadro abaixo, são sintetizadas a quantidade de publicações encontradas em cada base de dados utilizando os termos específicos escolhidos e operadores booleanos e de truncamento predeterminados, assim como a quantidade total de produções após a análise de cada critério de inclusão e de exclusão.

Quadro 1. Síntese da busca nas bases de dados.

	SciELO	Capes	BDTD
Pesquisa inicial	5	70	4
Pesquisa com critérios de inclusão e exclusão	1	8	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2022.

Na pesquisa inicial apenas com os termos e operadores booleanos e de truncamento foram resgatadas 79 publicações, entre elas 75 artigos, três dissertações e uma tese. No entanto, ao analisar cada publicação de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão, nove artigos foram considerados como resultado da pesquisa, duas dissertações e uma tese.

A diminuição na quantidade de publicações se deu, principalmente, pela incompatibilidade com as teorias pedagógica e/ou psicológica desta pesquisa, isto é, a pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Abaixo, no quadro 2, são apresentadas as referências bibliográficas e os objetivos de cada uma das doze publicações consideradas no resultado final da pesquisa nas bases de dados.

Quadro 2. Publicações resgatadas nas buscas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Referência bibliográfica das publicações	Objetivo das publicações
BAYER, J. S-M. A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 168p. 2021.	Evidenciar e analisar as significações sobre a docência no ensino técnico integral ao ensino médio durante o ensino remoto emergencial.
CERVILIERI, C. E. Trabalho docente e saúde: estudo com professores de escolas da rede de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 206 p. 2021.	Investigar se há relação entre os problemas de saúde relatados pelos docentes da rede pública do estado de São Paulo e a atividade docente.
GUERRA JUNIOR, A. L., <i>et al.</i> A eficácia do roteiro de autoestudo como recurso didático no ensino remoto. Research, Society and Development , v. 10, n. 10, e160101320891, 2021.	Discutir a eficácia do recurso didático “roteiro de autoestudo” no contexto do ensino remoto no ensino superior.
KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. EaD em Foco , v. 11, n. 1, e1500, 2021.	Analisar os impactos do ensino remoto na prática docente na modalidade da educação de jovens e adultos.
MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. Dialoga , São Paulo,	Apresentar um relato de experiência de sobre interdisciplinaridade durante a pandemia de COVID-19.

n. 38, p. 1-15, maio/ago. 2021.	
MATOS, W. A.; MENEZES, M. A. Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilema e desafios docentes em tempos de pandemia. Revista Práxis , Novo Hamburgo, a. 18, n. 3, p. 182-201, set./dez., 2021.	Analisar os desafios enfrentados pelos docentes das Instituições de Ensino Superior durante a pandemia.
MILLIET, J. S. Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de COVID-19 . Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 181 f. 2022.	Analisar se há relação entre letramentos midiáticos de docentes e as práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial.
NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. A educação a pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. Revista Tempos e Espaço em Educação , v. 14, n. 33, e16047, 2021.	Ampliar a problematização sobre o direito à educação durante a pandemia da COVID-19.
SANTOS, S. D. M. <i>et al.</i> As (im)possibilidades de diferentes metodologias no Ensino Remoto Emergencial. Da Investigação às Práticas , v. 12, n. 1, p. 230-252, 2022.	Evidenciar a importância da compreensão entre as diferentes metodologias pedagógicas, em especial no contexto de ensino remoto emergencial.
SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. Travessias , Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2021.	Analisar o formato do ensino remoto emergencial de maneira crítica e apontar os desafios desse processo e que implicam no trabalho docente.
SILVA, J. M.; PIATTI, C. B. Formação e ensino remoto no “novo normal”: e o/a docente como vai? Revelli , v. 13, e202110, 2021.	Provocar reflexões sobre a formação docente e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
VARELA, R.; SANA, R. D. <i>Pandæmoniu</i> educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”. Revista em pauta , Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 183-202, 2021.	Apresentar reflexões críticas sobre o trabalho docente durante o período de pandemia da COVID-19.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2022.

No conjunto das publicações consideradas há três artigos que explicitam a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou a Psicologia Histórico-Cultural, sendo eles Silva e Piatti (2021), Silva e Santos (2021) e Santos *et al* (2022). O restante das publicações foi considerado como baseadas em uma dessas teorias implicitamente, pois foram utilizados autores clássicos das respectivas teorias, havendo o emprego de outras perspectivas psicológicas ou pedagógicas no decorrer de cada produção, como o emprego de Lev Vigotski e Paulo Freire em Guerra Junior *et al* (2021) e outros, ou como Demerval Saviani e a Psicologia Sócio-Histórica em Kluthcovsky e Joucoski (2021) e Bayer (2021), ou mesmo Demerval Saviani e Paulo Freire, autores de teorias pedagógicas distintas, como em Magalhães, Silva e Paula (2021) e outros. Um ponto de encontro de publicações foi a explicitação da utilização do materialismo histórico-dialético, como em Cervilieri (2021), Silva e Santos (2021) e Santos *et al* (2022).

Em relação às temáticas específicas de cada publicação, a análise de modalidades e níveis de ensino singulares apresentou uma abrangência que vai do Ensino Básico, com o Ensino de Jovens e Adultos, ao Ensino Superior, com os cursos universitários e a formação de professores.

Dentre elas, foi apresentada a predominância de publicações sobre a formação de professores e a consequência do ensino remoto emergencial tanto na aprendizagem sobre práticas pedagógicas, como na insuficiência dos cursos frente aos novos desafios impostos pela pandemia.

As publicações resgatadas na pesquisa mostram um esforço em analisar e problematizar aspectos relativos ao ensino remoto emergencial, como sua implementação ou os desafios do trabalho docente em geral, além da luta pelo direito à Educação durante o período da pandemia, caracterizado pela distância entre a educação de qualidade e a população brasileira em geral.

Diante dos desafios apresentados pela modalidade de ensino remoto e o contexto de pandemia ocorrido, muitos obstáculos foram apresentados ao trabalho docente, assim como foram acentuadas as

deficiências na formação docente e das condições educacionais brasileiras, como a distância entre teoria e prática durante a formação docente, pouco espaço para a formação humana, parâmetros retrógrados à formação docente e desigualdades nas condições de cursar o ensino ofertado, como apresentado na dissertação de Bayer (2021), onde as consequências da negligência da formação docente no decorrer da história mostraram-se com mais assiduidade durante a pandemia, trazendo crises pedagógicas na instituição pesquisada. Além disso, ao incluir no corpo docente da instituição pessoas sem estudos básicos sobre pedagogia ou licenciatura, prática cada vez mais comum diante a falta de docentes nas redes de educação, permitiu com que houvesse mais dificuldades com questões pedagógicas durante o ensino remoto emergencial, influenciando diretamente o processo de aprendizagem dos alunos (BAYER, 2021).

Bayer (2021) traz como elementos da crise pedagógica na instituição pesquisada as decisões tomadas na implementação do ensino remoto emergencial e a compreensão quanto as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, onde a desigualdade das condições materiais e imateriais de alunos e professores contribuiu de maneira essencial para tal crise, havendo distintas significações quanto ao trabalho docente realizado.

Duarte (2013) auxilia na compreensão desse fenômeno ao refletir que, por mais que no trabalho docente esteja imbricado o fato do professor já ter em seu repertório de conhecimentos os conteúdos necessários para a humanização dos sujeitos, quando este não se apropria desses saberes essenciais de maneira efetiva, seja por carências na formação inicial ou continuada, esvazia-se o trabalho educativo e acaba por empobrecer o próprio desenvolvimento psíquico e social, contribuindo para as crises relatadas, levando a uma transmissão vazia de sentido e dificuldades para realizar de fato os processos de ensino e aprendizado. Outro autor que pode apoiar a compreensão relacionada à significação dos professores relatadas por Bayer (2021) é Leontiev (2004), que mostra que, quando há um descompasso entre o motivo real do trabalho e o motivo colocado pelo próprio trabalhador em sua atividade, produto e posse, há um desencontro entre o sentido pessoal e significação daquela atividade, tornando-a alienada e alienante.

Kluthcovsky e Joucoki (2021) mostram que na educação de jovens e adultos, além da evasão escolar intensificada, a falta de subsídio e de conhecimentos acerca do uso das tecnologias para fins pedagógicos foram desafios a serem enfrentados durante o período de ensino emergencial remoto tanto para professores, quanto para alunos, impactando diretamente o trabalho docente.

Este fenômeno é confirmado por pesquisas que mostram que a experiência de não se sentirem preparados para a modalidade de ensino remoto, assim como as dificuldades para colocar em prática novas metodologias e em aprender a utilizar as tecnologias no trabalho docente em um curto período de tempo e, algumas vezes, sem o treinamento e apoio necessário, fez, também, com que os alunos diminuíssem o engajamento e o vínculo com o professor durante o processo educativo (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Outro ponto a se considerar na evasão escolar é a dificuldade em adquirir em tempo hábil os recursos tecnológicos e equipamentos pedagógicos necessários para o ensino remoto, afetando o financeiro tanto de professores, mas também de alunos, de maneira não planejada (ORSO, 2020; PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Kluthcovsky e Joucoki (2021, p.1) mostram isso em sua pesquisa ao afirmar que “as revelações dos docentes evidenciaram também as dificuldades encontradas pelos educandos quanto à ausência ou incompatibilidade de materiais para a execução das atividades e à falta de conhecimento em relação ao uso das tecnologias para fins pedagógicos”. Ao analisar o ensino remoto, Saviani (2020) defende que não são todos os alunos que são capazes de acompanhar com proveito esta modalidade de ensino, pois são necessários requisitos mínimos para isso, como as condições materiais, mas, além disso, serem alfabetizados em sentido funcional, neste caso, não serem analfabetos digitais.

Em sua dissertação, Cervilieri (2021) analisou se há correlação entre a precarização do trabalho docente e a saúde dos professores, em especial nas escolas de Educação Básica pesquisadas por ele. De acordo com esta pesquisa, os principais fatores de precarização do trabalho docente foram a falta de integração entre os membros escolares durante os trabalhos em equipe; a necessidade que alguns professores custeassem os próprios recursos para a realização do trabalho; a experiência de frustração, sofrimentos e exaustão física e mental por parte dos docentes por se sentirem impossibilitados de realizar atendimentos adequados para com seus alunos e pela sobrecarga de trabalho, comprometendo horas de lazer e descanso; excesso de alunos, falta de recursos e infraestrutura tornando o ambiente de trabalho inadequado; baixa remuneração; e a falta de reconhecimento e valorização profissional e social desta categoria, como a falta de respeito e de apoio por parte de gestores e equipes multidisciplinares. Dessa

forma, foi possível concluir que as precárias e desgastantes condições de trabalho dos professores durante o período de ensino remoto emergencial os levaram ao adoecimento físico e psíquico, com aumento significativo de professores sobrecarregados, exaustos e preocupados com as novas exigências e cobranças excessivas, além de terem sua categoria profissional em crescente desvalorização. Citando a dissertação em questão: “De acordo com os relatos, muitos não dão conta dessas situações, enfrentando inclusive problemas sociais dos alunos e conflitos no ambiente escolar” (CERVILIERI, 2021, p.180).

Tais fatores acarretam em problemas de saúde de ordem física e psíquica, levando a afastamentos, prejudicando ainda mais os processos de ensino e de aprendizado durante o período de ensino remoto emergencial e que pode trazer consequências após esse período pandêmico (CERVILIERI, 2021). A soma desses fatores apresentados na dissertação mostra o fortalecimento da precarização do trabalho docente na Educação Básica já constatada antes da pandemia pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, fazendo com que a categoria profissional de professores seja considerada uma dentre as com mais números de afastamentos do trabalho nos últimos quinze anos por conta de adoecimentos físicos e psíquicos (CEPES, 2011; 2014; SOLDATELLI, 2020). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 2017, já apresentava pesquisa que apontava que 71% dos professores da rede pública entrevistados já ficaram afastados do trabalho docente nos cinco anos antecessores após experiências em sala de aula que desencadearam problemas e psiquiátricos, tendo como fatores principais a deterioração das condições de trabalho e a maior agressividade dos alunos (TRANSTORNOS, 2017). Publicações recentes da Organização Internacional do Trabalho mostram que a escassez de professores no mundo já é uma realidade, sendo que os afastamentos dessa classe de trabalhadores dão-se, principalmente, por conta de transtornos mentais e comportamentais, como a síndrome de *Burnout*, problemas cardiológicos e circulatórios, distúrbios de fala e da voz e transtornos osteomusculares, grande parte relacionados diretamente à prática educativa e ao ambiente de trabalho, como estresse e longas jornadas de trabalho, intenso e contínuo uso da voz, movimentos repetitivos, ruído e pó de giz, além de situações de violências vividas no contexto escolar (SILVA-MACAIA *et al*, 2021).

Já quando se trata de ensino superior pode-se pensar que houve melhor adaptação ao ensino remoto emergencial. No entanto, Matos e Menezes (2021), além de trazer dados sobre as dificuldades dos alunos de ensino superior no acompanhamento e interação nas aulas remotas e do aumento substancial na carga horária extracontratual dos professores, apresentam também o custeio das tecnologias e ferramentas essenciais para o trabalho remoto pelos próprios docentes universitários. Magalhães, Silva e Paula (2021) mostram que, por mais que o ensino remoto emergencial tenha recebido a aprovação dos alunos de cursos superiores relacionados à docência, foram relatadas consequências na saúde e na aprendizagem desses, como a fadiga pelo excesso de telas e a dificuldade em assimilar conteúdos e na utilização de estratégias pedagógicas no formato remoto. Tal dualidade pode ser explicada quando analisado o contexto educacional que o Brasil vê passando com o advento e fortalecimento das pedagogias do aprender a aprender, como a pedagogia das competências no qual a BNCC foi fundamentada, onde traz como ideia o desenvolvimento de habilidades e competências para que o aluno se torne cada vez mais protagonista em seu cotidiano e do seu estudo. No entanto, ao mesmo tempo ela se afasta do científico, aproximando-se aos interesses cotidianos, de senso comum, como é possível perceber no trecho abaixo:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 467).

Assim, o fato de utilizar as tecnologias e novas metodologias, como as chamadas ativas, que centram o processo educativo no aluno e em seus interesses e condições cotidianas, traz uma falsa ideia de que o aluno possa estar aprendendo o suficiente, pois traz em si a concepção de educação pragmática e utilitarista, mas na verdade limita o trabalho docente, trazendo consequência também para a aprendizagem dos alunos, pois não integra a dialética professor-aluno defendida como essencial pela pedagogia Histórico-Crítica.

Ao relatar a experiência de estágio durante o ensino remoto emergencial em cursos superiores de licenciatura, Santos *et al* (2022) apresentam a possibilidade da utilização de diversas ferramentas digitais, como os *podcasts* e filmes, séries e músicas em *streamings*, além da utilização de outros materiais para

elucidar e acrescentar conteúdos e conhecimentos durante as aulas remotas, como mangás e livros, já que houve distanciamento entre as estagiárias e os alunos, diminuindo o contato destes.

Guerra Junior *et al* (2022) apresentam o roteiro de autoestudo como possibilidade de recurso didático no ensino remoto que influencia para um diálogo mais próximo entre professor e aluno. Já Milliet (2022) mostra que as mídias constituem-se recursos em tempos de educação remota emergencial, favorecendo o sentimento de competência nos professores, mas que pode trazer preocupações relativas à privacidade, exposição e vigilância e controle do trabalho docente. Percebe-se que estes resultados são de pesquisas publicadas mais recentemente, em 2021, o que pode mostrar a aprendizagem e inovação no ensino remoto, diferentemente da preocupação e aumento do trabalho para aprender sobre e como utilizar as tecnologias a favor do processo educativo que foi apresentada, principalmente, no ano de 2020, com a implementação e adaptação do ensino à modalidade remota.

Este fenômeno também é concordado com uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) que mostra que o contato com os alunos melhorou a partir do fim do ano de 2020, sentindo-se otimistas com a aprendizagem em 2021, enxergando o futuro da educação em modelo híbrido e, em comparação com o início do ensino remoto emergencial, sentindo-se menos ansiosos e mais calmos.

Em relação à formação de professores, Nunes, Raic e Souza (2021) apresentam o impacto da pandemia na formação docente com a reconfiguração de práticas mediadas pelas tecnologias digitais e não digitais de informação e comunicação, mas trazem a crítica de que essa modalidade de ensino emergencial não deve ser o guia para mudanças nas práticas e currículos pedagógicos, pois não se configuram numa realidade imutável, mas sim, emergencial e reversível, como é apresentado por Paiva (2020) no artigo:

Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (Paiva, 2020, p. 62).

Essa ideia vem ao encontro de Saviani (2015) em que a educação é uma atividade de trabalho com produção não material e que atos de produzir e consumir esses conhecimentos ocorrem simultaneamente, concordando que o ideal para um trabalho educativo eficaz é necessário que professor e aluno estejam em contato direto e presencial, e não como apresenta a proposta do ensino remoto. Em contrapartida, Guerra Junior *et al* (2021) apresentam o ensino remoto como uma importância modalidade, e que, durante o período da pandemia de COVID-19, pode-se efetivar muitas e novas práticas pedagógicas, que antes não eram foco nos currículos e espaços educacionais.

Ao analisar o trabalho docente no contexto de pandemia, Silva e Santos (2021) problematizam o contexto de precarização e ataque à educação somado às consequências do ensino remoto emergencial, como a desigualdade de condição de acesso à educação e a sobrecarga de trabalho dos professores, além de mostrar a incongruência da fala sobre a importância do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação antes e durante a pandemia e as condições educacionais deficitárias durante o período de pandemia mesmo com a utilização dessas tecnologias.

Essa discussão sobre a formação de professores e a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação é também tema para Silva e Piatti (2021) ao apresentarem que tanto os cursos de formação inicial de professores, quanto os de formação continuada, são insuficientes em relação à aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos sobre essas tecnologias e seus usos pedagógicos, trazendo consequências negativas aos professores quando estes se vêem diante do discurso de que estes desafios são necessários para o desenvolvimento individual e da sociedade, isso porque não é possível haver eficaz inserção pedagógica dessas tecnologias sem a análise real do contexto do trabalho docente no Brasil, que atualmente encontra-se desvalorizado e com condições materiais e imateriais desiguais. As autoras trazem que só seria possível uma formação docente eficiente quando

pautada na valorização profissional que ofereça possibilidades de acesso e uso de instrumentos tecnológicos em escolas e universidades, com acesso e integração das TDIC, sem domínios hegemônicos, mas com condições de inserção a todos os profissionais da educação (SILVA; PIATTI, 2020, p.18).

Ao fazer uma crítica e na intenção de elaborar um manifesto docente contra os acontecimentos durante a pandemia no contexto escolar, Varela e Santa (2021) relatam que, ao não saber como lidar com as novidades impostas durante a pandemia, docentes, alunos e responsáveis foram utilizados como cobaias humanas para a implantação de uma modalidade de ensino até então pouco conhecida no Ensino Superior e não praticada no Ensino Básico, onde foram esquecidas premissas importantes da educação e do desenvolvimento humano, como a impossibilidade de autonomia e processo de ensino eficaz com crianças por meio virtual.

De acordo com o manifesto, uma das consequências desse fenômeno foi a transformação dos professores em meros instrumentos de computadores, já que estes possuem programas, conteúdos e métodos programados.

Com isso, o aumento de sintomas e adoecimentos na classe trabalhadora escolar ocorreu, expropriando-o de ser criativo e autônomo, além de ter consequências negativas em nível familiar e social. Não tendo um professor que consiga ensinar de maneira eficaz, será mais dificultoso o processo de aprendizagem por parte dos alunos (VARELA; SANTA, 2021). Bayer (2021) ressalta que, mesmo em instituições públicas de educação consideradas possuidoras de condições materiais mais favoráveis, as desigualdades no direito à educação são evidenciadas. Outra consequência relativa ao uso constante das tecnologias para o ensino mostrada no manifesto é o efeito neurológico grave que as telas podem causar, principalmente, nas crianças e jovens, além de docentes e alunos terem seus dados entregues às empresas de estudos de mercado e pesquisa ao utilizar softwares disponibilizados pelos governos, sendo destituídos, também, de sua privacidade (VARELA; SANTA, 2021).

CONCLUSÕES

No recorte aqui apresentado, foi possível analisar publicações que estudavam diferentes níveis de ensino, além de artigos críticos em relação à qualidade do ensino remoto emergencial e o futuro da educação brasileira.

A abrangência da investigação foi desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, perpassando em especial o Ensino de Jovens e Adultos e cursos universitários ligados à docência e formação de professores no Brasil. Os principais impactos no trabalho docente foram referentes à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação pelos professores e alunos, ao aumento da precarização do trabalho docente e consequências físicas e psíquicas da implementação do ensino remoto emergencial nos professores, afetando diretamente seu trabalho. De maneira unânime foram trazidas questões negativas em relação ao ensino remoto emergencial na rede de educação brasileira, no entanto, algumas das produções também apresentaram, pontos positivos sobre esse fenômeno, como a aprovação dos alunos e métodos de ensino e recursos didáticos que apresentaram bom desempenho durante este modelo de ensino.

Por meio de uma análise crítica quanto aos referenciais teóricos de cada publicação foi possível observar publicações explicitamente das teorias propostas, isto é, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, mas também textos que se fundamentavam em tais teorias de maneira implícita ou em conjunto com autores de outras tendências pedagógicas e/ou psicológicas, influenciando na discussão dos resultados de cada publicação.

Também é possível concluir que, apesar de cada dia serem publicados mais textos científicos sobre a implementação e os impactos do ensino remoto emergencial no Brasil, ainda são poucos os que tomam como base o conceito de trabalho educativo apresentado por Saviani (2015), sendo apreciados mais estudos nesta perspectiva teórica que tem como característica a análise crítica e histórica dos processos de ensino e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa em mestrado do qual este artigo é um recorte.

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

REFERÊNCIAS

BAYER, J. S-M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto**: as significações de professores de um campus do IFSP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 168p. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CEPES. Centro de Estudos e Pesquisas. Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos da APEOESP. **Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino**. 2 ed. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CEPES. Centro de Estudos e Pesquisas. Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos da APEOESP. **Qualidade da Educação nas Escolas Estaduais de São Paulo**. 2 ed. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/cad-quali-apeoesp-2014-web.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CERVILIERI, C. E. **Trabalho docente e saúde**: estudo com professores de escolas da rede de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 206 p. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>

GUERRA JUNIOR, A. L., *et al.* A eficácia do roteiro de autoestudo como recurso didático no ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e160101320891, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20891>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.20891. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20891>

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Instituto Península, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1500, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1500>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1500. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1500>

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. **Dialoga**, São Paulo, n. 38, p. 1-15, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18912>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.5585/38.2021.18912. <https://doi.org/10.5585/38.2021.18912>

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu. **Anais [...]**.Caxambu, MG, 2006.p. 1-17.

MATOS, W. A.; MENEZES, M. A. Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilema e desafios docentes em tempos de pandemia. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 18, n. 3, p. 182-201, set./dez., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2646>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.25112/rpr.v3.2646. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2646>

MILLIET, J. S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de COVID-19**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 181 f. 2022.

NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. A educação a pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista Tempos e Espaço em Educação**, v. 14, n. 33, e16047, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16047>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16047. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16047>

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020, p. 207-228.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS anuncia nome para doença causada por novo coronavírus: COVID-19; OPAS apoia ações de preparo na América Latina e Caribe**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2020-oms-anuncia-nome-para-doenca-causada-por-novo-coronavirus-covid-19-opas-apoia>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ORSO, P. L. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1 ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. (ebook). <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-57-4>

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, São Carlos v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SANTOS, S. D. M. *et al.* As (im)possibilidades de diferentes metodologias no Ensino Remoto Emergencial. **Da Investigação às Práticas**, v. 12, n. 1, p. 230-252, 2022. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/282>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.25757/invep.v12i1.282

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://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.10, e020063, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 05 ago. 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1463. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n01D1463>

SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições, 2021.n. 67, p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. São Paulo, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **FAQ - Volta às aulas 2021**. São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/FAQ-Volta-a%CC%80s-aulas-2021.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 65.597, de 26 de março de 2021**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informações e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo, 2021.

SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27632>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.48075/rt.v15i3.27632. <https://doi.org/10.48075/rt.v15i3.27632>

SILVA, J. M.; PIATTI, C. B. Formação e ensino remoto no “novo normal”: e o/a docente como vai? **Revelli**, v. 13, e202110, 2021.

SILVA-MACAIA, A. A. et al. Saúde dos Professores: Uma Ambiguidade a Resolver. Fundacentro, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/projetos-encerrados/seguranca-e-saude-nas-escolas/saude-dos-professores>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOLDATELLI, R. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista: Corrente Marxista Internacional**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

TRANSTONOS emocionais são as principais causas de afastamento de professores. Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/65505-mentes-atormentadas>. Acesso em: 08 ago. 2022.

VARELA, R.; SANTA, R. D. *Pandæmoniu* educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 183-202, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/60306/0>. Acesso em: 03 ago. 2022. DOI: 10.12957/rep.2021.60306. <https://doi.org/10.12957/rep.2021.60306>

INCLUSÃO E DIFERENÇA: UMA CRÍTICA À DUALIDADE

Bruno Leonardo Galdino de Azevedo, Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo

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

RESUMO

Esta pesquisa aborda estudos relativos à Filosofia da Educação, tendo como objetivo abordar o tema da deficiência e suas implicações no cenário educacional brasileiro, sendo balizada por trabalhos realizados por pesquisadores prestigiados no cenário nacional. O tema escopo desenvolvido é o da filosofia da diferença que tem feito parte de intenso e recente debate em diversas áreas. Tendo como principal referencial teórico o filósofo francês Gilles Deleuze e adentrando a esfera do denominado acontecimento e suas implicações na perspectiva de uma educação da diferença, em específico ao público deficiente. Além de analisar o conceito de dualidade e suas implicações dicotômicas na relação entre diferença e inclusão. O campo da inclusão tem sido exaustivamente explorado por discursos globalizantes, numa tentativa de diversidade que suprime singularidades, imperando uma dualidade que dita *a priori* o que inclui e conseqüentemente o que é excluído. Uma tentativa de práxis acontecimental em que o singular procura emergir da sujeição e assim promover um novo fôlego às práticas educacionais, onde a deficiência surge como resistência e possibilidade de criação, potência surgida de uma radicalidade ontológica, por seu caráter acontecimental e enunciador da diferença em contramão à diversidade e aos mecanismos inclusivos. Por fim, A potência positivada da deficiência em contraposição ao espectro contraditório inclusivo, multiplicidades que extrapolam a diversidade, criando espaço para que a diferença possa acontecer no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação; Diferença; Deficiência; Multiplicidades; Acontecimento.

INCLUSION AND DIFFERENCE: A CRITICISM TO DUALITY

ABSTRACT

This research addresses studies related to the Philosophy of Education, aiming to address the issue of disability and its implications in the Brazilian educational scenario, being guided by works carried out by prestigious researchers in the national scenario. The scope theme developed is the philosophy of difference, which has been part of an intense and recent debate in several areas. Having as main theoretical reference the French philosopher Gilles Deleuze and entering the sphere of the so-called event and its implications in the perspective of an education of difference, specifically for the disabled public. In addition to analyzing the concept of duality and its dichotomous implications in the relationship between difference and inclusion. The field of inclusion has been exhaustively explored by globalizing discourses, in an attempt at diversity that suppresses singularities, prevailing a duality that dictates a priori what includes and consequently what is excluded. An attempt at event praxis in which the singular seeks to emerge from subjection and thus promote a new breath to educational practices, where disability emerges as resistance and possibility of creation, a power arising from an ontological radicality, due to its eventual character and enunciator of difference in against diversity and inclusive mechanisms. Finally, The positive power of disability as opposed to the inclusive contradictory spectrum, multiplicities that extrapolate diversity, creating space for difference to occur in the educational environment.

Keywords: Education; Difference; Deficiency; Multiplicities; Event.

INCLUSIÓN Y DIFERENCIA: UNA CRÍTICA A LA DUALIDAD

RESUMEN

Esta investigación aborda estudios relacionados con la Filosofía de la Educación, con el objetivo de abordar la cuestión de la discapacidad y sus implicaciones en el escenario educativo brasileño, siendo guiada por trabajos realizados por investigadores de prestigio en el escenario nacional. El tema de alcance desarrollado es la filosofía de la diferencia, que ha sido parte de un intenso y reciente debate en varias

áreas. Teniendo como referencia teórica principal al filósofo francés Gilles Deleuze y entrando en la esfera del llamado evento y sus implicaciones en la perspectiva de una educación de la diferencia, específicamente para el público discapacitado. Además de analizar el concepto de dualidad y sus implicaciones dicotómicas en la relación entre diferencia e inclusión. El campo de la inclusión ha sido exhaustivamente explorado por los discursos globalizadores, en un intento de diversidad que suprime las singularidades, prevaleciendo una dualidad que dicta a priori lo que incluye y en consecuencia lo que excluye. Un intento de praxis de acontecimiento en el que lo singular busca emerger del sometimiento y así promover un nuevo aliento a las prácticas educativas, donde la discapacidad emerge como resistencia y posibilidad de creación, potencia surgida de una radicalidad ontológica, por su carácter acontecimental y enunciador de diferencia en contra de la diversidad y mecanismos inclusivos. Finalmente, El poder positivo de la discapacidad frente al espectro inclusivo contradictorio, multiplicidades que extrapolan la diversidad, creando espacios para que la diferencia se produzca en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación; Diferencia; Deficiencia; multiplicidades; Evento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo desenvolver uma problemática acerca da inclusão estabelecendo um diálogo filosófico com a diferença. Mais do que apenas uma forma de dialogar, já que parte de uma perspectivação que se dá em caráter múltiplo. Pensar na relação estabelecida entre o que inclui e o que difere não é projetar uma conformidade, pois habitam um campo de conflito. O embate aqui proposto não procura uma resolução e não pretende traçar um caminho evolutivamente delimitado. Pretende-se buscar elementos que componham o ambiente belicoso em que se dão as batalhas cotidianas, movendo as trincheiras e reterritorializando as fronteiras. A multiplicidade não parte de pressuposições. “O problema do começo em filosofia foi sempre considerado, com razão, como muito delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2000, p. 225).

Pensar a educação é realmente algo extremamente complexo, por justamente recordarmos de tudo o que envolve os princípios educativos, seja nos aspectos culturais, históricos, nas esferas governamentais, nas expectativas individuais, nos discursos mercadológicos, bem como na produção de afetos. Notoriamente a inclusão vem ganhando espaço com as políticas inclusivas, garantindo direitos e permitindo o acesso a instâncias antes inalcançáveis pelas pessoas com deficiência. Determinados marcos legais se tornaram decisivos na expansão dos direitos, assegurando a possibilidade de uma efetivação cidadã a grupos antes marginalizados. O “Relatório mundial sobre a deficiência” (World Report on Disability), de 2011, bem como os avanços significativos a partir das denominadas “Constituição Cidadã de 1988” no Brasil, deixam claro o progresso das políticas de inclusão, incentivando a luta pela garantia do cumprimento do que a legislação assegura. É na tensão entre o que é visto como sendo positivo ou negativo que a fertilidade do debate inclusivo se realça, pensando na crítica feita aos modelos inclusivos em que constantemente existem adeptos ou opositores.

Ao nos depararmos com a inclusão, somos remetidos a uma analogia inevitável, a contrapartida excludente. Incluir admite a impossibilidade de acolhimento integral ou a possibilidade de admitir a partir de. Quando partimos de algo dado nos aprisionamos e passamos a nos constituir pela determinação de um *a priori*. “Do dado infiro a existência de outra coisa que não está dada: creio” (DELEUZE, 2001, p. 93). Por esse sistema de crenças se pauta a inclusão, angariando sujeitos que irão dar robustez a essa dinâmica de captura, já que “todo modelo impede o devir”. (FREITAS, 2016, p. 241). O jogo restritivo do qual a discursividade inclusiva faz parte, pré-determina as regras em um reflexo que cristaliza um dualismo, que mesmo a dialética não resolve:

Não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença; e, em vez de resolvê-la, isto é, conduzi-la a um fundamento, a oposição trai e desnatura a diferença. Dizemos não só que a diferença em si não é «já» contradição, mas também que ela não se deixa reduzir e levar à contradição, dado que esta é menos e não mais profunda do que ela. (DELEUZE, 2000, p. 115).

Referendar a pluralidade sob a ótica do dual, é torná-la refém de uma prática não plural. A dinâmica bipartida, delimita o campo de atuação e faz com que o desenvolvimento fértil das relações se restrinja a um modelo regimentado. Pensar o múltiplo não é referendá-lo por uma esfera de contradição

que impossibilite novas formas de articulação. Pelo embate do dual, a oposição se torna um fator preponderante, fomentando a ideia de duplo que é voltada para si. “O método filosófico dualista, portanto, é originado por um problema mal colocado, qual seja, o das relações entre espaço e duração, bem como é representado pelo misto em que uno e múltiplo aparecem em um par de opostos” (REBELLO, 1996, p. 153 e 154). O binarismo empregado tende a reduzir as perspectivas de um devir-deficiente, já que parte de um fracionamento que encampa dois modelos de efetivação, já que:

[...] pretendemos problematizar o caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

A perigosa fusão inclusiva desenvolve um mecanismo que se autorregula, articulando uma maquinaria de força centrípeta que sempre capta para conduzir a seu centro de atuação. No movimento de controle, os dispositivos inclusivos são maleáveis apenas a ponto de tentar capturar nuances da sociedade, para a partir deles, conduzir sob a sua própria ótica. As liberdades, correntes em fluxo contínuo, passam por um sistema de gradientes que irá controlar os graus de variação produzidos no meio. Não se restringe mais ao molde, no sentido de confinar as liberdades que causaria uma ruptura integral, mas de pensar que “os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEUZE, 2008a, p. 221).

O capitalismo é um sistema de produção simbólica, que tem se servido desse aparato dual em sua base econômica, bem como em suas implicações políticas e na trama sociocultural. Em nome de uma suposta liberdade, nos rendemos ao cativo neoliberal, que não é libertário. A diversidade alimenta a maquinaria de consumo, aumenta sua base de ofertas e com isso amplia a captura de afetos. O ambiente inclusivo permite barganhar, trazer para dentro do jogo instituído, fazendo concessões para estender privações.

Ainda perspectivando uma bipartição que nos enlaça, habituamos a enxergar pelo equívoco, fazendo a associação desse com aquele, dividindo o mesmo, criando reflexividades tais como: normal/anormal; eficiente/deficiente; incluído/excluído *ad infinitum*. “Tradicionalmente, desde Aristóteles, cogitamos a identidade pelo igual: N igual a N. Princípio de identidade nosopolitizado” (CARVALHO, 2015, p. 45). Tal fator de assimilação, cria uma falsa noção de disparidade, já que promove a ideia de diversidade dentro de um coletivo que conseqüentemente exclui a diferença em si. O que é genuinamente diferencial entra por uma prospecção negativa para ser posteriormente eliminado, tornando-se dado. “A diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado” (DELEUZE, 1999, p. 361). Deve-se também estar atendo ao fator de integralidade que a fé de uma diversidade inclusiva pode aparentemente representar:

Inclusão não é um mecanismo para homogeneizar ou igualar as condições de vida e de participação de todos, mas é a estratégia de colocar todos em circulação e integrando um *gradiente de inclusão* (Lopes, 2009), o qual é ativado a partir da educação e da participação no mercado. (LOPES, 2015, p. 299).

A crítica à dualidade na educação se faz por essa forma prisional de se conceber o pensamento enquanto imagem ortodoxa e de identidade e semelhança. Uma lógica de gradientes está posta ao entendimento de uma estratificação, criando modulações que circulam dentro da mesma maquinaria, criando um embate limitado pela força de empuxo, criada pela competitividade de uma disputa mercadológica e que se dá também pelas relações sociais. Ao atender a uma diretriz que é normativa o embate é proposto no ambiente restrito de uma nosopolítica que regula esta capitalização do humano, endurecendo o campo de atrito por regulações que procuram atender uma logística de fluxo monetário. Estamos no campo das restrições, já que a dialógica proposta é no entrecruzamento capital de oferta e procura.

Como a inclusão possui um caráter fortemente relacional e como na racionalidade neoliberal somos estimulados a competir e a “cuidar” de nossos parceiros competidores para que eles continuem no páreo — lutamos duplamente. Isso quer dizer que luto por

mim para me manter incluída e luto para que o outro também se mantenha no jogo competitivo do mercado (Lopes, 2011). (LOPES, 2015, p. 301).

Quando pensamos a inclusão por um condicionamento dual que o mercado promove, com seus dispositivos de capilarização das formas de governar, cabe questionar se efetivamente está assegurada a potência que foi a motivadora do não assujeitamento imediato dos grupos minoritários. Fazer parte de uma política inclusiva não é justamente coibir ou anular a potencialidade da diferença por uma proposição integradora? A diferença cabe na inclusão ou faz parte de uma esfera que o incluído tende a abdicar? A hipótese é que talvez exista um deslocamento da diferença, no sentido de ser perspectivada por algo que lhe é estranho, que a constribe ou tipifica a ponto de anular.

E o engano mais geral do pensamento, o engano comum à ciência e à metafísica, talvez seja conceber tudo em termos de mais e de menos, e de ver apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza. (DELEUZE, 1999, p. 13).

Diante da problematização instaurada, faz-se necessário apresentar o campo onde se dão as relações de força e por onde se faz perceber os modos de existência. “A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco, incomparável” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). O corpo surge como fruto de uma relação de forças, é preciso não só explorar o que é o corpo, como as potências ingovernáveis que existem resistindo. Pela tentativa de escapar aos mecanismos de captura neoliberais que condicionam ao dualismo da competitividade, como é possível percebermos a diferença em rota alternativa, ou melhor, sem rotas, buscando na multiplicidade das ações as fugas do que constantemente nos faz cativos? Mas também é importante problematizar a positividade do embate ocorrido nessa zona de conflito entre inclusão e diferença, atuando como integração nos processos de assegurar benefícios e ao mesmo tempo não se fazendo refém, uma espécie de justificativa da emergência constante da diferença enquanto potência. A inclusão não sendo mais origem e fim. “Aquilo em que a inclusão se faz e não para de fazer-se, ou aquilo que inclui no sentido de ato acabado não é o sítio ou o lugar, não é o ponto de vista, mas aquilo que permanece no ponto de vista, aquilo que ocupa o ponto de vista e sem o qual o ponto de vista não seria” (DELEUZE, 1991, p. 45). Na tentativa de escape dos encarceramentos opressores, pretendemos utilizar as linhas de fuga como forma de torcer as linhas, rompendo as próprias curvaturas exponenciais e os gradientes de modulação das afetividades.

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 17).

Assim, como forma de buscar outros caminhos, não como respostas, mas como problematizações, rizomas que vão transgredindo, procuramos abrir o espaço do diálogo inclusivo, mais do que isso, pensar na proposta de uma educação voltada para a diferença, diálogo que se dá. O desafio é fazer com que a deficiência não mais seja alicerçada pela falta, escapar de uma normalização que determina uma regra e a partir dela cria o ambiente de conflito, restringindo cada sujeito a dispositivos de regulação que irão calcular os que estão próximos ou afastados de um parâmetro. Tentar analisar a deficiência pela diferença é partir de sua positividade, de uma potência-deficiente, significando novas estratégias, indo além, transvalorizando a educação.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma problematização que tem como interesse investigar a Filosofia da Diferença. Tendo em vista a importância do tema na área da Educação, pensando em questões de deficiência e inclusão, bem como a inserção da diferença e seu devir ou devires, em um combate à dualidade pelo viés da pluralidade e fugindo de outras formas de contenção, como é o caso da diversidade. Uma perspectiva do acontecimento, através de singularidades e multiplicidades. A análise será feita à luz do conceito de diferença de Gilles Deleuze. Entende-se a diferença sob a seguinte perspectiva:

A diferença é este estado em que se pode falar de DA determinação. A diferença «entre» duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue — e, todavia, aquilo de que ele se distingue não se distingue dele. (DELEUZE, 2000, p. 81).

Procurar pensar a diferença a partir dela mesma e confrontá-la com a dualidade que a inclusão impõe. Pensar a diferença ocupa parte significativa do desenvolvimento intelectual de Gilles Deleuze e lhe rendeu a confecção da complexa tese “Diferença e Repetição” em 1968. Devemos ressaltar que o tema da diferença se faz presente e de suma importância nos debates sobre a deficiência, bem como aos questionamentos que são feitos às políticas de inclusão. Pensar a diferença em uma perspectiva da deficiência é justamente sair da implicação negativa que a mesma acaba sendo vinculada. “Arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2000, p. 82). Lançar luz sobre a obscuridade na qual a diferença foi relegada, trazê-la ao debate de forma efetiva, avançar por ela, ainda que custe a desintegração de práticas pré-estabelecidas.

Importa destacar a relação que se dá entre inclusão e exclusão, impossibilitando a diferença em sua imanência. Como se estivéssemos diante de uma aporia que tenta se resolver a partir de si. A não admissão do diferente faz com que o caráter de analogia se sobreponha a um devir que seja inovador e que possa transcender o estado em que as relações estão solidificadas. Daí a necessidade de se pensar primeira no campo e nos modos onde acontecem os embates e o plano onde circulam. Por isso a necessidade de pensar a respeito do corpo deficiente e buscar outras perspectivas, que não as orgânicas ou coisificadas. Posteriormente precisamos pensar o acontecimento em uma perspectiva deleuzeana, por ter um caráter não acidental ou controlável, mas ao mesmo tempo, por sua potência que não pode ser contida. Sair da lógica prévia que se faz ambivalente já que o grande obstáculo que a inclusão apresenta está justamente no fato de que “negação e afirmação se expressam, ambas, por proposições [...]” (BERGSON, 2005, p. 315). O estranhamento que a diferença em si causa, provocando inúmeros debates sobre o estabelecimento ou não de limites nas relações desenvolvidas no espaço escolar, os desafios de reinventar-se perante uma força que não se submete às normas e aos contingenciamentos estabelecidos, formam um cenário rico para uma investigação sobre o papel da inclusão e suas formas de atuação.

Pensar a potência da deficiência e explorar sua condição como força de transformação acontecimental é ressignificar a Educação, transvalorar os modos com os quais lidamos nas práticas educacionais, desenvolver outras formas de enxergar, abrir possibilidades e deixar sempre as portas escancaradas para novos veios. Um trabalho de fissura, de criar poros para ampliar os territórios capilarizados, atravessar as malhas da rede de poderes que nos enredam para tecer outras tramas. Sair da lógica da competitividade neoliberal e do estigma do déficit e pensar por uma ontologia da deficiência, uma radicalidade ontológica. Perante tais fluxos de linhas fuga, serão exploradas as possibilidades da multiplicidade e a positividade do singular. Vivemos em um período conturbado, com mudanças significativas na sociedade assim como forças de repressão a elas. Com a crise nos grandes modelos de movimentos sociais, como os sindicatos e a proliferação de grupos minoritários de caráter fluídico, não é exagero pensar que hoje a diferença se tornou a grande pedra angular de uma verdadeira revolução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao propor uma problemática do binarismo que envolve o conceito de inclusão, busca-se não apenas expor as fragilidades dessa visão dual, mas também fundamentar experiências que possam ser significativas fora dessa lógica instituída. Explorar a filosofia da diferença é estar diante do desafio de não se adequar ao comum, buscando as singularidades em sua potencialidade. Fugir do dado, escapar de simplificações que busquem dar conta da realidade de cada indivíduo, abrir outras perspectivas na seara do campo educacional, cultivando novos aspectos de realidade. A proposta é fugir de uma ordem, mas não impondo outra, partindo sempre de uma análise crítica, já que ordenar é precipitar-se para um sentido único.

No entanto, é pela crítica dessa idéia que uma teoria do conhecimento deveria começar, pois se o grande problema é saber por que e como a realidade se submete a uma ordem, isto se dá pelo fato de que a ausência de todo tipo de ordem parece possível ou concebível. (BERGSON, 2005, p. 240).

Pensar a novidade é justamente sair da mediação, romper com o que pretende ser, pois a pretensão está reservada ao que é pré extensivo. Cair no ambiente de qualificar ou quantificar é permanecer no jogo do duplo que procuramos descaracterizar. A operação de desenvolvimento de uma nova forma de pensar exige sacrifícios, não se dá na forma de uma acomodação, pela característica de singularização que possui. Focar no que está posto se torna um entreposto, mais uma vez se fazendo ordem e distinguindo a partir de si os referenciais. Devemos nos esforçar ir além do exposto, tendo em vista que:

[...] a possibilidade de uma nova imagem do pensamento se justifica pela criação de novos sentidos e valores, o que implica que pensar não é o exercício natural de uma faculdade. Pelo contrário, depende de forças que se apoderam desse ato, presentes nos corpos, nas paixões, nos interesses sensíveis, produzindo acontecimentos, exercendo-lhe uma violência, lançando-o num devir-ativo. (GRISOTTO, 2012, p. 180).

No ambiente escolar é possível visualizar como as formas de se relacionar acabam pautadas por um modelo que muitas vezes dificulta a manifestação de singularidades. Ainda no espectro inclusivo que se faz diverso para capturar de forma mais abrangente, o indivíduo se vê tolhido a cada vez que a inclusão se faz mais efetiva. Isso se dá pela não conformidade com a diferença, que não cabe nas coletividades planejadas, favorecendo práticas de competitividade, adequadamente acolhidas pelas políticas neoliberais. O acirramento das disputas favorece o jogo do mercado, aparentemente atendendo uma demanda de consumo que satisfaz aos interesses individuais, a ponto de estabelecer uma forma de conhecimento que atende aos campos político e econômicos de desigualdade do capital. Cabe salientar que “uma relação consiste essencialmente em uma comparação” (BERGSON, 2005, p. 249), que quando a analogia se ambienta no cenário de sobreposição ao outro, o acirramento pode ocasionar uma destrutividade que engendra concepções de extermínio alheio.

A indiferença é o ponto que também deve ser burlado, não fazer do outro um estranho que deva ser ignorado ou um inimigo a ser exterminado, mas explorar a combatividade que somente a convivência possibilita. Explorar a diferença não é solucionar os conflitos, mas estar aberto aos impactos promovidos pelos mesmos. Como é no corpo que se dá o embate das relações de força, se faz necessário enveredar por esse outro “modo de existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). O caráter acontecimental que invade e valida por sua impetuosidade, a força que não permite a retenção, extravasando limites, implodindo as margens que procuram enformar os contingentes populacionais. Não é um acidente que nos pega de surpresa e impõe um fardo, mas é algo imanente ao próprio sentido existencial. “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2009, p. 152).

Pensar a deficiência não como uma falta, mas explorar a positividade da diferença, demonstrando seu caráter único e fértil. “Somos igualmente diferentes, a única desigualdade que nos iguala” (BRUM, 2014, p. 104). Abandonamos assim a ideia de que apenas existe essa maneira de concepção das relações sociais, em que o envolvimento coletivo se dá apenas para especulação financeira e que o sentido do conhecimento e da aprendizagem seja apenas responder a uma racionalidade econômica normativa:

Assumir a diferença e o devir (d)eficiente implica em alterarmos o modo linear e normativo de como nos relacionamos com os outros. Isto quer dizer que a diferença deve ser adotada como elemento potencializador de dinâmicas relacionais intra e inter-humanas. (CARVALHO, 2015, p. 41).

Por mais que tenhamos como índice àquilo que faz parte de nossa própria concepção de sujeito, não devemos estar limitados a uma subjetividade refém. “Do dado infiro a existência de outra coisa que não está dada: creio” (DELEUZE, 2008b, p. 93). A importância da análise que consegue vislumbrar a crença na qual se forma o modelo instituído, que faz com que nos tornemos algo a partir dele e que tomamos como premissa. Daí o caráter associativo da relação estabelecida por um *a priori*. Ao pensarmos em uma normalidade, elegemos o que escapa ao padrão, o anormal, o deficiente que é posto como déficit em relação ao certo ou acerto. “Mas o erro é uma noção muito artificial, um conceito filosófico abstrato, porque não afeta senão a verdade de proposições que se supõem já feitas e isoladas” (DELEUZE, 2009, p. 125). A necessidade de escapar do que está posto e não criar mecanismos de exclusão está na proposta de encarar o devir em si e não a partir de.

O puro devir, o ilimitado, é a matéria do simulacro na medida em que se furta a ação da Idéia, na medida em que contesta ao mesmo tempo *tanto* o modelo *como* a cópia. As coisas medidas acham-se sob as Idéias; mas debaixo das próprias coisas não haveria ainda este elemento louco que subsiste, que "sub-vem", aquém da ordem imposta pelas Idéias e recebida pelas coisas? (DELEUZE, 2009, p. 2).

Para conseguir mapear como esse devir se apresenta, sabendo de antemão que apenas iremos vislumbrar as marcas deixadas pelo rastro do movimento, este projeto realizará uma pesquisa bibliográfica para investigar os estudos realizados na área da Filosofia da Educação, que tratam da perspectiva de uma Filosofia da Diferença sob uma perspectiva de multiplicidade. Nortearemos a busca dos artigos seguindo combinações de palavras-chave, tais como, Educação, deficiência, diferença, devir, acontecimento, singularidades e multiplicidades. A análise será desenvolvida a partir da Filosofia da Diferença do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995). A princípio partimos de um questionamento:

Como pensar a pura diferença das coisas? Para Hardt, um dos cerne da interpretação de Deleuze em *A concepção da diferença em Bergson* expõe as críticas que este dirige ao mecanicismo, ao platonismo e ao hegelianismo, e precisamente na medida em que estas três correntes teóricas apresentariam uma noção falsa, ilusória da diferença. (SALES, 2009, p. 216 e 217).

Procurar outras formas de pensar a diferença que não as propostas pelos modelos vigentes. Explorar a diferença na deficiência como positividade, fazendo emergir a potencialidade deficiente, pois no cenário inclusivo existe uma captura das singularidades que acaba inibindo as singularidades. Claro que como toda pesquisa, o objetivo não é dizer como as coisas são, mas investigar possibilidades, mapear trajetórias e observar fissuras, deslocamentos, fugas que consigam trilhar outros caminhos. Algo menos vertical e mais rizomático. É preciso compreender que:

Para Deleuze, por seu turno, as diferenças traçam linhas de fuga no campo social, como dizíamos um pouco acima, e, portanto, 'fogem' dos poderes e saberes de um determinado dispositivo, isto é, elas se esquivam de certo modo das relações de força, ultrapassando inclusive as contra-estratégias de resistência às práticas de poder estabelecidas. (CARDOSO JÚNIOR, 2000, p. 99 e 100).

Cabe ressaltar a importância do debate sobre a diferença no campo da inclusão, já que as políticas que estão sendo desenvolvidas demonstram uma limitação ao tratar do tema. A própria pluralidade que a diversidade propõe, revela como as possibilidades de inadequação são férteis e a busca por novas maneiras de lidar já possuem o caráter limítrofe do problema. A coletivização tem criados apenas espectros identitários. "Para Deleuze não há sentido algum pensar em um sujeito identitário. Não importa o meio ou o modo como uma pessoa se apresenta: é apenas uma das infinitudes de modos de existência possíveis" (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2000, p. 112). Lidar com a necessidade de inserção que o meio social impõe e ao mesmo tempo não perder as características singularidades de composição do sujeito, eis a árdua tarefa que a Educação não pode desviar. Estar diante da deficiência, com seus corpos desviantes, é justamente romper com a justaposição. Indo além, é preciso lidar com múltiplo em suas características essenciais:

As multiplicidades são a própria realidade e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; a seus agenciamentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (Zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 8).

Assim, faz-se o plano onde se desenvolve uma problemática que envolve a inclusão e a não admissão da diferença. O questionamento se dá pelo papel atribuído ao sujeito incluído e a busca por novas alternativas. De que vale a inclusão se ela não constrói, ao mesmo tempo, um ato de resistência?

(GADELHA, 2013, p. 214). A resistência como acontecimento da deficiência não vem para propor soluções, mas procura potencializar as possíveis alternativas, deixar que a novidade aconteça sem a previsibilidade de uma racionalidade calculada. Que seja uma potência de vida e não uma vida despotencializada. A inclusão se tornou tão evidente que passou a ser o parâmetro de uma deficiência, que muitas vezes só se enxerga através dela. Mas como atravessar a evidência e penetrar em sua imanência, já que o sentido parece ser justamente aquilo que nega?

Na verdade, a distinção do mesmo e do idêntico só é proveitosa se se leva o Mesmo a submeter-se a uma conversão que o refira ao diferente, ao mesmo tempo em que as coisas e os seres que se distinguem no diferente sofram de modo correspondente uma destruição radical de sua *identidade*. (DELEUZE, 2000, p. 136).

CONCLUSÕES

Tal artigo procurou identificar outras perspectivas da diferença na área da educação, na tentativa de evidenciar em que elas se diferem das abordagens correntes orientadas pelas políticas governamentais e aos métodos recorrentes instituídos e normalizados. Analisando a importância das discussões da diferença para a abordagem do tema da educação inclusiva, com a possibilidade de identificar quais são as abordagens sobre diferença, acontecimento, singularidade, devir, multiplicidade, inclusão e deficiência, que estão presentes no debate educacional brasileiro. Mais do que isso, aquilo que não tem feito parte desse debate.

Evidenciamos em que sentido as discussões da filosofia da diferença pode nos revelar outras faces dos processos de inclusão, como as narrativas dualistas tem se estabelecido como predominantes e explorar tais consequências. Recomendo uma séria investigação sobre o impacto no desenvolvimento das práticas educacionais a partir de uma imagem dogmática do pensamento. Como pensar a deficiência fora do registro da dualidade? Destacamos a relação entre a diferença e a deficiência que está presente nos discursos educacionais acerca da inclusão, na tentativa de problematizar os discursos inclusivos e excludentes sob a lógica de racionalidades propositivas.

Se trouxermos a lógica dos oitos postulados desenvolvida por Deleuze, poderemos vislumbrar uma transposição das questões inclusivas para o campo da representação e a forma como a diferença se torna apenas uma contradição a partir da deficiência:

Recenseamos oito postulados, tendo cada um deles duas figuras: 1.º, postulado do princípio ou da Cogitatio natura universalis (boa vontade do pensador e boa natureza do pensamento); 2.º, postulado do ideal ou do senso comum (o senso comum como concordia facultatum e o bom senso como repartição que garante essa concórdia); 3.º, postulado do modelo ou da reconhecimento (a reconhecimento instigando todas as faculdades a exercerem-se sobre um objecto supostamente o mesmo e a possibilidade de erro que daí decorre na repartição, quando uma faculdade confunde um de seus objectos com outro objecto de uma outra faculdade); 4.º, postulado do elemento ou da representação (quando a diferença é subordinada às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto); 5.º, postulado do negativo ou do erro (onde o erro exprime ao mesmo tempo tudo o que pode acontecer de mal no pensamento, mas como produto de mecanismos externos); 6.º, postulado da função lógica ou da proposição (a designação é tomada como o lugar da verdade, sendo o sentido tão-somente o duplo neutralizado da proposição ou sua reduplicação indefinida); 7.º, postulado da modalidade ou das soluções (sendo os problemas materialmente decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos); 8.º, postulado do fim ou do resultado, postulado do saber (a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método). Se cada postulado tem duas figuras, é porque ele é uma vez natural e uma vez filosófico; uma vez no arbitrário dos exemplos e uma vez no pressuposto da essência. (DELEUZE, 2000, p. 280 e 281, grifo do autor).

Fazer da normalidade uma verdade transcendental é aderir ao primeiro postulado. No segundo momento, a normatividade faz da verdade instituída, o senso comum que irá se alastrar. A partir disso, temos o modelo, todos que tentarão seguir a norma, ou seja, os dispositivos de inclusão. Eis que surge a representação, onde tudo se pauta no mesmo, e a diferença é subordinada à semelhança com esse princípio universal, criando assim uma imagem dogmática do pensamento. O negativo, a contradição, se torna o erro, e aqui aparece a deficiência como aquilo que destoa da norma. Cria-se então uma lógica que

postula uma verdade onde a realidade passa a ser enxergada por esse paradigma. Com tal premissa solidificada, busca-se soluções através dela, fazendo com que a problematização se torna um simples problema de perguntas e respostas. E como término, já que se institui um princípio, existe o resultado, que sempre atenderá a necessidade primeira da representação.

Quando temos os estudos na área da educação, pautados por essa forma dogmatizada de pensar, fica-se a cargo de uma maneira única e totalizante de trabalhar a realidade. Conseqüentemente, temos os corpos sujeitos aos domínios de uma razão ilusória, criando um sistema de inclusão e que tem função, excluir ou criar aderência à sua própria forma. Existe a urgência de se pensar por outras maneiras, ou enxergar a diversidade dos modos de existência. As diversas demandas que os devires minoritários exigem, a escola, com sua mecânica tradicional e suas lógicas dualistas, não conseguem contemplar. A inclusão trouxe a problematização, mas a aprisionou em seus dispositivos de modulação. Pensar em outro registro, em uma multiplicidade efetiva, é explorar linhas de fuga ao invés de caminhos já definidos:

Ao dizer que cada ser, para existir, deve descobrir seu modo de existência, ou que devemos descobrir seu modo de existência para ele, dizemos também, forçosamente, que há modos de existência ainda inominados e inexplorados, a serem descobertos para se instaurar certas coisas, que serão letra morta enquanto esse modo não tiver sido inventado, inovado. (SOURIAU, 2020, p. 113).

Os diferentes modos de existir não se restringem a essa noção transcendente que moraliza as formas de viver. A inclusão demonstrou o quanto a normalidade se faz inoperante na pluralidade que também faz parte do sistema educacional. As escolas institucionalizadas, não conseguem privar o contato que promove as relações, que são o fato fundamental de qualquer problematização. Os retrocessos vistos como formas de autoritarismo emergentes, demonstram a resistência às mudanças. A pandemia mais uma vez demonstra a imprevisibilidade o quanto a mudança não pode ser contida. Não é uma questão de buscar planos metodológicos que possam planejar o desenrolar do conhecimento, pois não sabemos como aprendemos. A novidade aguarda o acontecimento, assim como a diferença jamais irá se portar de forma permissiva. As singularidades não se somam como posições afirmativas, mas como diferencial negativo. Saímos do teatro da representação e adentramos a produção dos desejos. Abandonar os pressupostos é se enveredar na produção de um pensamento sem imagem, ao contrário do dualismo e sua imagem dogmática do pensamento.

Mas a ponte quebrada, que ninguém tenta reconstruir, desenha a curva do arco interrompido tão bem quanto aquela outra que se encontra, efetiva e ativamente, em construção. A ponte que ninguém pensa em construir, da qual se ignora até mesmo a possibilidade, mas para a qual todos os materiais estão ali e cuja natureza, alcance e forma estão perfeitamente determinados como única solução de um problema do qual todos os dados são perfeitos e ignorados, tem uma existência virtual mais positiva que aquela outra que foi construída e cuja finalização um erro ou uma insuficiência de concepção tornou impossível. (SOURIAU, 2020, p. 82).

Portanto, admitimos não apenas uma problemática que envolve a pluralidade dos modos de existir, mas também uma nova proposta de encontros que se dá também pela educação, a buscando a ponte que ninguém pensa. Uma ética que vai sendo construída pela experimentação. “A força só existe em relação, isto é, em exercício. E, ainda mais: ela está em relação com outra força, pois seus efeitos superiores são de dominação e não de simples destruição. Onde sua irredutibilidade à violência, que consiste em destruir uma forma, em decompor uma conexão” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 68). Em meio à intolerância e polarizações políticas, buscamos um encontro entre forças que promove conexões, que não precisa destruir ou tratar a diferença como força inimiga. A ética dos encontros se faz por uma ampliação das individualidades, onde o singular se subtrai enquanto único e se soma como diferença. O pluralismo dos movimentos sociais, primam por esses devires, em uma multiplicidade que não se resolve em diversidade, mas problematiza prolongamento dos conflitos. “Pensar é experimentar, é problematizar [...]” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 58). Pensar uma ética da problematização e formas de aprender enquanto problemas, faz parte da proposta aqui mencionada, não para garantir uma nova ordem, mas para abrir outras formas de pensar, trazer a novidade e a originalidade para o ambiente que lida com a reprodução sistemática do paradigma da imagem dogmática do pensamento.

Com efeito, em nome da mesma ilusão, da mesma incompreensão do que é realmente um problema, é denunciado o procedimento interrogativo como falso processo de aprendizagem, pois ele organiza o devir do aluno em função de um resultado adquirido de antemão pelo mestre; ao mesmo tempo, é denunciada a ideia de que a filosofia seria a arte por excelência da pergunta [*question*], mais do que da resposta. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 56, grifo do autor).

Desta feita, concluímos a necessidade de se pensar a educação a partir de uma problematização que não mais se pauta na dualidade. Deve-se abandonar a dicotomia provocada pelos dispositivos inclusivos que não admitem a diferença enquanto singularidade. Pensar por uma lógica de um pensamento sem imagem, que abandona os pressupostos é agir pela experimentação. A valorização da diferença se faz pelas próprias possibilidades da diferença nas escolas. O pluralismo faz das relações encontros potentes de transformação, aprendizado e conhecimentos. Propomos a saída de uma falsa dinâmica do acerto e do erro, como do empresariamento das relações educacionais e a moralização do aprendizado. A própria admissão da dificuldade em lidar com a diversidade, demonstra a prática de uma ação efetiva e não de soluções limitantes. Educar pela diferença é fazer junto, é somente assim que o uno fará parte do múltiplo, subtraindo-se dele.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos)

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras**. São Paulo: LeYa, 2014.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. **Revista Trans/Form/Ação**. n. 19. São Paulo, p. 151-161. 1996. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731996000100010>

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância**. In: _____. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos)

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. Campinas, 6. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Cartas e outros textos**. Edição preparada por: David Lapoujade. tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Prefácio: José Gil. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2000. (Filosofia)

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Edição preparada por David Lapoujade. tradução: Guilherme Ivo. Revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.2**. tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 3ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2005. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.3.** tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 4ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2008. (Coleção TRANS)

FREITAS, Alexandre Simão. O devir-deficiente da Pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. **Childhood & Philosophy.** vol. 12. n. 24. Rio de Janeiro, p. 231-260. 2016. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22922>

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Educação: Experiência e Sentido)

GRISOTTO, Américo. A filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. **ETD –Educ.Tem. Dig.** vol. 14. n. 1. Campinas, SP, p. 179-198. 2012. <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1246>

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas.** Tradução: Hortencia Santos Lencastre. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2017

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação.** vol. 36. n. 2. Porto Alegre, RS, p. 210-219. 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir.** In: _____. *Michel Foucault: o governo da infância.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos)

SALES, Alessandro Carvalho. A causalidade em Deleuze: diferença interna e produção de si. **Revista KRITERION.** n. 119. Belo Horizonte, MG, p. 215-231. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2009000100011>

SOURIAU, Étienne. **Os diferentes modos de existência.** Tradução: Walter Romero Menon Júnior. São Paulo, SP: N-1 edições, 2020. (Coleção educação contemporânea)

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve.** n. 20. Campinas, SP, p. 121-135. 2011.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento.** Tradução e prefácio: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

O NOVO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

Francisco Miguel da Silva de Oliveira, Monica Fürkotter

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

RESUMO

O Documento Curricular do Estado do Pará da etapa Ensino Médio (DCEPA EM) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 12 de agosto de 2021. Esse documento contém as orientações curriculares referentes ao “novo” Ensino Médio (EM) da rede estadual da educação paraense. Neste artigo pretendemos analisar se o processo de elaboração do DCEPA EM atende as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a reorganização da escola e a valorização da formação humana a partir de competências e habilidades. A questão que embasa as análises deste trabalho é a seguinte: o processo de construção do DCEPA EM segue as orientações epistemológicas, filosóficas e ideológicas da BNCC? Este estudo foi orientado pelos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. As apreciações apresentadas no texto frutificaram a partir da análise documental e bibliográfica. A análise documental transcorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, e dos documentos piloto da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e CEE do Pará. Concluímos neste estudo que o DCEPA EM está moldado às orientações da política nacional educacional curricular proposta pela BNCC sofrendo as influências da política neoliberal e privatista.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Documento Curricular; Rede Estadual do Pará.

THE NEW HIGH SCHOOL: PROBLEMATIZATION ABOUT THE CURRICULUM DOCUMENT OF THE EDUCATION OF THE NETWORK OF THE STATE OF PARÁ

ABSTRACT

The Curriculum Document of the State of Pará of the High School stage (DCEPA) was approved by the State Council of Education (CEE) on August 12, 2021. This document contains the curricular guidelines regarding the "new" High School (EM) of the state network of education. In this article we intend to analyze whether the process of elaboration of the DCEPA EM happened according to the guidelines proposed by the National Common Curricular Base (BNCC). Because it highlights the reorganization of the school and the valorization of human formation based on skills and abilities. The question that underlies the analysis of this work is the following: did the process of building the DCEPA EM happen following the epistemological, philosophical and ideological guidelines of the BNCC? This Study was guided by the methodological assumptions of the qualitative approach. The assessments presented in the text were based on documental and bibliographic analysis, among others. Documentary analysis took place from the LDB, nº 9394/96 and the pilot documents of SEDUC/PA and CEE/PA. We conclude in this study that the DCEPA is shaped to the guidelines of the national educational curricular policy proposed by the BNCC, suffering the influences of neoliberal and privatist policy.

Keywords: New High School; Curriculum Document; Pará State Network.

LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: PROBLEMATIZACIÓN SOBRE EL DOCUMENTO CURRICULAR DE LA RED DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE PARÁ

RESUMEN

El Documento Curricular del Estado de Pará de la etapa de Enseñanza Media (DCEPA) fue aprobado por el Consejo Estatal de Educación (CEE) el 12 de agosto de 2021. Este documento contiene las orientaciones curriculares relativas a la "nueva" Enseñanza Media (EM) de la red estatal de educación. En este artículo nos proponemos analizar si el proceso de elaboración del DCEPA EM se dio de acuerdo a los lineamientos propuestos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Porque destaca la reorganización de la escuela y la valorización de la formación humana a partir de competencias y habilidades. La pregunta que subyace al análisis de este trabajo es la siguiente: ¿el proceso de construcción del EM DCEPA se dio siguiendo los

lineamientos epistemológicos, filosóficos e ideológicos de la BNCC? Este Estudio fue guiado por los supuestos metodológicos del enfoque cualitativo. Las valoraciones presentadas en el texto se basaron en análisis documental y bibliográfico, entre otros. El análisis documental se realizó a partir de la LDB, nº 9394/96 y los documentos piloto de SEDUC/PA y CEE/PA. Concluimos en este estudio que la DCEPA se moldea a los lineamientos de la política curricular educativa nacional propuesta por la BNCC, sufriendo las influencias de la política neoliberal y privatista.

Palabras clave: Nuevo Liceo. Documento Curricular. Red Estatal de Pará.

INTRODUÇÃO

Este texto protagoniza um debate acerca do processo de construção do documento curricular do Ensino Médio (EM) no cenário da educação do estado do Pará. Compreendemos ser necessário analisar o campo epistemológico, filosófico e ideológico sobre o qual o documento foi elaborado, diante da conjuntura educacional que se instala no contexto paraense com a implementação do “novo” EM e os interesses que envolveram essa construção.

O Documento Curricular do Estado do Pará da etapa Ensino Médio (DCEPA EM) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 12 de agosto de 2021 e contém as orientações curriculares referentes ao “novo” EM da rede estadual da educação. Neste artigo pretendemos analisar se o processo de elaboração do DCEPA EM atendeu as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a reorganização da escola e valoriza a formação humana a partir de competências e habilidades. Assim, a questão que embasa as análises deste trabalho é a seguinte: o processo de construção do DCEPA EM aconteceu seguindo as orientações epistemológicas, filosóficas e ideológicas da BNCC?

De modo a responder tal questão desenvolvemos um estudo orientado pelos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. As apreciações aqui apresentadas frutificaram a partir da análise documental e bibliográfica, com destaque para Lima e Souza (2021), Ribeiro (2021), Silva (2016), Bonini e Costa-Hübes (2019), Costa-Hübes e Kraemer (2019), entre outros. Os estudos bibliográficos aconteceram tendo como base três referenciais: “proposta curricular”, “novo ensino médio” e “O Estado do Pará”. A análise documental transcorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e dos documentos piloto da SEDUC-PA e do CEE-PA. Concluímos neste estudo, a partir de Lima e Souza (2021) e de Ribeiro (2021), que o DCEPA EM está moldado às orientações da política educacional defendida pela BNCC sofrendo as influências da política neoliberal e privatista.

Inicialmente, na seção **Contextualização histórica do Documento Curricular do Estado do Pará - etapa Ensino Médio**, apresentamos a conjuntura que antecede a elaboração do documento e analisamos o percurso que envolve a política curricular no estado. Esse itinerário, que se intensifica a partir de 1998, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percorre um caminho com desdobramentos que contradizem a lógica de uma política curricular afeiçoada aos propósitos da valorização da efetiva participação dos atores sociais. São muitos episódios que se alternam no transcurso das ações que objetivavam uma diretriz curricular para a educação escolar no estado. Em alguns momentos, dependendo do contexto político, o debate arrefece ou acalora, ganhando mais consistência a partir de 2016 quando têm início as tratativas de construção de uma nova normativa para a política curricular no Brasil: a BNCC.

Entre 2016 e 2021 muitos momentos acontecem visando o objetivo maior: a aprovação da proposta curricular do EM. Durante esse período o trabalho se mantém estável, dada a existência de um cronograma a ser cumprido em função da implementação que deveria iniciar em 2022. Consideramos que a instabilidade ocorre em 2017 por ocasião da aprovação da Lei 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, alterando a sua organização curricular, demandando maior dedicação e esforço por parte das entidades envolvidas. O trabalho culminou com a promulgação da Resolução nº 148 do CEE/PA, que aprova a a proposta curricular para o “novo” EM do Pará.

Na seção seguinte, **O Documento Curricular do Estado do Pará Etapa Ensino Médio à luz da BNCC: avanços ou retrocessos?**, analisamos se o DCEPA EM foi construído motivado pelos mesmos ideais presentes na BNCC. Traçamos comentários fundamentados em estudos já realizados e que clarificam nosso entendimento sobre as amarras ideológicas que o documento, de forma perspicaz, apresenta em suas entrelinhas. No mesmo sentido, revelam que os objetivos do DCEPA estão atrelados ao ideário privatista e neoliberal da BNCC.

Entre o suporte teórico que coopera com as contribuições apresentadas neste trabalho destacamos Ribeiro (2021), pois seus estudos consistem em mostrar as contradições que se manifestam no processo de construção da proposta curricular do estado do Pará. Amparadas também em Silva (2016) e Araujo (2019) as análises se tornam robustas e indicam que, de maneira velada, o projeto neoliberal está presente no currículo do EM da rede estadual.

Outra informação que apresentamos no decorrer do texto é que fica manifesta a presença da racionalidade técnica nos ditames da educação local. Compreendemos que o currículo impetrado no âmbito educacional paraense obedece a uma lógica verticalizada e tudo indica que a escola ainda assume o mero papel de executora das propostas curriculares pensadas e organizadas em estruturas piramidais superiores de onde emanam decisões.

Concluimos o texto tecendo algumas considerações referentes ao processo que envolve o alvorecer do DCEPA EM. Similar a Ribeiro (2021) apresentamos nosso posicionamento crítico e consistente em relação aos subterfúgios manifestados no percurso da elaboração da proposta curricular do estado do Pará.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ ETAPA ENSINO MÉDIO

A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da rede estadual da educação paraense deve ser analisada e compreendida na conjuntura de um processo histórico que se inicia a partir de 1999, influenciado pela LDB, pelo lançamento dos PCN, pela “[...] primeira DCNEM de 1998, aprovada em junho de 1998, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (LIMA; SOUZA, 2021, p. 469) e, mais recentemente, pela BNCC.

Para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1998, documento produzido com o propósito de oferecer aos Estados e Municípios um princípio organizador de seus Currículos, a BNCC de 2017 foi sancionada com o objetivo de nortear os Currículos de todo o Brasil, estabelecendo competências e diretrizes para a Educação Infantil e a Educação Básica. Nessa direção, define o que considera conteúdos mínimos de aprendizagem, amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2019, p. 7-8)

São duas décadas de intensos debates, reveses e instabilidades envolvendo interesses múltiplos. No bojo desse cenário destacamos a atuação de entidades e atores diversos como, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PA), o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA) e gestores(as) escolares, entre outros. Todavia, essa instabilidade relacionada à política estadual referente ao currículo da última etapa da educação básica não parece benéfica para o processo de ensino e aprendizagem no contexto paraense.

Atendendo a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB), de 26 de junho de 1998, o CEE/PA em conformidade com a SEDUC/PA, promoveu a implementação em 1999 da nova Matriz Curricular para o Ensino Médio do Pará,, conforme Quadro 1. Esta versão foi organizada por área de conhecimento, foi implementada no ano letivo de 1999. (LIMA; SOUZA, 2011)

Quadro 1. A primeira matriz curricular para o Ensino Médio regular do Pará a partir das DCNEM de 1998

Matriz Curricular de 1998 - Resolução CEEPA nº. 761/1998			
Ano de implantação 1998	Ano de extinção 2009	CH diurna 3.760 horas	CH noturna 2.720 horas
Descrição			
Implantação de novas matrizes curriculares “para” o Ensino Médio a partir de 1999 com a organização curricular por área de conhecimento, para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.			

Fonte: Adaptado de Lima e Souza (2021, p. 484).

Essa matriz engendrou mudanças significativas na organização do currículo escolar do EM no estado do Pará. Entre essas mudanças destacamos que as escolas, a partir do ano letivo de 1999, passaram a ter a direito de indicar os componentes da parte diversificada. A escolha estava apoiada nas prescrições

da Resolução CNE/CEB nº. 3 de 26 de junho de 1998. Lima e Souza (2021, p. 476) asseguram que essa “[...] concepção de currículo só veio acontecer a partir da LDB, que propõe progressiva autonomia pedagógica às escolas brasileiras [...]”. O Art. 15 da LDB afiança que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiras observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Todavia, a implementação de uma proposta curricular em uma realidade onde a oferta do EM ocorre de diversas formas, se constitui em árdua tarefa. O EM era ofertado: pelo Sistema Regular (SR), que geralmente funciona nas áreas urbanas do estado; a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ocorre em espaços diversificados; e, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que oferta o EM para os jovens das áreas rurais do estado. O SOME se caracteriza como um ensino itinerante com proposta curricular específica. Assim, além das questões geográficas que sempre exigiram um trabalho logístico aprimorado para atender as regiões mais afastadas do estado, existe também a diversidade na forma como o EM se materializa no cenário educacional paraense.

A autonomia evidenciada no Art. 15 da LDB, quando observada na prática, é muito relativa. Segundo Lima e Souza (2021) a própria legislação e as prioridades das políticas públicas obscurecem a ação da escola. O que observamos nas entranhas desse processo contraditório é uma instituição impossibilitada de construir uma proposta de currículo que se identifique com suas peculiaridades. A partir dessas informações podemos concluir que a autonomia escolar se constitui um elemento de prescrição presente apenas na legislação, todavia ausente do exercício da cidadania.

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

O processo histórico que envolve a gestão do currículo do EM no cenário da educação paraense se altera, segundo nossa percepção, em um período muito curto de tempo. Em 2009, por exemplo, o CEE aprovou uma nova organização para o EM no estado. Nesse sentido, as políticas curriculares para as escolas de EM da rede estadual são inconstantes, pois o que fica subentendido é que as matrizes curriculares não emergiam de debates emanados de estudos de consistência epistemológico-filosófica, ajustados às demandas sociais, culturais e econômicas do estado, daí a necessidade de ajustes permanentes. Todavia, havia necessidade de corrigir as lacunas apresentadas por uma matriz curricular anterior e, ao mesmo tempo, atender o disposto na Lei Presidencial nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Dessa forma,

Em 2009, um novo modelo curricular para o Ensino Médio foi aprovado pelo CEE por intermédio da Resolução nº 078/2009, com a organização de novas matrizes para a inclusão de novas disciplinas, passando a ter 3.920 horas para o turno diurno e 2.880 para o turno noturno, com orientações para serem implementadas gradativamente a partir de 2009. Essas mudanças ocorreram em decorrência da instituição da lei presidencial nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. (LIMA; SOUZA, 2021, p. 478)

Entendemos que a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia é um ganho significativo para o currículo do EM da rede estadual, haja vista a importância das mesmas no processo da formação humana, assim como o aumento de carga horária.

A LDB averbou a implementação gradativa das disciplinas durante o período de 2009 e 2011. A esse respeito o Art. 2º, inciso I e II da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2009 estabelece:

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino

Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Nesse panorama de transformações da política curricular do EM no estado a SEDUC/PA agilizou o processo de implementação da nova matriz. “Para atender o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, a Coordenação do Ensino Médio da SEDUC/PA inseriu em 2009 a oferta antecipada das disciplinas no 2º ano, culminando em 2010, com a inserção no 3º ano.” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 479)

Apesar das críticas referentes a matriz curricular de 2009 é valoroso considerar duas mudanças que se destacam nessa norma: a primeira modificação é que “[...] as orientações curriculares estão estruturadas por áreas de conhecimento a partir das DCNEM e em consonância com a Base Nacional Comum dos Currículos deste nível de ensino” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 479). A segunda é que foi “[...] a partir desses documentos que o estado do Pará iniciou seu processo de organização curricular dos níveis e modalidades do Ensino Médio.” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 480)

O Quadro 2, a seguir, apresenta detalhadamente as informações referentes à segunda matriz curricular do EM da rede de educação do estado do Pará.

Quadro 2. A segunda matriz curricular para o Ensino Médio regular do Pará

Matriz Curricular de 2009 - Resolução CEEPA nº 078/2009			
Ano de implantação 2009	Ano de extinção 2011	CH diurna 3.920 horas	CH noturna 2.880 horas
Descrição			
Implantação de novas matrizes curriculares para o Ensino Médio a partir de 2009 para atender a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio e sua implementação.			

Fonte: Adaptado de Lima e Souza (2021, p. 484).

Até aquele momento as matrizes curriculares eram construídas atendendo exclusivamente o que era prescrito pela legislação, todavia sem articular essas normas aos anseios e as demandas que emanavam das circunscrições que envolviam o cotidiano das instituições de EM. A compreensão de que a participação coletiva valorizaria substancialmente essa construção ganhou força e a preocupação em fomentar um debate amplo com a participação da comunidade escolar se tornou viável, pois se levava à cena todos os atores sociais que compartilham intensamente as mazelas da educação escolar como, por exemplo, discentes e docentes, entre outros. A citação a seguir elucida esse momento ímpar para as pretensões de melhoria na educação estadual.

Uma das alternativas pensadas para a leitura da realidade foi o Diagnóstico Rápido Participativo/DRP (instrumento de pesquisa), aplicado aos professores, pais, responsáveis e estudantes das escolas que, dentre outras questões, objetivava: integrar a equipe técnica das Unidades SEDUC na Escola (USE) e das Unidades Regionais de Ensino (URE) com a equipe técnica das escolas e, finalmente, elaborar um plano de trabalho para a concretização da política educacional. (PARÁ, 2018, p. 6)⁵

A efetivação desse trabalho culminou com a elaboração do “Caderno da Política de Educação Básica do Estado do Pará” (PARÁ, 2018, p. 7). Entretanto, a segunda etapa ainda precisa ser concluída. Ela consistia na

[...] a elaboração das Diretrizes Curriculares específicas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Integrado a partir da Política de Educação Básica do Estado do Pará, o que demandou um estudo mais detalhado desses níveis de ensino, sobretudo, no que tange às questões curriculares envolvendo avaliação e concepção, entre outras. (PARÁ, 2018, p. 7)

Todavia, ocorreram problemas que interferiram na conclusão do documento e influenciaram negativamente os debates que vinham acontecendo.

⁵ Documento curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. Versão entregue ao Conselho Estadual de Educação no dia 08/11/2018 para análise.

[...] houve uma ruptura nos encaminhamentos inviabilizando a finalização e implantação do documento curricular, provocado, possivelmente, pelas intempéries políticas e, conseqüentemente, mudança da gestão estadual, porém, mesmo com esse intervalo temporal, novas políticas educacionais foram implantadas, especialmente pelo Governo Federal, como a que propôs a reorganização do Ensino Fundamental, que passa a receber crianças com seis anos de idade, ampliando esse nível de ensino para nove anos. (PARÁ, 2018, p. 7)

Precisamente em 2011 houve o reinício das discussões referentes a continuação dos trabalhos. Contudo, a paralização anterior proporcionou acúmulo de trabalho. Nesse processo de retomada das ações, as Unidades Regionais de Educação (URE) e as Unidades de SEDUC/PA realizaram encontros com os diversos segmentos ligados a educação escolar.

[...] foram realizados encontros preparatórios por URE e USE culminando em um seminário que contou com a participação de professores de universidades públicas, educadores da rede estadual de ensino, diretores de escolas, alunos e representantes de conselhos escolares organizados em grupos de trabalho e coordenados por docentes vinculados à própria Rede. Estadual, em acordo com as áreas de conhecimentos propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. (PARÁ, 2018, p. 8)

O seminário supracitado possibilitou a elaboração de uma versão preliminar do documento de reorientação curricular para o Ensino Fundamental e o EM Integrado da rede estadual. “Tal Documento foi submetido à apreciação do conjunto de professores, técnicos e demais educadores da Rede Estadual de Educação, por meio de seu Portal Eletrônico no período de 45 (quarenta e cinco) dias para que fossem feitas críticas e sugestões” (PARÁ, 2018, p. 8). Ao mesmo tempo, era preciso que ocorressem ajustes na proposta curricular, pois a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, “[...] dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio e com matrícula facultativa ao aluno” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 480). Além disso, no parágrafo primeiro do Art. 1º, essa Lei dispõe sobre o processo de implantação que deveria ser concluído no prazo de cinco anos a partir da sua promulgação, todavia o estado do Pará não conseguiu cumprir. As exigências dispostas na referida lei só foram atendidas com a Resolução CEEPA 191/2011, conforme dados apresentados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3. A terceira matriz curricular para o Ensino Médio regular do Pará

Matriz Curricular de 2011 - Resolução CEEPA 191/2011			
Ano de implantação	Em vigência ⁶	CH diurno	CH noturna
2011		4.360 horas	3.729 horas
Descrição			
Implantação de novas matrizes curriculares para o Ensino Médio a partir de 2011 para atender a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio.			

Fonte: Adaptado de Lima e Souza (2021, p. 484).

Essa Matriz Curricular destaca a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola na rede estadual paraense. Entretanto, para a efetivação dessa normativa existia um agravante: a insuficiência de profissionais habilitados para atuarem na disciplina.

Os trabalhos referentes ao documento curricular voltaram continuamente a partir de 2013, pois as matrizes que até aquele momento direcionavam o currículo da rede estadual estavam limitadas a obrigatoriedade de três disciplinas. Urgia a necessidade de uma proposta abrangente, o que só aconteceria com a intensificação dos debates. Segundo Pará (2018) as conseqüências político-pedagógicas provindas da ausência de orientações que tratassem da amplitude da educação no estado poderiam se perpetuar no contexto local.

⁶ Não há informações sobre a revogação da Resolução CEE/PA 191/2011 ainda que já tenha sido aprovado um novo documento curricular para a etapa Ensino Médio.

A celeridade dos debates foi evidente, em 2014 já se esboçava uma nova proposta curricular para a rede estadual. Esta célere atitude daqueles que contribuíam para fomentar os debates e análises visando uma normativa que atendesse os matizes da educação do estado frutificou, pois naquele ano

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

Os anos de 2014 a 2016 foram significativos no sentido de consolidar um documento curricular qualificado a partir das experiências sócio-política, culturais e econômicas que compreendem o cenário paraense. Vários eventos se alternavam promovendo e intensificando as tratativas curriculares. Por outro lado, professores(as) e especialistas da área educacional tratavam de analisar a devolutiva e organizar o documento. A SEDUC/PA buscou qualificar a proposta por meio de encontros com gestores escolares. Percebemos que desde 1997, por ocasião do lançamento dos PCN, até 2016 quando se acirraram as discussões sobre a BNCC, o caminho percorrido pela política curricular no estado do Pará compreende um calvário para a rede estadual. Gestores escolares, docentes e discentes ficaram à mercê de documentos que não atendiam aos anseios e a diversidade do povo paraense. Todavia, a elaboração, implantação e implementação da BNCC acabaram, mesmo que forçosamente, contribuindo para a efetivação do documento.

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

Em 20 de dezembro de 2018, por meio da Resolução nº. 769, o CEE/PA aprovou a proposta curricular para a rede estadual. Todavia, essa normativa só atendia a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Entretanto, o tempo de tramitação da proposta foi muito questionado pela Frente Estadual em Defesa da Educação Pública, nove meses foi considerado pouco tempo pequeno diante da importância do documento. A pressa expressa no processo parecia impedir que mais diálogos acontecessem. Todavia, outro fator causava preocupação e desalento: a ausência do documento referente ao EM. Concluído o processo referente as etapas EI e EF as atenções se voltaram para o documento curricular do EM.

A proposta curricular do “novo” EM foi aprovada no dia 12 de agosto de 2021 pela Resolução CEE/PA 148⁷, fundamentada no Parecer CEE/PA. Essa etapa da educação básica será implantada gradualmente a partir de 2022 iniciando pelo 1º ano, 2º ano em 2023 e 3º ano em 2024. A implementação atenderá todas as escolas de EM da rede estadual presentes nos 144 municípios do estado.

Na seção a seguir apresentamos análises específicas relacionadas aos embates que envolveram os trâmites dessa normativa.

O Documento Curricular do Estado do Pará Etapa Ensino Médio à Luz da BNCC: avanços ou retrocessos?

Começamos esta seção destacando que “[...] a BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, e foi construída entre 2015 e 2018 para todas as etapas da Educação Básica”⁸. Entretanto, em 2017 o EM passou por reformulações amparadas legalmente, pois

A Lei 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, ampliou a carga horária do estudante na escola e definiu uma organização curricular mais flexível. Em 2018, essas orientações passaram a ter contornos mais claros com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o texto da etapa do Ensino Médio na BNCC, dos referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos e do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. No Novo Ensino Médio há três mudanças essenciais: os currículos passam a ser compostos por uma parte comum (a

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ygI_Ol-qbREz8yoBF0G9ziDH0x8RFSJ9/view. Acesso em: 24 jun. 2022.

⁸ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/#bncc>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Formação Geral Básica, tendo como referência as aprendizagens essenciais dos estudantes previstas na BNCC) e outra flexível (Itinerários Formativos, de escolha dos estudantes, conforme a disponibilidade das escolas); as escolas precisam trabalhar as chamadas Competências Gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC, que promovem a educação integral, desenvolvendo aspectos físicos, intelectuais, sociais e emocionais dos alunos; ampliação gradual, da carga horária para 1.000 horas por ano até 2022 e aumento de escolas em tempo integral⁴.

Os aportes que compunham a citação anterior despertaram indagações que provocaram o surgimento das análises presentes nesta seção. Entre estas destacamos: quais os motivos da morosidade no processo de elaboração das propostas curriculares? Por que o currículo proposto é mantido de forma efêmera no contexto escolar? As mudanças contínuas na proposta curricular não provocam uma descontinuidade no trabalho pedagógico? Quais as razões da aprovação célere do DCEPA? Como aclara Ribeiro (2021, p. 6) “[...] aqui, importa rastrear o jogo político do processo de elaboração [...]”. Nesse sentido, é importante perceber que o DCEPA, por exemplo, na condição de currículo prescrito foi elaborado a partir de uma concepção de homem, sociedade, educação e mundo. Todavia, essa concepção nem sempre converge com a forma como concebemos esses elementos.

Diante dessa conjuntura ideológica as ponderações de Ribeiro (2021) são esclarecedoras, pois nos possibilitam esse discernimento em relação à proposta curricular que insurge no cenário paraense em pleno acordo com a BNCC.

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

O processo de elaboração e aprovação da proposta curricular do EM da rede de educação do estado do Pará ocorreu à luz de um embate ideológico, turbulento, de resistência e insurgência.

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

A primeira manifestação de insatisfação da forma como estava sendo gestada a construção do documento foi apresentada pela Frente Estadual em Defesa da Educação Pública. Esta entidade entendia que o debate carecia ser ampliado, pois a proposta curricular do estado precisaria surgir de uma participação efetiva da sociedade paraense para valorizar a participação coletiva.

Porém, o documento curricular foi novamente protocolado no Conselho Estadual de Educação em 10 de dezembro de 2018, e outra audiência foi convocada para o dia 20 de dezembro de 2018, na qual o documento foi aprovado e posteriormente publicizado no portal da SEDUC/Pará. Esta ação de insurgência foi amplamente noticiada por vários veículos de comunicação do estado como O Liberal e a RedePará. (RIBEIRO, 2021, p. 7)

A aprovação, segundo a autora, se manifesta claramente como um ato de insurgência. A Frente Estadual em Defesa da Educação Pública considerou que os meios que prevaleceram para a elaboração e aprovação do DCEPA foram contraditórios, pois transcorriam sem considerar os princípios democráticos. As audiências assumiram um caráter meramente consultivo cerceando assim a participação efetiva da sociedade civil. Ficou subentendido que essa ação tinha o propósito de emudecer os atores sociais. Todavia, Ribeiro (2021) destaca que o discurso proferido pelos gestores do processo de elaboração do documento é que este se caracteriza como uma normativa histórica, haja vista o pretendido para a educação paraense, pois enaltecia a autonomia das escolas no sentido da adequação de seus currículos. Todavia, “[...] a partir dos objetivos de aprendizagem e das habilidades propostas pela Base, considerada como referência obrigatória, a política curricular do estado adere e apoia a implementação da BNCC”

(RIBEIRO, 2021, p. 10). A partir desta afirmação é visível que a proposta curricular do EM do estado do Pará nasceu à luz das bases ideológicas, epistemológicas e filosóficas que prescrevem a BNCC.

O objetivo é formar pessoas com

[...] perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológica que devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer, com autonomia, as exigências empresariais [...]. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 31)

Uma preocupação que se manifesta com “[...] o problema da adesão a BNCC é a lógica da política curricular nacional, marcada pelo ideário neoliberal e neoconservador do atual sistema-mundo moderno/colonial” (RIBEIRO, 2021, p. 10). Os ideários prescritos na BNCC enaltecem o que Araujo (2019) define como o Projeto Neoliberal, que busca a lógica empresarial. Daí a compreensão da razão que levava a neutralização da participação da sociedade civil. Quando observamos atentamente as ponderações de Ribeiro (2021) e Araújo (2019), verificamos que a partir das análises do currículo prescrito percebemos toda a intencionalidade e carga ideológica presentes nessa amplitude. As intenções desses documentos não se manifestam claramente, todavia estão subentendidas nas entre linhas. Existe uma formação idealizada pela BNCC e as propostas que dela emanam.

O padrão mínimo ao qual se reporta esse documento nos levar a crer que o aluno da escola pública é considerado apenas um recurso humano, que precisa ser capacitado para adentrar no processo de produção a partir de um ensino assistencialista, que não foca no desenvolvimento integral desse aluno, mas em um discurso ilusório de que assim é possível diminuir a pobreza. (ARAÚJO, 2019, p. 3)

Se a formação que se pretende para o ser humano é pensada a partir de um ideário como, por exemplo, o Projeto Neoliberal, a lógica do currículo proposto hierarquicamente objetivando a coerção humana, “[...] visa submeter a escola pública a regras de mercado por intermédio de um currículo alicerçado numa formação mínima, que reproduz a cartilha do capitalismo, que é transformar a escola em um produto de consumo individual e competidor” (ARAÚJO, 2019, p. 4). Essa é a lógica privatista da educação escolar que emerge do Projeto Neoliberal. A formação humana é entendida “[...] numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (SILVA, 2016, p. 24). Então não há sentido a participação coletiva para uma proposta de currículo capitaneada pelo ideário neoliberal. A lógica nessa perspectiva é a neutralização do diálogo e a imposição de processo formativo alienador.

À luz das contribuições de Ribeiro (2021) observamos que o DCEPA nasce comprometido com o Projeto Neoliberal analisado por Araujo (2019) para o qual já existe um modelo de homem e de mundo. Em relação a proposta curricular do estado do Pará, Ribeiro (2021) garante que mais uma vez a retórica neoliberal venceu. Todavia, a autora garante que toda essa conjuntura está contida em um processo histórico. “A racialização e a colonialidade do poder atravessam a política curricular do estado do Pará, e investem no sujeito desde o momento em que a Europa consolidou o domínio do centro sobre a periferia, colonizando culturas e subordinando os povos colonizados, [...]” (RIBEIRO, 2021, p. 11). Todavia, o discurso que permeia o DCEPA oferece um “produto” pensado democraticamente o que segundo Ribeiro (2021) não diverge das finalidades do documento. A autora garante que a construção dessa proposta está longe de ser um ato democrático resultante da participação da sociedade civil paraense.

Desse modo, o texto do DCEPará, dissemina discursos sobre democracia, participação, construção coletiva do conhecimento e da sociedade que se quer, bem como reafirma as diferentes culturas, os "saberes" e os povos do Pará. Contudo, a trama política e as metáforas desconstroem tais discursos que, no fim, são dissonantes. (RIBEIRO, 2021, p. 11)

Esses subterfúgios do discurso neoliberal são manobras ardilosas para levar a sociedade ao entendimento que suas vontades estão sendo valorizadas e atendidas. Todavia, é importante a compreensão de que o currículo carrega, possivelmente, as vontades e desejos de quem o propõe. Nesse sentido, as contribuições de Silva (2016) esclarecem que isso é caracterizado por um processo de reprodução social, pois enquanto o capital cultural da classe dominante é supervalorizado, ao contrário, o

da classe dominada é ignorado pelas propostas de currículo que vão se alternado dentro do percurso histórico. “[...] as crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização [...]”. (SILVA, 2016, p. 35)

A construção do DCEPA nos remete a um cenário carregado de ideologização. Ribeiro (2021, p. 12) aclara que se descortinou sutilmente uma trama política.

A trama política fica perceptível na metodologia de elaboração do DCEPará, marcada por relações de poder e controle, já que os encontros e seminários preparatórios realizados foram meramente consultivos. Assim, certos sujeitos foram impedidos de participar e de ter lugar e voz no processo de definição da política curricular, evidenciando que a construção coletiva não passou de verbalismo vazio, pois o que se concretizou foram práticas excludentes, na medida em que a sociedade civil organizada e as comunidades tradicionais foram silenciadas.

Nesse cenário de dominação consideramos significativo destacar uma indagação de Silva (2016, p. 47): “[...] quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” Essa inquietação se afeiçoa ao contexto de construção do DCEPA, pois os estudos de Ribeiro (2021) oportunizam uma avaliação consistente das entranhas que substanciaram tal documento. As tessituras que se conjugam na construção do DCEPA realçam que o currículo está ligado a segmentos sociais que dominam de diversas formas o contexto local, dessa forma o projeto curricular é pensado não com o propósito de esclarecer e informar o ser humano, mas de obscurecer seu entendimento sobre toda conjuntura de dominação que envolve seu cotidiano.

Segundo Vale (2019, p. 2), o trame entre a escola pública e o setor privado já é uma realidade que se desenha desde 2007 no Pará. O autor aclara que o Pacto era um projeto do governo paraense que objetivava elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Tal Pacto já vinha se desenhando nas políticas educacionais na educação paraense desde a gestão da governadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa do Partido dos Trabalhadores (PT /2007-2010) que assinala a necessidade de uma união com outros setores na educação do Pará, mas numa perspectiva mais democrática como é possível ver no Documento Base do Plano Estadual de Educação (PEE) que foi aprovado pela Lei nº 7.441 de 02 de junho de 2010. (VALE, 2019, p. 2)

A mudança de governo não alterou essa política em nada, pois

Em 2011, um ano após a aprovação do PEE há a mudança de governo, por meio do qual o atual governador Simão Robson de Oliveira Jatene do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB / 2011-atual) deu início a uma série de Projetos em várias áreas sociais, inclusive na educação, dos quais destacamos o “Pacto pela Educação do Pará” que foi lançado em 26/03/2013 e as propostas e metas deste Pacto em grande parte foram planejadas com o propósito de cumprir os objetivos expressos no Plano Estadual de Educação de (2010-2020), conforme informações contidas no site oficial do Pacto, mas na verdade, os projetos desenvolvidos são bem similares com os do governo federal. (VALE, 2019, p. 2)

Similarmente, Araujo (2019) garante que o compromisso da proposta curricular do estado do Pará com o Projeto Neoliberal realmente não se inicia com a BNCC. Em 2011, quando a SEDUC/PA em parceria com Instituto Unibanco (IU) implanta o Programa Ensino Médio Inovador /Jovem de Futuro no Estado do Pará (ProEMI/JF) se verifica mais um episódio desse compromisso. Segundo a autora o referido programa manifesta claramente a estrutura de uma proposta de educação com intensões neoliberais.

De modo a melhor compreender o DCEPA, apresentamos a seguir as etapas que envolveram a sua edificação. Destacamos que é preciso um olhar crítico, pois não se trata apenas de uma questão cronológica, mas um arcabouço articulado e idealizado a partir de intensões que muitas vezes não se manifestam explicitamente.

O processo de construção da proposta curricular para o EM no contexto paraense acontece obedecendo a um calendário de atividades, a saber: a etapa de realização dos Webinários; a Consulta Pública do DCEPA; Leituras Críticas do DCEPA; Sistematização das Contribuições da Consulta Pública; e

Protocolo e Apresentação do DCEPA. Em relação à primeira ação foram realizados “[...] 40 Webinários Integradores do DCEPA - etapa Ensino Médio, nos polos educacionais, com o intuito de apresentar a versão preliminar do documento, bem como o mapeamento das impressões e contribuições do sistema de ensino estadual para o DCEPA”.⁹ Na consulta pública houve chamamento por parte do órgão gestor da educação no estado no sentido de motivar a participação: “[...] a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), convida para participar da Consulta Pública da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio, para a discussão com a sociedade.¹⁰ O período de consulta pública da proposta curricular preliminar do EM aconteceu no período de 11/01 a 11/02/2021. Foram disponibilizadas seis seções e seus respectivos links para que a consulta se efetivasse.

A terceira etapa se constituiu na Leitura Crítica do documento realizada por especialistas que formavam “[...] uma equipe de profissionais na área curricular (professores e doutores experientes em currículo e nas áreas de conhecimento), além de especialistas do Instituto Reúna”¹¹. Na etapa subsequente o propósito foi sistematizar as contribuições da consulta pública.

[...] analisado e avaliado pela equipe de redatores do ProBNCC - Ensino Médio e posterior incorporação ao DCEPA - Ensino Médio (2ª versão preliminar) das contribuições dos Webinários Integradores e das Leituras Críticas; incorporação das contribuições e revisão da 2ª versão do documento curricular; validação da versão final do DCEPA - Ensino Médio na Seduc/PA; editoração do documento final e impressão da versão final.¹²

Na etapa seguinte aconteceu a apresentação do DCEPA EM para ser “apreciado no CEE/PA visando a sua aprovação.¹³

Em março de 2021 a SEDUC/PA promoveu eventos objetivando aprofundar os debates em relação a proposta curricular para a rede estadual de educação. No dia 24 de março de 2021 foi divulgado um convite referente aos estudos do DCEPA EM.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA, por meio de sua Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Coordenação de Ensino Médio (COEM) e Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio no Pará, convida a toda sociedade civil organizada para participação da programação do **DIA "D"**, objetivando contextualizar a Proposta Curricular do NOVO ENSINO MÉDIO no Estado do Pará, em consonância com a Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017, sob as temáticas: Marcos históricos - Conceitual e Legal da Reforma; Programas Estruturantes atuais do Ensino Médio; O Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio.¹⁴

O evento provocou a mobilização de várias instituições **com o propósito de estudarem**, analisarem e debaterem a proposta preliminar do DCEPA EM. Entre essas instituições destacamos: “[...] SEDUC-sede, Secretarias Adjuntas (SAEN/SAGEP/SALE/SAPG) e Coordenações e Técnicos, USES e URES, CEE-PA, UNDIME-PA, FEE-PA, IFPA, Escola Bosque, SINDICATOS, Secretarias Municipais de Educação e entidades parceiras e sociedade civil em geral.”⁷ Houve a organização de um cronograma de atividades:

Dia de mobilização na SEDUC (SAEN/SAGEP/SALE/SAPG), USES E URES, e entidades parceiras CEE/PA, FEE/PA, IFPA, UNDIME/PA, Escola Bosque, SINDICATOS (26/03 e 29/03); Dia de mobilização nas escolas: públicas e privadas (26/03 e 29/03); Dia de mobilização com as juventudes (29/03 e 30/03); Dia de mobilização com a comunidade escolar para as devidas participações na contribuição do DCEPA (29/03 e 30/03).⁷

O dia 31 de março foi considerado o dia D sobre a discussão sobre o DCEPA EM, pois foi quando ocorreu a análise e a culminância do documento. Este dia foi assim descrito:

Será o dia de discussão sobre o DCEPA EM, no qual deve ser envolvida a comunidade escolar, pais e alunos, diretores (as) e vices, coordenadores (as) pedagógicos, professores (as), especialistas USES e URES e gestores (as) escolares; Assim como, a comunidade da

⁹ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/24312/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/modal?ptg=10873>. Acesso em: 28 jun. 2022.

¹¹ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/modal?ptg=10856>. Acesso em: 09 fev. 2022.

¹² Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/noticia/10856-documento-curricular-estado-do-para-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 25 fev. 2022.

¹³ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/noticia/10999-programacao-do-dia-d>. Acesso em: 25 fev. 2022.

¹⁴ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/modal?ptg=10999>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Secretaria de Estado de Educação com suas Secretarias Adjuntas e respectivas coordenações com o objetivo de se apropriar da proposta preliminar do Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa ensino médio, para que sejam lançadas as contribuições ao DCEPA EM que se encontra disponível para Consulta Pública no site da SEDUC. Essa ação visa também maior divulgação nas entidades parceiras.⁷

Outra etapa realizada foi a consulta com alunos concluintes do Ensino Fundamental e todos os alunos do Ensino Médio. Esse momento foi descrito da seguinte forma:

A Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA, por meio de sua Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Coordenação de Ensino Médio (COEM) e Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio no Pará, objetivando garantir um novo processo para o Ensino Médio do Pará, realiza consulta pública, **no período de 19 de abril a 19 de maio de 2021**, oportunizando a contribuição e participação de todos os estudantes.¹⁵

Outra data relevante para as pretensões de aprovação do documento foi 27 de maio de 2021, quando

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc), por meio da Secretaria Adjunto de Ensino (Saen), apresentou ao Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE) o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – Ensino Médio, com as novas metodologias e oportunidades de aprendizagem, haja vista o desenvolvimento das diretrizes no âmbito da Educação Básica. A construção do Documento ocorre desde 2019 e passou por várias etapas de elaboração e aprovação, como webinários, Consultas Públicas, Leituras, Sistematização e Incorporação das Contribuições da Consulta Pública até o protocolo e apresentação para ser apreciado pelo Conselho Estadual.¹⁶

A SEDUC/PA, por meio da COEM, realizou em diferentes municípios do estado do Pará, encontros com a finalidade de formar os professores da rede estadual de ensino. Segundo Madalena Pantoja, coordenadora do Pró Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o processo formativo teria continuidade em 2022,

[...] com o objetivo de apoiar a implementação do novo ensino médio na rede estadual de ensino, com formações, normativas, documentos orientadores, cadernos orientadores por áreas de conhecimento e da organização do trabalho pedagógico, considerando as especificidades, modalidades e ofertas da Secretaria.¹⁷

Os encontros compunham os ciclos de formação compreendendo mais uma etapa do processo de implantação do “novo” EM. A SEDUC/PA, através da COEM, estabeleceu duas etapas para a realização dos encontros: I ciclo e II ciclo. Estes aconteceram em polos, como por exemplo, Breves, Marabá, Castanhal, Santarém e outros. No I ciclo as formações eram dirigidas aos gestores, os profissionais que atuam nas USE, URE e técnicos da educação. No II ciclo as formações aconteceram para atender coordenadores pedagógicos e professores.

A SEDUC/PA encontrou muitas dificuldades no sentido de articular os trabalhos referentes a proposta curricular do EM, relacionadas principalmente às instabilidades provocadas pelo período pandêmico. Todavia, a confiança é que em 2024 o DCEPA EM já estará implantado nas escolas da rede estadual. Para tanto,

A Seduc, através da Coordenação do Ensino Médio (COEM), fez um levantamento da rede com os professores sendo lotados (*sic*) e de quantos serão necessários para essa implementação, inclusive esse cálculo já abrange até 2024. Segundo a coordenadora do Pro BNCC, nenhum estado do País já realizou a implementação do novo ensino médio. No momento, o que se tem são as escolas piloto. “As escolas piloto foi o ensaio que o Ministério da Educação (MEC) fez antes para rodarmos o processo e experienciar como seria. No entanto com a pandemia a maioria dos estados não conseguiram rodar esse processo semelhante ao novo ensino médio para que pudéssemos ter essa experiência nesses espaços”, explicou a coordenadora.¹⁸

¹⁵ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/modal?ptg=11052>. Acesso em: 10 fev. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/28639/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/33671/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

¹⁸ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/probncc/modal?ptg=11523>. Acesso em: 10 fev. 2022.

É compreensível que o período pandêmico provocou enormes deformações no processo de construção do DCEPA, pois a impossibilidade de realizar os encontros pessoalmente provavelmente tenha deixado os debates menos acalorados. Todavia, isso não justifica que o documento, segundo Lima e Souza (2021), Ribeiro (2021) e Araujo (2019), professe a cartilha de uma política educacional enraizada no neoliberalismo. O “novo” EM é alvo de muitos questionamentos por parte de teóricos da área de Educação.

O que parece entrelaçar essa “nova” proposta de currículo é o pressuposto da *racionalidade técnica*. No alinhamento entre o público e o privado o empresariado tem forte influência para determinar quais caminhos deve seguir a educação pública, realçando a tendência tecnicista da proposta curricular. As políticas públicas “[...] são centradas na correção dos processos de racionalidade técnica, na burocratização dos serviços, no controle de qualidade, que tem como parâmetro medidor os resultados dos indicadores educacionais nacionais e internacionais, e na descentralização das tarefas.” (LIMA, 2001, *apud* ARAUJO, 2019, p. 7)

Muitos teóricos estão preocupados com as consequências que o “novo” EM pode ocasionar para os discentes do estado do Pará. Ronaldo Araújo, docente do Núcleo de Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), garante que o “novo” EM

[...] representa uma fragilização da educação básica brasileira. Como relata, a reforma do ensino médio foi iniciada em 2016, por meio de uma medida provisória editada pelo presidente Michel Temer, um mês após tomar posse, depois consolidada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Foi, portanto, como ressalta, um processo rápido e sem se ouvir os dois principais protagonistas da educação, profissionais da educação e estudantes, ou suas representações.¹⁹

O professor ainda apresenta preocupação com os itinerários formativos, pois é importante considerar, segundo ele, três condições adversas.

[...] as escolas não oferecerão todos os itinerários, ficando os jovens submetidos aos itinerários que serão oferecidos pela escola mais perto de sua casa. “A escolha pelos itinerários que as escolas oferecerão serão dos sistemas de ensino e não dos jovens, cabendo a estes se ajustarem as ofertas existentes. Considerem que a maioria dos municípios paraenses, por exemplo, tem apenas uma ou duas escolas de ensino médio, então os jovens estarão submetidos apenas àquelas possibilidades de itinerários, restringido o seu futuro”.²⁰

As indagações referentes a construção do DCEPA da etapa EM suscitam mais debates, pois ponderar sobre a conjuntura de elementos que coadunam com o documento possibilita uma reflexão crítica e substancial sobre o “novo” EM. A preocupação que emerge de toda essa situação se volta para a qualidade que educação ofertada aos alunos do estado do Pará. Se considerarmos o distrato histórico a que é submetida a educação paraense é de se esperar que o “novo” EM não ofereça um processo formativo que compreenda a diversidade que envolve o cenário educacional paraense.

Todavia, é importante apresentar a visão de currículo apresentada no documento.

O currículo aqui apresentado desenvolve a mudança de uma arquitetura que perpassa os diversos campos da educação, para integrar conhecimentos e experiências importantes para a formação de jovens comprometidos com as questões pessoais, coletivas, sociais, culturais e ambientais. Busca possibilitar às juventudes desse imenso estado, entrelaçado por rios, matas, campos, estradas e concretos, o aprofundamento do olhar crítico, como um processo de construção coletiva com compromisso histórico e transformador do mundo. (PARÁ, 2021, p. 35)

O DCEPA enaltece que a reorganização do EM compreende uma demanda histórica no cenário paraense, pois a juventude dessa unidade federativa deve ser reconhecida considerando suas peculiaridades. O documento também compreende que propor o currículo para um contexto tão complexo é tarefa desafiadora. Nesse sentido, a normativa percebe “as realidades” presentes no estado paraense.

¹⁹ Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/novo-ensino-medio-chega-em-2022-e-ainda-gera-duvidas-sobre-futuro-da-educacao-brasileira-1.416553>. Acesso em: 19 fev. 2022.

²⁰ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ygl_Ol-qbREz8yoBF0G9ziDH0x8RFSJ9/view. Acesso em: 14 fev. 2022.

Segundo Pará (2021) as preocupações se voltam para o avanço que “vontades” externas têm impetrado na Amazônia Paraense. “[...] a expansão capitalista na Amazônia paraense reflete a ação de agentes externos, que constantemente diversificam e intensificam a produção com consequências danosas à sociedade local, modificando as dinâmicas do território e as relações socioeconômicas [...]” (PARÁ, 2021, p. 35). Essa alusão ao capitalismo que se entrepõe no cenário amazônico seria fascinante se o DCEPA fugisse das amarras da BNCC. Entretanto, é oportuno considerarmos que aguardemos as consequências dessa política curricular, pois estas nos darão a noção exata se as críticas hoje impetradas são consistentes ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste texto se constituiu em momento ímpar no sentido de refletir sobre a educação ofertada para a população paraense. Quando observamos as características geográficas desse ente federativo nos deparamos com um cenário que exige estudos mais precisos para atender de maneira satisfatória os “povos locais”, caso contrário, os problemas que geram a desigualdade social continuarão como fardo, especialmente, para as comunidades mais afastadas dos centros urbanos do estado.

A questão que direcionou as análises desse trabalho foi a seguinte: o processo de construção do DCEPA EM aconteceu seguindo as orientações epistemológicas, filosóficas e ideológicas da BNCC? Esta inquietação nos pareceu promissora por questionar os princípios que serviram de base para a elaboração do documento curricular da última etapa da educação básica do estado do Pará.

A partir do estudo de referências, especialmente, Silva e Souza (2021), Ribeiro (2021) e Araujo (2019) concluímos que esse documento foi elaborado à luz do Projeto Neoliberal, com o qual a BNCC está devidamente entrelaçada. Isso nos permite inferir que a política curricular do “novo” EM do estado do Pará atende aos desígnios da classe empresarial.

Diante desse cenário a nossa preocupação se direciona para os efeitos disso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que receberão essa carga ideológica em seu processo formativo, pois existe uma diversidade cultural que se manifesta nas populações atendidas pelas políticas curriculares no estado. São índios, quilombolas, ribeirinhos e povos urbanos, entre outros. Parece-nos que a ideia de currículo único para atender a todos está explícita nessa proposta. Nesse sentido, acreditamos que o currículo proposto para o “novo” EM não garante uma formação humana que valorize o ser humano a partir de suas experiências sociais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, K. R. Interferência do Empresariado na Implementação de Políticas Públicas Educacionais: o caso do programa ensino médio inovador /jovem de futuro no estado do Pará. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 183-203, jan./ jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/download/13166/6939>. Acesso em: 07 jun. 2022. <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.13166>

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O Contexto de Produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p.17-39.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A.D. Iniciando o Diálogo a Partir de um Olhar Crítico para a BNCC. *In*: COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019. p. 7-15.

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

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA). **Documento Curricular do Estado do Pará Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém: SEDUC/PA, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, Goiânia, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n1/2447-4193-rbpae-35-01-35.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

RIBEIRO, J. O. S. Rastreamento as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema. **Revista Cocar**, Belém, v.15, n. 32, 2021 p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3852>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VALES, C. A não atuação da iniciativa privada no ensino médio do Estado do Pará. **Braz. Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 164-178, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/download/706/601>. Acesso em: 07 jun. 2022.

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TDAH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandro Manoel de Araujo, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

Este trabalho apresenta um tema muito atual no campo educacional: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Diante dessa proposta, teve-se como objetivo geral investigar como a Psicopedagogia – enquanto campo teórico-metodológico - pode auxiliar o trabalho do pedagogo diante do citado transtorno. Dito de outro modo, esta proposta visou refletir sobre conhecimentos, saberes e práticas provenientes da Psicopedagogia que possam enriquecer o desenvolvimento da criança com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico junto ao portal Google Acadêmico no recorte temporal situado entre 2010 e 2020. Por esse motivo, considera-se essencial que o docente tenha conhecimentos de áreas auxiliares ao seu trabalho pedagógico, promovendo o processo de ensino e de aprendizagem significativo. Como resultado, foi possível concluir que a psicopedagogia desempenha grande papel para o desenvolvimento da criança com TDAH, tanto dentro como fora do ambiente escolar, e como ela ajuda de maneira extremamente significativa no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Psicopedagogia e TDAH; Estratégias psicopedagógicas para o TDAH; Formação docente e TDAH.

THE ROLE OF PSYCHOPEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ADHD IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This work presents a very current topic in the educational field: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In view of this proposal, the general objective was to investigate how Psychopedagogy - as a theoretical-methodological field - can help the work of the pedagogue in the face of the aforementioned disorder. In other words, this proposal aimed to reflect on knowledge, knowledge and practices from Psychopedagogy that can enrich the development of children with ADHD in the early years of Elementary School. Methodologically, a bibliographic survey was carried out on the Google Scholar portal in the time frame between 2010 and 2020. For this reason, it is considered essential that the teacher has knowledge of auxiliary areas to their pedagogical work, promoting the process of teaching and meaningful learning. As a result, it was possible to conclude that psychopedagogy plays a great role in the development of children with ADHD, both inside and outside the school environment, and how it helps in an extremely significant way in the learning development of students with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity.

Keywords: Psychopedagogy and ADHD; Psychopedagogical strategies for ADHD; Teacher training and ADHD.

EL PAPEL DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN EL DESARROLLO DE NIÑOS CON TDAH EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

Este trabajo presenta un tema de gran actualidad en el ámbito educativo: el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Ante esta propuesta, el objetivo general fue indagar cómo la Psicopedagogía -como campo teórico-metodológico- puede ayudar al trabajo del pedagogo frente al referido trastorno. En otras palabras, esta propuesta tuvo como objetivo reflexionar sobre saberes, saberes y prácticas desde la Psicopedagogía que pueden enriquecer el desarrollo de los niños con TDAH en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Metodológicamente se realizó un levantamiento bibliográfico en el portal Google Scholar en el marco temporal comprendido entre los años 2010 y 2020. Por ello, se considera fundamental que el docente tenga conocimientos de áreas auxiliares a su labor pedagógica,

favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Como resultado se pudo concluir que la psicopedagogía juega un gran papel en el desarrollo de los niños con TDAH, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, y cómo ayuda de manera sumamente significativa en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Palabras clave: Psicopedagogía y TDAH; Estrategias psicopedagógicas para el TDAH; Formación del profesorado y TDAH.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “O papel da psicopedagogia no desenvolvimento da criança com TDAH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, vem como seu próprio título mostrar a importância da psicopedagogia na aprendizagem de estudantes com TDAH. Esse transtorno é analisado e tratado de maneira multidisciplinar, todavia resolve-se trazer aqui um olhar educacional.

A escolha de analisar, compreender o TDAH no âmbito pedagógico e psicopedagógico apresenta outras formas de pensar o mesmo fenômeno, pois, se levarmos em consideração o discurso da Psiquiatria, há a ênfase na escolha da classificação patológica com a indicação de profissionais da área *psi* para realizar o diagnóstico médico do citado transtorno, prometendo o tratamento específico com medicações (por exemplo, a Ritalina, conhecida como a droga da obediência).

Biologicamente, Rohde (2006) descreveu o TDAH como transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Os estudiosos do campo psiquiátrico ainda debatem sobre os indicadores desse déficit, podendo apresentar, por exemplo, prejuízos em algumas capacidades, tais como organizar e completar tarefas, controlar comportamentos e impulsos gerando, como consequência, grande impacto no desenvolvimento escolar dos indivíduos acometidos [ROHDE (2006), MATTOS (2005)].

O trabalho do TDAH dentro da psicopedagogia deve juntar todas as visões das demais áreas e a partir disso pensar em formas de ajudar o aluno com TDAH a se desenvolver quanto à aprendizagem, mas também a se desenvolver como ser social.

Tendo tudo isso em mente, este trabalho tem grande relevância para o âmbito da educação, pois ele não visa apenas mostrar o quanto a psicopedagogia é importante no desenvolvimento da criança com TDAH, mas refletir sobre o transtorno, suas características, sintomas e diagnóstico. Visou também refletir sobre as contribuições da psicopedagogia no trabalho docente no processo de ensino e de aprendizagem da criança com TDAH, além de se preocupar com as estratégias de intervenção psicopedagógica no trabalho educativo. Assim, justifica-se a necessidade de estudar as principais características do TDAH, pois, de posse desse entendimento, o docente – munido de saberes e práticas específicas – pode contribuir para a formação e o desenvolvimento discente.

Este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre a importância da Psicopedagogia no trabalho do Pedagogo com crianças com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza bibliográfica, elencou-se o recorte temporal situado entre 2010 e 2020, estudando as produções teóricas da última década.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização dessa investigação, foi escolhida como metodologia a pesquisa bibliográfica qualitativa em que foram consultados autores da literatura que tratam sobre o assunto em 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 determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”.

A pesquisa pautada pela revisão bibliográfica possibilita ao pesquisador realizar a apropriação do tema, pois é considerada a primeira ação para a realização de toda pesquisa científica.

Com o intuito de analisar a Psicopedagogia no trabalho do Pedagogo com a criança com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico em livros e

artigos científicos publicados na base de dados do Portal Google Acadêmico no recorte temporal situado entre 2010 e 2020.

Ainda que alguns limites desse tipo de abordagem possam ser observados, entendemos que é possível, a partir da leitura criteriosa e aprofundada do material identificado construir referenciais teórico-metodológicos que possam servir de fonte para outras abordagens sobre o tema em discussão.

[...] captar o que se produziu continua sendo importante como meio de realização de pesquisas originais para os que se interessam pelo assunto. Ajuda a levantar as possíveis matrizes de interpretação recorrentes num período, a auxiliar no delineamento de perfis institucionais, a relacionar autores recorrentemente citados, a revelar problemáticas tratadas e enfim a tornar sabido o que o outro produz (CURY, 1990, p. 4).

No levantamento bibliográfico, orientamo-nos pelas seguintes palavras-chave: Psicopedagogia e TDAH, Estratégias psicopedagógicas para o TDAH, Formação docente e TDAH.

Diante do exposto, a proposta de pesquisa se organizou em duas etapas, em que se desenvolveu os seguintes procedimentos:

1. **Primeira etapa:** levantamento bibliográfico inicial.

Essa etapa produziu a reflexão mais ampla sobre a produção teórica nesse campo da discussão escolar. Os artigos científicos, além de livros específicos embasaram a elaboração do texto sobre TDAH na tentativa de responder aos objetivos específicos da referida investigação.

2. **Segunda etapa:** apresentar os resultados da análise do material científico. Nessa etapa, tivemos como intuito:

- Apresentar o conceito de TDAH e educação escolar.
- Refletir sobre as contribuições da Psicopedagogia ao Pedagogo no processo de ensino e de aprendizagem da criança com TDAH.
- Apresentar estratégias de intervenção psicopedagógica no trabalho pedagógico com crianças com TDAH.

Essa etapa foi de extrema relevância para entendermos qual importância é depositada na formação de professores para o trabalho com o TDAH na educação escolar.

O desenvolvimento dessa pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de investigar como tem sido abordada a questão do TDAH no debate educacional brasileiro, ressaltando a Psicopedagogia como elemento fundamental nesse processo. Além de investigar como as pesquisas no âmbito do TDAH sugerem possíveis intervenções diante desse fenômeno

Como método analítico, empregou-se Bardin (2011). A autora indica que a utilização da análise de conteúdo estabelece três fases importantes: 1. pré-análise; 2. exploração do material e, 3. tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

Em Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo engloba:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Estamos cientes de que o universo por nós pesquisado está longe de fazer justiça a tudo o que se tem publicado sobre a temática, ou seja, ao estado do conhecimento sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prevalência do TDAH é estimada em torno de 3 a 30% nas crianças em idade escolar, afirmou Mattos (2005).

Signor e Santana (2016) apontam alguns dados relevantes sobre esse transtorno. Calcula-se que 5% das crianças e 2,5% dos adultos têm TDAH, sendo que há uma prevalência maior em meninos do que em meninas, com a relação de 2:1.

Os sistemas classificatórios de doenças mentais como o CID-10 e o DSM-V, por exemplo, apresentam os sintomas, características e critérios de avaliação dos diagnósticos e os possíveis tipos de tratamento para o TDAH.

No Manual de Diagnósticos de transtornos Mentais (DSM - V) consta que o TDAH engloba uma lista com dezoito sintomas, sendo nove deles relacionados à desatenção, seis à hiperatividade e três à impulsividade, apresentando diversas características, afirmaram Signor e Santana (2016, n.p):

Destaca-se que desenvolvemos um estudo aprofundado desses sintomas, caracterizando-os, relacionando-os com a Educação, pensando nas possíveis consequências para o desenvolvimento da criança, bem como estudando como a Psicopedagogia pode auxiliar o docente diante desses sintomas. O nosso intuito não é enfatizar uma visão biológica do TDAH, mas sim nos pautarmos em aspectos pedagógicos.

De acordo com Mattos (2005), o Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças (DSM – V) anota as seguintes considerações sobre o TDAH, resumidas no quadro abaixo:

Figura 1. Critérios de diagnósticos de TDAH

Critérios diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – DSM-V	
A	<p>1. Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de <i>desatenção</i> (duração mínima de 6 meses):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras; b) com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; c) com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra; d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais; e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; f) com frequência evita, antipatiza ou reluta em envolver-se em tarefas que exigem esforço mental constante; g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades; h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa; i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias. <p>2. Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de <i>hiperatividade</i> (duração mínima de 6 meses):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; b) frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; c) frequentemente corre ou escala em demasia em situações nas quais isto é inapropriado; d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; e) está frequentemente "a mil" ou muitas vezes age com se estivesse "a todo vapor"; f) frequentemente fala em demasia. <p><i>Impulsividade</i> (duração mínima de 6 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> g) Frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas; h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez; i) frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros.
B	Alguns sintomas de hiperatividade – impulsividade ou desatenção que causam prejuízo devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.
C	Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (escola, trabalho e em casa, por exemplo).
D	Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
E	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno invasivo do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são melhores explicados por outro transtorno mental.

Fonte: Mattos (2005)

Uma novidade apresentada pela quinta edição do DSM é a possibilidade de se classificar o TDAH em três categorias: Leve, Moderado e Grave, levando em consideração o grau de comprometimento que os sintomas causam na vida do indivíduo, afirmou Alencar (2006).

Diante do assinalado, o nosso interesse na presente investigação voltou-se para os aspectos educacionais do TDAH, pois entendemos que a abordagem eminentemente biológica é muito restrita para a compreensão desse fenômeno tão complexo. Daí o nosso interesse em buscar outras fontes – a Psicopedagogia - de entendimento e de intervenção diante do fenômeno TDAH.

No campo escolar, as principais observações de professores sobre a hiperatividade são: dificuldade para se concentrar nas aulas, na leitura de livros e na participação de atividades coletivas, as crianças distraem-se consideravelmente, perdem o foco repentinamente, demonstram impaciência, dentre outros.

Nota-se, portanto, que o professor é um elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem diante da criança com TDAH. Nota-se também que o docente necessita desenvolver

conhecimentos aprofundados sobre as características do TDAH, demandando estudos sobre suas especificidades. Portanto, o nosso estudo se justifica no sentido de compreender que o docente necessita de aportes teórico-metodológicos para atuar em contextos de crianças hiperativas.

Consideramos que a função do professor, em sua atuação pedagógica, é o comprometimento dele com o processo de ensino e de aprendizagem do estudante. O professor pode sempre estabelecer vínculos significativos com a criança. Nesse caso, o docente possui papel fundamental, pois a relação que ele constrói com a criança contribui para que ela se sinta segura e possa desenvolver-se como sujeito criativo, pensante e autônomo, afirmam Collares e Moysés (1996).

O primeiro passo deve ser o educacional através do estudo e de conhecimentos específicos por parte do professor dos principais comportamentos de crianças com TDAH.

Muitas vezes, são necessários programas de aperfeiçoamento para os professores a fim de que reflitam sobre as principais características da criança com TDAH. É importante que eles elaborem as melhores estratégias e ações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na organização e no planejamento das atividades.

De acordo com Pereira (2017), as intervenções escolares podem ter como foco a aprendizagem significativa do escolar. Nesse sentido, os professores necessitam ser orientados a oferecer ambientes de ensino com qualidade, que desperte o interesse da criança no processo de ensino e de aprendizagem.

É relevante que o professor ofereça experimentações às crianças, promovendo a construção dos conhecimentos na prática educacional.

Estratégias de ensino que incorporem a atividade – ou seja, o aprender fazendo - no processo de aprendizagem são fundamentais, anotou Reinhardt (2013). As tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas. Elas necessitam ser explicadas passo a passo. Também é importante que o estudante com TDAH receba atendimento individualizado. Aqui, a Psicopedagogia contribui imensamente.

Muitas vezes, é necessário o acompanhamento psicopedagógico centrado na forma do aprendizado, como, por exemplo, nos aspectos ligados à organização e ao planejamento do tempo e de atividades.

Desse modo, a escola pode promover atividades desafiadoras que possibilitem a construção de conhecimentos, dando possibilidades ao aluno com TDAH em ser ativo e criativo nas atividades propostas, destacando seu potencial e seu modo de existir. Para isso, é necessário que o professor elabore aulas interessantes e diversificadas, saindo da rotina, e que explore diferentes habilidades das crianças, afirmou Pereira (2017).

Silva (2003, p. 30) ressaltou que “o recurso, por si só, não promove o ensino. É fundamental a presença do professor no sentido de fornecer oportunidades de aprendizagem aos alunos”. E complementa, “ao selecionar, construir ou adaptar um recurso, o docente necessita levar em consideração as características individuais dos estudantes para que o recurso possa garantir o acesso do aluno à atividade e melhorar o seu desempenho na realização das tarefas”. Daí a necessidade constante de o professor estudar, investigar e conhecer as principais características da criança com TDAH, tomando a Psicopedagogia como aporte teórico-metodológico à sua atuação.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, entendemos a formação docente como elemento fundamental para a educação da criança com TDAH, uma vez que o professor poderá utilizar de diversas ferramentas psicopedagógicas para promover o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, emocional, dentre outros) da criança considerada hiperativa.

Entendemos que o professor depara-se com inúmeras dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem da criança com TDAH. Mas, apostamos que esse mesmo professor pode ser agente transformador na vida dessa criança, uma vez que ele pode contribuir imensamente para a formação educacional desta, contribuindo para o processo de inclusão e sucesso do escolar.

Assim, justifica-se a demanda de investigarmos sobre a importância da Psicopedagogia no trabalho do Pedagogo com a criança com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um fenômeno que vem sendo cada vez mais abordado, discutido e analisado nas escolas dos tempos atuais. Todavia, muitas foram as mudanças no percurso histórico e epistemológico de tal terminologia, podemos notar isso por meio da linha do tempo abaixo:

Figura 2. Linha do tempo do TDAH



Fonte: PSICOEDU / Psicologia para Educadores (<https://www.psicoeedu.com.br/search?q=TDAH&m=1>). Acesso em: 11 jun. 2022.

O primeiro dado histórico do que hoje chamamos de TDAH surgiu em 1798 por meio de Alexander Crichton, um médico escocês que, no ano citado publicou suas observações clínicas quanto a casos de doenças mentais. No capítulo intitulado “Atenção e suas Doenças”, Crichton abordou que temos níveis de atenções diferentes, contudo alguns pacientes demonstravam “desatenção patológica”, sendo tal patologia a “incapacidade de manter a atenção a qualquer evento com um grau necessário de constância, ou a total suspensão da capacidade de atenção do cérebro” (PSICOEDU, 2016). Porém, mesmo com as observações e descrições não refletem totalmente o que é o TDAH na atualidade.

Mesmo que o livro de Crichton tenha sido o primeiro dado histórico do TDAH, ele ainda não é um dos mais conhecidos, sendo assim mais conhecido o livro *Der Struwwelpeter*, conhecido no Brasil como “João Felpudo”. O Livro foi publicado em 1845 por Heinrich Hoffmann, médico, escritor e ilustrador. O livro era composto por nove histórias ilustradas que criou para seu filho que, durante as histórias, nota-se alguns comportamentos que caracterizam o que conhecemos por TDAH, contudo por ser um livro feito para seu filho com histórias curtas e não um manual de diagnóstico ou classificação de transtornos não se pode concluir até hoje se Hoffman estava realmente descrevendo ou não de TDAH, contudo, Felipe, o inquieto se tornou um exemplo.

Todavia, o ponto de partida para o atual conceito de TDAH só foi apresentado de maneira científica em 1902 por meio de George Frederic Still em uma conferência organizada por ele em Londres, o qual foi apresentado o termo Defeito do Controle Moral, que segundo Benczik (2000, p. 21):

Em 1902, Still descreveu um problema em crianças que ele denominou como um defeito na conduta moral. Ele notou que esse problema resultava em uma inabilidade da criança para internalizar regras e limites, como também em uma manifestação de sintomas de inquietação, desatenção e impaciência. Still notificou que esses comportamentos poderiam ser resultados de danos cerebrais, hereditários, disfunção ou problemas ambientais. Ele também manteve-se pessimista, acreditando que essas crianças não poderiam ser ajudadas e que estas deveriam ser institucionalizadas com uma idade bastante precoce. (apud FERNANDES, MELO, SANT’ANA, 2017, p. 99).

Dentre todos os acontecimentos na história do TDAH, outro marco importante de refletir é a criação de Leandro Panizzon, químico italiano que, em 1944, criou uma das drogas mais conhecidas quando abordados sobre o TDAH e seu tratamento, o metilfenidato que, a partir de 1954, começou a ser conhecido também como ritalina, ou droga da obediência.

Depois de sofrer várias mudanças na forma em que era visto e avaliado, foi-se estabelecida a ideia fixa quanto ao como dever ser avaliada a pessoa para ver se ela tem TDAH ou não. Por meio do manual

diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5 (2014, p. 32), foi estabelecido que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Além de definir o que é o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, o DSM-5 trouxe também os subtipos de TDAH (apresentação combinada, apresentação predominante desatenta, apresentação predominante hiperativa/impulsiva), além de tudo isso, trouxe-se o fato muito importante que é a comorbidade que muitas pessoas com TDAH apresentam, muitos achavam e ainda acham que a pessoa pode ter apenas TDAH e nada mais, todavia, isso foi deixado bem claro no DSM-5 (2013, p 65):

Em ambientes clínicos, transtornos comórbidos são frequentes em indivíduos cujos sintomas preenchem critérios para TDAH. Na população em geral, transtorno de oposição desafiante é comórbido com TDAH em cerca de metade das crianças com a apresentação combinada e em cerca de um quarto daquelas com a apresentação predominantemente desatenta. Transtorno de conduta é comórbido com TDAH em aproximadamente um quarto das crianças e dos adolescentes com a apresentação combinada, dependendo da idade e do ambiente. A maioria das crianças e dos adolescentes com transtorno disruptivo da desregulação do humor tem sintomas que também preenchem critérios para TDAH; uma porcentagem menor de crianças com TDAH tem sintomas que preenchem critérios para transtorno disruptivo da desregulação do humor. Transtorno específico da aprendizagem comumente é comórbido com TDAH. Transtornos de ansiedade e transtorno depressivo maior ocorrem em uma minoria de indivíduos com TDAH, embora com maior frequência do que na população em geral. Transtorno explosivo intermitente ocorre em uma minoria de adultos com TDAH, embora com taxas acima dos níveis populacionais. Ainda que transtornos por abuso de substância sejam relativamente mais frequentes entre adultos com TDAH na população em geral, estão presentes em apenas uma minoria deles. Nos adultos, transtorno da personalidade antissocial e outros transtornos da personalidade podem ser comórbidos com TDAH. Outros transtornos que podem ser comórbidos com TDAH incluem o transtorno obsessivo-compulsivo, os transtornos de tique e o transtorno do espectro autista.

No que se refere às características e sintomas do TDAH, essas estão especificadas nos critérios de diagnósticos do DSM-5 que foi apresentado na figura 1. No que se refere ao parecer do TDAH, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar que envolve neurologistas, psiquiatras, psicopedagogos, isso porque quando a pessoa é diagnosticada com TDAH, essa deve iniciar acompanhamento com vários profissionais.

Quanto ao tratamento do TDAH, há uma variação de pessoa para pessoa. Algumas pessoas fazem uso de medicação, a ritalina, sendo que seu uso ainda causa controvérsias nos dias atuais, já que para alguns estudiosos, pode atrapalhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Ainda quanto à medicação, Signor e Santana (2010, p. 10-11) trazem observações importantes:

O medicamento é indicado para o tratamento de TDAH e também de narcolepsia. No entanto, há uma nítida discrepância de informações entre as duas indicações na bula. Enquanto um parágrafo dedica-se a falar sobre a ausência de evidências de pacientes com TDAH viciados em Ritalina ou que tendam abusar de drogas durante a vida – ainda que nenhuma menção de estudos sobre as evidências seja feita –, sequer uma linha enquanto é dirigida à mesma questão para os pacientes com narcolepsia. Enquanto a informação contida na embalagem – “Venda sob prescrição médica” – parece ser suficiente para os pacientes com narcolepsia, pois não há retomada dessa informação na bula, para os pacientes com TDAH há novamente uma menção especial ao fato, na página 2: “A Ritalina, como todos os medicamentos que contêm estimulantes do sistema nervoso central, será prescrita a você apenas sob supervisão médica próxima e após diagnóstico adequado” [...] E são curiosas algumas observações se tomadas no “conjunto da obra”. A primeira está na embalagem do produto, que traz a tarja preta e as informações: “Venda sob prescrição médica. Atenção: pode causar dependência física ou psíquica”. Cabe lembrar que, conforme vimos, a bula explicita que não há evidências de dependência do paciente (com TDAH) em relação ao medicamento. Assim, as informações da caixa e da bula parecem ser contraditórias. Erro do redator? Evidentemente, não. A Anvisa exige que as informações a respeito do medicamento e seus componentes ativos sejam fornecidas tanto para quem prescreve a droga quanto para quem a consome.

Por fim, outra coisa que deve ser deixado bem claro quanto ao tratamento do TDAH é que o aluno com esse tipo de transtorno não se encontra dentro do público-alvo do AEE, o que não necessariamente o impede de ter o acompanhamento dentro do atendimento educacional especializado. Por não ser do público-alvo do AEE, muitas vezes não é atendido, além disso até o meio do ano passado não havia nenhuma lei quanto ao TDAH no âmbito educacional até a promulgação da lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, a qual dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outro transtorno de aprendizagem, mas tal lei ainda não deixa claro como e onde este acompanhamento integral será feito e quem será o responsável por isso:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2021, s.p).

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA AO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH

A Psicopedagogia enquanto ciência surgiu na Europa. Com o passar dos tempos, chegou à Argentina e, da Argentina, chegou ao Brasil. Segundo Janine Mery (1985, p. 11 apud Bossa, 2011, p. 58), ao fazer o levantamento dos autores que se preocuparam com o assunto, aponta o século XIX como aquele em que teve início o interesse por compreender e atender portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros problemas que comprometessem a aprendizagem. No século XIX, grandes foram os destaques para o desenvolvimento da atual educação especial e da psicopedagogia devido às contribuições de educadores como Itard (desenvolveu o trabalho com o menino selvagem, Victor), Pereire (trabalhou muito quanto a educação dos sentidos, em especial o tato e a visão), Pestalozzi (abriu um centro de educação por meio do trabalho), e Seguin (fundou a primeira escola de reeducação na França).

Em 1946, foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos que tinham como ideais unir os conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, sendo chefiados por J. Boutonier e G. Mauco.

De acordo com Oliveira (2010, p. 26):

As crianças com o distúrbio de TDAH quando vão para alfabetização, demoram muito mais que as outras a ler e escrever, pois seu esquema corporal é alterado pela inquietação e agitação motora. Manter-se sentado, permanecer calado, atento e concentrada, são atributos que ele não consegue desenvolver, não escreve na linha e quebra seguidamente a ponta do lápis, levantando-se para ir ao cesto apontá-lo.

Devido isso, a Psicopedagogia é importante, pois ainda segundo Oliveira (2010, p. 30):

A psicopedagogia ocupa-se do aprendiz em seu processo de aprender e de ensinar levando em consideração as realidades objetivas e subjetivas que habitam o intuído da criança e do adolescente. Considera também o conhecimento em sua complexidade e numa dinâmica em que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais se completam. Sendo assim, não apenas o desempenho escolar interessa, mas todas as relações de aprendizagem que a criança estabelece [...] cabe ao psicopedagogo intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio de uma entrevista e de uma anamnese com essa família para tomar conhecimento de informações sobre a sua vida orgânica, cognitiva, emocional e social. Numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, diagnosticando, desenvolvendo técnicas remediáveis, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento. Esse profissional deve ser mediador em todos esses processos indo além da simples junção dos conhecimentos da psicologia e da pedagogia. Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Elege a metodologia ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar ou desobstruir tal processo.

Por meio do que já foi mencionado, podemos anotar o quão importante é a Psicopedagogia para o desenvolvimento da criança com TDAH, pois o TDAH pode e deve ser diagnosticado e trabalhado de maneira multidisciplinar. O psicopedagogo necessita estar a par de tudo para que assim possa pensar em estratégias para o desenvolvimento do aluno, podendo ajudar os demais profissionais em seus trabalhos, principalmente o professor da sala regular, já que tem toda a sala de aula para ensinar o que o impossibilita de acompanhar o processo de desenvolvimento de seu aluno fora do ambiente escolar, além de que muitas vezes o docente não possui a preparação para o trabalho com alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS COM TDAH

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2017), também chamada ABDA, sugere atividades que podem ser utilizadas pelos docentes visando a concentração dos alunos, como:

- 1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas.
- 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...]. Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...]. Optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova. (ABDA, 2002).

Quanto a possíveis estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com TDAH, Marciano (2010, p. 16) sugere:

[...] a utilização de recursos audiovisuais, pela diversificação e estímulos, o que facilitaria no processo de atenção, pelo fato de serem mais atraentes e estarem mais próximo à realidade dos alunos, que têm a sua vida familiar e social permeada pelos avanços tecnológicos. Nesse sentido, torna-se de grande valia a utilização destes recursos como tecnologia assistiva para aprendizagem de alunos portadores de TDAH. Uma das propostas, seria a utilização de jogos digitais.

Os jogos digitais são excelentes ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TDAH, pois auxiliam no foco do aluno quanto à atividade e por trazer o lúdico no ensinar. É importante destacar que o uso dos meios digitais não devem ser usados de maneira exageradas, pois, em vez de trazer benefícios ao aluno, poderá gerar dificuldades quanto ao desenvolvimento cognitivo.

Além disso, outras maneiras de melhor desenvolver a aula e a matéria para que o aluno possa realmente aprender segundo Nunes (2012, p. 22-24) é:

Use todos os recursos disponíveis para descobrir o estilo de aprendizagem da criança. Neste momento terão que explorar em sala de aula todos os recursos e técnicas de aprendizagem para que consiga, através de vários instrumentos de avaliação, perceber como essa criança consegue melhor aprender. Ela, normalmente, tem um apelo intrínseco a novidades.

Explore bastante os recursos visuais, pois o aluno com TDAH aprende melhor visualmente, o que facilita a organização de suas ideias. Isso exige do educador um trabalho exaustivo, porém se torna muito compensador quando se atingem os objetivos educacionais.

Dentre os inúmeros recursos podemos citar:

1. Uso de retroprojetor. Utilizam-se pequenas frases, palavras-chaves, imagens e figuras coloridas e a apresentação deve utilizar no máximo 30 minutos.
2. Aulas apresentadas em PowerPoint: Utilizam-se pequenas frases, palavras chaves, imagens e figuras coloridas, slides com animação e a apresentação deve utilizar no máximo 30 minutos.
3. Filmes com curta duração.
4. Desenhos: Podem ser já prontos ou serem elaborados pelos alunos, incluindo a confecção de desenhos com materiais que possam ser feitos em diferentes perspectivas.
5. Histórias, fatos históricos, contos, histórias em quadrinhos,... Já redigidos que possam ouvir, cortar, montar, recriar ou então redigidos e inventados por eles. Lembrem-se: eles são indivíduos bastante criativos.
6. Computadores: Pesquisas Internet, jogos, programas de aulas já prontos sobre determinados assuntos.
7. Músicas: Podem somar a uma determinada aula como forma de acalmar ou criar determinada atmosfera ou podem-se confeccionar letras, raps com o assunto desenvolvido em sala de aula.
8. Jogos: Por ser uma atividade divertida, atraente que gera entusiasmo, deve ser muito usada para ajudá-los a desenvolver suas habilidades sociais, além de transformar conhecimento em saber. Segundo Platão: "As crianças devem aprender pelo entretenimento, não pela força."
9. Aulas ao ar livre e em laboratórios (de física, química, biologia, robótica, língua, etc.), pois se estimulam com a novidade.
10. Manuseio de sucatas para a representação concreta de determinado conteúdo. Um alerta importante cabe fazer: não é para começar a usar todos esses recursos de maneira aleatória e excitada. É preciso levar em conta alguns fatores, como o horário das aulas, o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de crianças e/ou adolescentes em sala de aula, enfim o principal é ser criativo e sensível à criança e/ou adolescente.

CONCLUSÕES

Por meio do presente trabalho, pudemos notar a importância da psicopedagogia para o desenvolvimento da criança com TDAH, atingindo o objetivo principal deste estudo. Apontamos que a formação docente pautada pelos conhecimentos advindos da Psicopedagogia é um elemento essencial na promoção do processo de ensino e de aprendizagem dos escolares, minimizando, dessa maneira, o processo da medicalização, tornando a educação prazerosa e significativa para a criança hiperativa. Vimos também o quanto o trabalho da psicopedagogia para alunos com TDAH e as formas de ensino são de

grande importância na área educacional e de pesquisa, tendo em vista a quantidade de projetos, monografias, dissertações e teses quantos a assuntos conectados ao deste projeto, em especial na língua espanhola. Este estudo sugere o acompanhamento por meio de uma equipe multidisciplinar, mas deixando claro como cada trabalho será realizado. E, por fim, mesmo com os trabalhos encontrados, isso não afasta a necessidade da formação dos docentes desde a faculdade até o exercício do lecionar por meio de formações continuadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/algumas-estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. p. 5, 01 dez. 2021.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil** Contribuições a partir da prática. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez: Campinas, 1996.

CURY, C. R. J. **Diagnóstico e avaliação de pesquisas em teses e dissertações do ensino de 2º grau no Brasil: 1982 – 1986**. Brasília: INESP/MEC, 1990.

FERNANDES, R; MELO, I. M; SANT'ANA, A. S. C. **A intervenção do psicopedagogo no espaço clínico em queixas de aprendentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Anais do II Seminário do programa de pós-graduação em cognição, tecnologias e intuições. Mossoró/RN, 2017. Disponível em: <https://ppgcti.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/108/2018/10/ANAIS-II-SEMINARIO.pdf#page=97>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MARCIANO, A. C. B. **Uma abordagem sobre a aplicação de jogos digitais como tecnologia assistiva para crianças com TDAH no processo da aprendizagem**. 2019, p 42. Especialização – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203890/001109413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. 4ª ed., São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

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

OLIVEIRA, L. G. **Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH**. 2010, p. 37. Especialização – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42005/1/2010_tcc_lgoliveira.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

PEREIRA, R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** práticas pedagógicas que auxiliam em sala de aula. 2017. 130f. Monografia (especialização em educação inclusiva). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

REINHARDT, M. C. **O que é Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade–TDAH?**, 2013. Disponível em: <<http://www.acp.med.br/noticia/o-que-e-o-transtorno-de-deficit-de-atencao-hiperatividade---tdah-0d2e1c7b-6996-4803-a5af-94bb07fd5e1a>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista brasileira de Psiquiatria**, v. 22, supl. II, p. 7-11, dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1516-4446/Ing_pt/nrm_iso . Acesso em: 10 fev. 2021.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. **TDAH e medicalização:** implicações neurolinguísticas e educacionais do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. São Paulo: Plexus ed., 2016.

SILVA, A. B. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Alessi Delfim de Carvalho

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

RESUMO

A educação brasileira vem passando por transformações importantes, sobretudo no que diz respeito aos métodos de ensino, pois a cada ano estão sendo elaboradas novas estratégias com a ideia de melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem. Um dos modelos que vem sendo adotado é o da Pedagogia de Projetos, que já é bastante comum em países como Portugal, França e outros do continente europeu e americano. No entanto, no Brasil ainda existem poucos dados com relação a este método, o que poderia ser mais bem explorado pelos educadores. Pensando nisso, o presente estudo teve como objetivo descrever o conhecimento e a aplicação da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição particular de Educação Infantil de Presidente Prudente - SP. Participaram do estudo, cinco professoras desta unidade escolar, as quais foram observadas na prática da atividade docente e questionadas acerca dos métodos que são aplicados em sala de aula. A pesquisa foi cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 10895119.1.0000.5515, sendo que os dados foram colhidos durante quatro encontros temáticos dentro da escola. As aulas foram filmadas e os pontos importantes foram anotados em um diário de campo. Com base nas informações coletadas é possível dizer que os professores que participaram da pesquisa apresentam conhecimento assim como aplicam a Pedagogia de Projetos na escola como uma estratégia de ensino.

Palavras-chave: Ensino; Técnicas de ensino; Métodos de ensino; Educação básica; Pedagogia de Projetos.

PROJECT PEDAGOGY IN CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT

Brazilian education has undergone important changes, especially about teaching methods, as new strategies are being developed every year with the idea of better teaching and consequently learning. One of the models that has been adopted is that of Project Pedagogy, which is already quite common in countries such as Portugal, France, and others on the European and American continents. However, in Brazil there are still few data regarding this method, which could be better explored by educators. The present study aimed to describe the knowledge and application of project pedagogy in early childhood education. The research was developed in a private institution of early childhood education in Presidente Prudente - SP. Five teachers from this school participated in the study, who were observed in the practice of teaching activity and questioned about the methods that are applied in the classroom. The research was registered and approved on Plataforma Brasil, under the number CAAE: 10895119.1.0000.5515, and the data were collected during 4 thematic meetings within the school. The classes were filmed, and the important points were noted in a field diary. Based on the information collected, it is possible to say that the teachers who participated in the research present knowledge as well as apply Project Pedagogy at school as a teaching strategy.

Keywords: Teaching; Teaching techniques; Teaching methods; Basic education; Project Pedagogy.

PEDAGOGÍA DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

La educación brasileña ha experimentado cambios importantes, especialmente en lo que respecta a los métodos de enseñanza, ya que cada año se desarrollan nuevas estrategias con la idea de una mejor enseñanza y, en consecuencia, un aprendizaje. Uno de los modelos que se ha adoptado es el de Pedagogía por Proyectos, que ya es bastante común en países como Portugal, Francia y otros del continente europeo y americano. Sin embargo, en Brasil todavía hay pocos datos sobre este método, que podría ser mejor explorado por los educadores. Teniendo esto en cuenta, el presente estudio tuvo como objetivo describir el conocimiento y la aplicación de la pedagogía de proyectos en la educación infantil. La investigación se

desarrolló en una institución privada de educación infantil en Presidente Prudente - SP. Participaron del estudio cinco docentes de esta escuela, quienes fueron observados en la práctica de la actividad docente e interrogados sobre los métodos que se aplican en el aula. La investigación fue registrada y aprobada en Plataforma Brasil, con el número CAAE: 10895119.1.0000.5515, y los datos fueron recolectados durante 4 encuentros temáticos dentro de la escuela. Las clases fueron filmadas y los puntos importantes fueron anotados en un diario de campo. Con base en la información recabada, es posible afirmar que los docentes que participaron de la investigación presentan conocimientos, así como aplican la Pedagogía de Proyectos en la escuela como estrategia de enseñanza.

Palabras clave: Enseñando; Técnicas de enseñanza; Métodos de enseñanza; Educación básica; Pedagogía por Proyectos.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia de Projetos é uma estratégia que pode ser usada por todas as etapas da educação básica brasileira, visto que ajuda a diversificar os conteúdos, bem como tem o potencial para explorar as potencialidades dos alunos (SANTOS; LEAL, 2018). Com isso, o professor tem a possibilidade de elaborar atividades que contribuem para construir um currículo rico, dinâmico e flexível, independentemente da faixa etária que está sendo trabalhada, o que transforma este método em uma boa alternativa para o ambiente escolar (SCHLEMMER, 2018).

Obviamente, torna-se essencial que o docente se empenhe, sobretudo na questão da criatividade, pois nem todos possuem recursos financeiros e materiais didáticos para explorar novos métodos constantemente (SCHLEMMER, 2018). O mais interessante é que mesmo diante das dificuldades, muitos educadores se desdobram para oferecer tudo dentro do melhor possível para que o estudante se sinta estimulado a observar e procurar entender as atividades de maneira consistente (FRANZI; ARAÚJO, 2019).

Na Educação Infantil não é uma tarefa fácil acertar a elaboração e/ou desenvolvimento das atividades, ou seja, construir os melhores conceitos de ensino para que estes possam ser aproveitados em sala de aula (FRANZI; ARAÚJO, 2019). Dessa forma, quanto mais qualificado o professor estiver melhor será para a criação de ideias capazes de contribuir com a formação educacional e humana discente, com essa mentalidade o ensino se converte em uma ação sólida, a qual poderá ser levada para a vida inteira (GABRIEL; SILVA, 2020; MENEZES *et al.*, 2020).

Sobre o método por Pedagogia de Projetos, percebe-se que em outros países do continente europeu e americano, como, por exemplo, Portugal, França, Estados Unidos e outros, existe uma fundamentação, assim como uma aplicação constante nas escolas, fato que faz que este modelo seja mais bem aproveitado (MENEZES *et al.*, 2020). Em contrapartida, o Brasil ainda caminhou pouco neste assunto, haja vista a pequena quantidade de relatos que foram desenvolvidos nos mais diferentes ambientes escolares (DE GUSMAO SILVEIRA MACHADO; ILGENFRITZ SPEROTTO, 2021).

Esta carência indica a possibilidade do levantamento de mais informações, especialmente na Educação Infantil, um espaço que ainda necessita ser mais explorado pela comunidade docente e acadêmica brasileira (DE GUSMAO SILVEIRA MACHADO; ILGENFRITZ SPEROTTO, 2021). Em razão disso, o presente estudo teve como objetivo descrever o conhecimento e aplicação da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi cadastrada e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa da UNOESTE sob o número CAAE: 10895119.1.0000.5515 e realizada em uma escola de educação básica privada, na cidade de Presidente Prudente - SP. A coleta de dados foi realizada durante quatro encontros temáticos dentro da escola, junto com as participantes da pesquisa, num ambiente de parceria, colaboração e reflexão sobre a prática.

Os dados coletados são predominantemente descritivos: para que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos, foi feita a reflexão dos materiais colhidos junto às professoras participantes e analisado o diário de campo da pesquisadora.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: tendo como foco a tematização da prática, se faz necessário levar mais em consideração o processo do que o produto, pois é

durante os encontros que os dados são coletados por meio de gravações feitas pela pesquisadora e posteriormente descritos detalhadamente para serem analisados.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica privada, durante o segundo e terceiro bimestres no ano de 2019, na cidade de Presidente Prudente - SP. A pesquisadora decidiu realizar a pesquisa na escola em que atua visto que a referida escola já trabalha com projetos, perfil este ideal para refletir sobre a hipótese levantada.

Os encontros foram realizados na sala que possui lousa digital com data show, para que todos os participantes pudessem assistir aos vídeos colhidos durante a realização do projeto. A escola conta atualmente com 182 estudantes matriculados na Educação Infantil e 166 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I. O seu corpo docente é composto por 22 (vinte e dois) professores, todos com formação superior e 15 (quinze) funcionários.

Por meio de um encontro informal, na própria escola, foram identificadas as principais características do trabalho realizado com projetos pelas professoras participantes, também foi verificado se havia indícios de parceria entre elas, deixando-as bem à vontade para relatar o seu trabalho, já identificando o que conheciam e o que desconheciam, material que seria útil para elaborar alguns eixos temáticos que norteariam a pesquisa, bem como, conhecê-las melhor para, assim, adentrar no campo de estudo com os encontros colaborativos e num clima prazeroso.

No primeiro encontro foi necessário apresentar às professoras as intenções e os objetivos da pesquisa, para que se iniciasse um processo de parceria e confiança com as participantes. Foi apresentado que a metodologia adotada na pesquisa seria a tematização da prática e que seria necessário que as professoras participantes filmassem os projetos para que fosse possível refletir sobre sua própria ação, sendo que a pesquisadora só atuaria no momento da tematização da prática e não em sala de aula, visto que as professoras participantes já tiveram curso de formação sobre Pedagogia de Projetos e já praticavam essa metodologia na escola, ambiente da pesquisa.

Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos num diário de campo da pesquisadora, para que todos os questionamentos, dúvidas e incertezas fossem registrados em detalhes e nada fosse esquecido na análise dos resultados.

O diário de campo é um instrumento de fundamental importância para registrar todos os eventos ocorridos durante a pesquisa, desde a filmagem até a interveniência de algum fato alheio ao processo, mas que possa de alguma forma alterar o bom andamento do trabalho.

O diário de campo pode ser desenvolvido manualmente ou por meio de equipamentos eletrônicos, tais como, o computador (PC), o tablet ou mesmo o celular, já que na atualidade é impossível declinar do uso de tais aparelhos.

É evidente que a participação humana na montagem desse diário de campo é necessária e obrigatória. Na metodologia aqui desenvolvida não se pode prescindir do diário de campo, onde foram registrados não só os registros relacionados à pesquisa, mas também, todas as observações que se fizeram necessárias no decorrer da pesquisa.

Foi acordado que seriam no mínimo quatro encontros durante dois bimestres, sempre as 17h30, na sala com lousa interativa, para que todos pudessem compartilhar suas experiências através das filmagens realizadas pelas próprias participantes.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo cinco professoras e 82 estudantes da Educação Infantil. Para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa, estas foram citadas pelas siglas P1 (professora do Pré I A - manhã e B - tarde), P2 (professora do Pré I C), P3 (professora do Pré II A), P4 (professora do Pré II B) e P5 (professora do Pré II C).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das primeiras explicações, contendo os objetivos, metodologias e os eixos temáticos, foi realizado o convite para as profissionais. No primeiro encontro, a temática “Contextualização” foi definida a fim de ocorrer um nivelamento de informações no tocante às necessidades das crianças em trabalhar com projetos abordando assuntos contemporâneos, que são visualizados fora da escola, quando em rodas de conversa com pais e amigos, dentro da família e no seio social em que circulam.

Ainda sobre o primeiro, este contou com o relato das professoras acerca do contato com a ideia de trabalhar sustentabilidade a partir da perspectiva de um projeto interdisciplinar. As professoras destacaram que a ideia surgiu de atividades realizadas com as crianças nos períodos comemorativos de Carnaval e do “Dia da Água”.

O segundo encontro privilegiou o debate acerca do uso do “currículo” e a importância de seguir algo definido ou agir conforme o projeto se desenrola, apropriando-se das respostas e questionamentos discentes. A percepção da importância da estrutura em relação à necessidade de improvisação temática pode oferecer subsídios importantes acerca da relevância do currículo, a questão da interdisciplinaridade e seu papel na Pedagogia de Projetos. O foco na interdisciplinaridade, ferramenta vital na Pedagogia de Projetos, circundou o segundo encontro e trouxe reflexões importantes sobre a contribuição mútua entre as diversas disciplinas na resolução de um problema comum.

Durante esse encontro, as reflexões voltaram-se ao currículo e ao conteúdo utilizado na construção do projeto. As professoras relataram que, por meio do interesse dos estudantes com o tema, passaram a dar ênfase aos pontos da apostila adotada pela escola em que o meio ambiente possui enfoque. Este segundo encontro destaca como os professores enxergaram a utilização de um material sistematizado em contraponto ao uso de uma improvisação dentro do projeto, adaptando o currículo a ser trabalhado a partir das respostas e percepções dos estudantes. Ao elaborar um projeto específico, há a necessidade de uma pauta, de um conjunto de passos e referenciais teóricos que baseiam o projeto e dão fim a cada etapa concluída.

O terceiro encontro destacou a importância da teoria na práxis docente, com o foco no conhecimento dos professores sobre a prática em projeto, sem cunho avaliativo, mas buscando uma reflexão sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo a compor a formação integral do estudante. Por isso, sua temática “composição” privilegiou os resultados da aplicação da teoria, e da composição teoria-prática, discutindo os resultados desta aplicação no projeto trabalhado. A percepção dos professores e estudantes foi destaque para fundamentar as conclusões desta pesquisa.

O quarto encontro, analisado sob a temática “compartilhamento”, traz ao debate, ou melhor, à teorização ora proposta, a necessidade de compartilhar as percepções e resultados alcançados com o projeto, ao mesmo tempo em que coleta as percepções da comunidade escolar: família e sociedade, acerca das contribuições do projeto para a vida social e formação dos estudantes, bem como sua influência sobre seu comportamento social.

A professora P3 destaca que foi exatamente a necessidade de integrar diversas disciplinas que motivou professores de disciplinas como Música, Artes, Educação Física e inglês a participar do projeto de sustentabilidade. Sua decisão partiu do seguinte pensamento exposto: “Por que não integrar as outras áreas do conhecimento dentro do projeto?”.

A ideia do tema “Sustentabilidade” como projeto interdisciplinar aplicado pelas professoras surgiu a partir de uma experiência anterior com os estudantes, quando, em comemoração ao carnaval, foram trabalhados temas ligados ao meio ambiente e à preservação da água. Por meio do sucesso da temática junto aos estudantes, o tema surgiu como uma decorrência natural de um interesse discente e da necessidade, antevista pelos professores, de uma conscientização acerca da preservação do espaço escolar como um meio ambiente a ser preservado, por meio de ações sustentáveis.

A sustentabilidade é assunto contemporâneo que abarca não só os vários níveis da sociedade, como também tem ramificações que contemplam, desde a logística reversa de produtos, ciclo de vida, cadeias produtivas, gestão energética, recursos hídricos, qualidade de vida e bem-estar das comunidades, justiça social, responsabilidade social corporativa e diversos outros subtemas que podem ser alvo de projeto, desde a educação básica ao ensino superior.

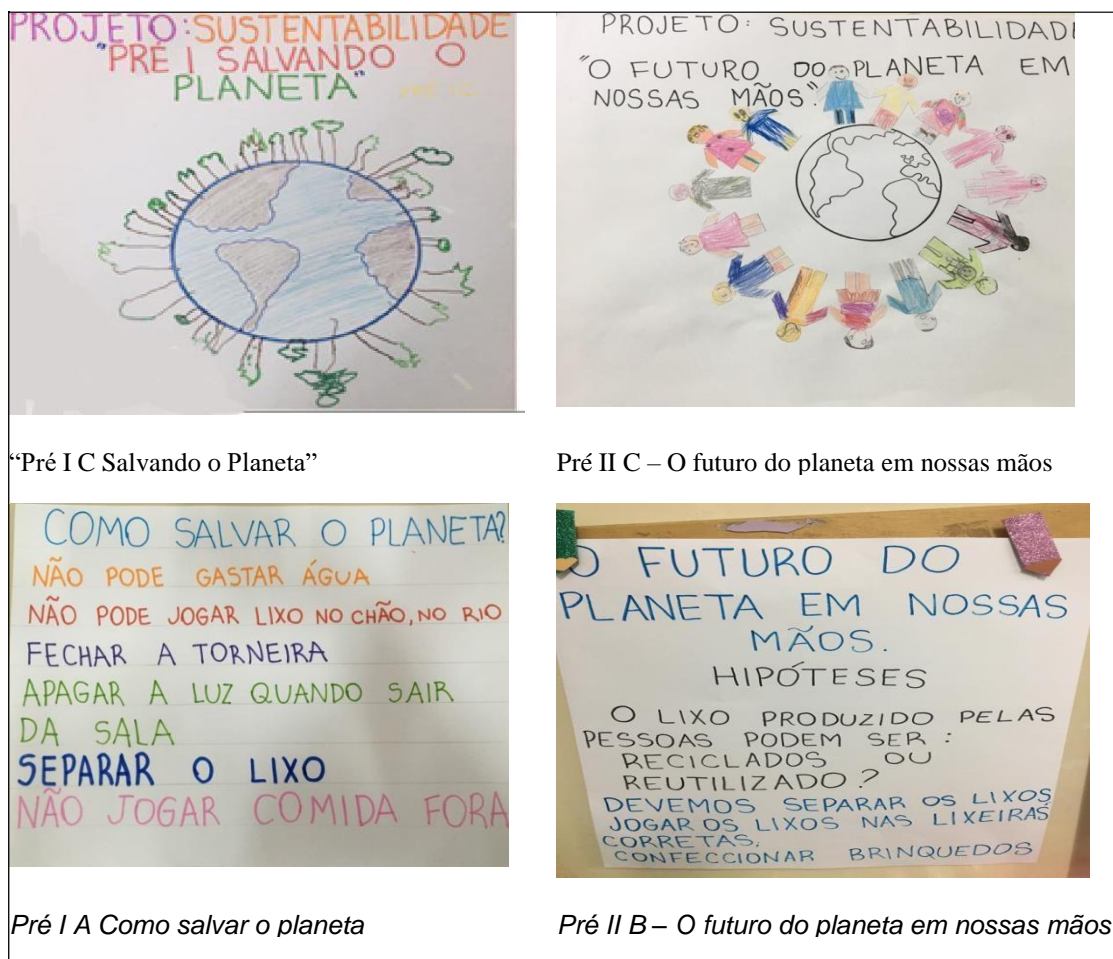
Durante as atividades foram realizadas paródias com o tema Sustentabilidade, e durante as comemorações do “Dia da Água”, foram retomadas as ideias de Sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Buscando aprofundar o entendimento sobre como as professoras enxergaram a atividade, destacou-se a modificação de comportamentos após a assimilação do conteúdo pela criança. As professoras relataram que durante a semana de atividades ligadas ao tema Sustentabilidade, houve um “despertar” dos estudantes com respeito ao próprio ambiente escolar.

As professoras destacaram que o despertar ecológico gerado nos estudantes durante a atividade refletiu em suas determinações em controlar o hábito de desenhar nas carteiras, jogar lixo no chão, desperdiçar água e recursos na escola e suplantando o ambiente escolar, extravasou no seu ambiente

doméstico, gerando críticas ao comportamento dos seus entes familiares, como relata uma aluna ao dizer “Meu pai já jogou latinha pra fora do carro”.

Um exemplo oferecido pelas professoras pode ser destacado na figura abaixo, quando foram solicitadas respostas à seguinte questão: “Como Salvar o planeta?” Os estudantes levantaram hipóteses e, independentemente de sua capacidade de raciocínio quanto ao planeta necessitar ou não “ser salvo”, os estudantes conjecturaram meios pelos quais, em sua percepção, o meio ambiente poderia ser preservado para as futuras gerações, e até mesmo para usufruto de sua própria.

Figura . Levantamento de Hipóteses e percepção Infantil



“Pré I C Salvando o Planeta”

Pré II C – O futuro do planeta em nossas mãos

Pré I A Como salvar o planeta

Pré II B – O futuro do planeta em nossas mãos

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela autora com base no material coletado.

A capacidade de uma análise crítica do contexto, da necessidade de pensar em uma temática importante para suas vidas e a sociedade em geral, levantando possibilidades de interferência real no meio, evidencia que a aprendizagem por projetos tem ligação intrínseca com a aprendizagem significativa e a construção de um estudante que articula, pensa, critica, constrói seu próprio conhecimento por meio da vivência e do enfrentamento de problemas e questões que cercam sua realidade. Isso também fica evidente na análise feita pela professora P1 que, diante da interação com as crianças no projeto, destacou “uma atividade leva a outra, é como uma espiral”.

Essa afirmação ainda gerou sua própria conclusão acerca da Pedagogia de Projetos e as vantagens dessa abordagem: “Isso que é bonito em um trabalho com projeto, o conhecimento não é pronto, é uma construção, faz parte de um processo” P1. Demonstra-se que a Pedagogia de Projetos contribuiu não só para uma formação integral do estudante, no tocante a seu modo de perceber a realidade, concatenar diversas disciplinas e criticar o comportamento de seus pares e dos membros de sua família, como também ampliou a percepção do professor no tocante à temática proposta e no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

A professora P2 destacou como reforço a este pensamento, a interação com um estudante que, diante de atividades individuais, demonstrava-se resistente e, a partir da inserção do projeto na aprendizagem, visualizou, por meio da interação com seus amigos e da ludicidade existente nas atividades uma forma de se interessar pelo conteúdo apresentado. A professora enxerga a capacidade da “aprendizagem colaborativa” e da importância do “lúdico”, oferecidos concomitantemente na Pedagogia de Projetos ressaltando o quanto essa visão impactou seu modo de se relacionar com as disciplinas e assuntos que deve abordar em aula.

A partir da análise dos aspectos contextuais, abre-se a possibilidade de analisar o conteúdo e as percepções docentes e discentes acerca da formação do currículo a ser trabalhado no projeto, além da sua utilidade e o papel da interdisciplinaridade dentro da Pedagogia de Projetos. Um projeto não é só uma oportunidade de demonstrar conhecimento sobre uma temática específica ligando diversas disciplinas, é também uma forma de expor conteúdos importantes para a vida do estudante, proporcionando-lhe reflexões que modifiquem seu comportamento ou ampliem sua visão crítica acerca da temática debatida no projeto. Essa modificação de comportamento e visão devem atingir seu cotidiano fora da escola e impactar sua família e sociedade com ações positivas que validem a necessidade de continuidade da educação com projetos.

Essa temática foi tratada no segundo Eixo temático que abordou exatamente este componente. Sua importância na tematização da prática pode ser percebida pela necessidade de concatenar a prática docente com o conteúdo a ser oferecido durante essa prática. A reflexão sobre como o currículo influencia na Pedagogia de Projetos desafia o professor a inovar dentro de sua própria maneira de mediar o conhecimento ao mesmo tempo em que obedece a um conjunto de saberes.

Durante o segundo encontro, as reflexões voltaram-se ao currículo e ao conteúdo utilizado na construção do projeto. As professoras relataram que, por meio do interesse dos estudantes com o tema, passaram a dar ênfase aos pontos da apostila adotada pela escola em que o meio ambiente possui enfoque. O projeto de sustentabilidade já possuía alguma referência teórica no material didático dos estudantes, havendo um aproveitamento dessas temáticas, que tratadas isoladamente nas disciplinas teriam importância minorada e, que ao enlaçar-se por meio da interdisciplinaridade transformam-se em proposições de ação, reflexão e modificação de comportamentos das crianças impactadas pelo tema tratado.

A Pedagogia de Projetos, conforme Nogueira (2007) destaca que o conteúdo deve ter relação com as habilidades e dificuldades do estudante, visto que o professor precisa responder qual a importância deste para a vida do educando, sua relação com os assuntos anteriores e posteriores do currículo escolar e como esse conteúdo se relaciona com o cotidiano do estudante.

Este segundo encontro destaca como os professores enxergaram a utilização de um material sistematizado em contraponto ao uso de uma improvisação dentro do projeto, adaptando o currículo a ser trabalhado a partir das respostas e percepções dos estudantes. Ao elaborar um projeto específico, há a necessidade de uma pauta, ou seja, de um conjunto de passos e referenciais teóricos de cada etapa.

No caso, o projeto de sustentabilidade já possuía alguma referência teórica no material didático dos estudantes, havendo um aproveitamento dessas temáticas, que tratadas isoladamente nas disciplinas teriam importância minorada e, que ao enlaçar-se por meio da interdisciplinaridade, transformam-se em proposições de ação, reflexão e modificação de comportamentos das crianças impactadas pelo tema tratado.

Quando, neste segundo encontro, propõe-se que os professores destaquem sua relação com o currículo escolar e as temáticas propostas pelo material didático, as professoras observaram que as apostilas de estudo continham referências a temas contemporâneos como meio ambiente e sustentabilidade, além de outros temas como psicomotricidade e atividades socioemocionais, contudo, em meio à necessidade de focar em conteúdos tradicionalmente mais valorizados, como línguas e matemática. Tais temas eram de certa forma, negligenciados.

Todavia, a proposição de um projeto de sustentabilidade também modificou essa relação do professor com o material didático e o currículo escolar. A necessidade de trabalhar com projetos estimulou as professoras a pensar na interdisciplinaridade.

Portanto, teorizar tem a ver com pensar a prática docente quando contrastada com a teoria que a fundamenta. Perceber valor e significado naquilo que é ensinado na sala de aula e pensar nesse conhecimento mediado como uma ferramenta de transformação, de experimentação na realidade.

Essa percepção emancipa, ou seja, faz com que haja desprendimento de orgulhos e pré-conceitos, como demonstra a professora P2 ao destacar que o trabalho interdisciplinar a fez vencer a barreira do isolamento na prática docente. Destaca a professora que: “para nós, é uma interação entre professores, acaba quebrando barreiras e se percebe que um professor precisa trabalhar junto ao outro, como uma equipe, uma real parceria, para um melhor desenvolvimento do projeto”.

A professora P3 também corrobora com essa afirmação testemunhando uma alteração em sua percepção quanto à importância do trabalho colaborativo. Ela ressalta: “vão surgindo as ideias, porém, nós que executávamos tudo, agora, percebemos a importância de dividir as tarefas com os outros colegas”.

Esse ambiente dinâmico suscitado pelo projeto permite que a interdisciplinaridade tenha efeito aglutinador, movimentando saberes diversos, concatenando as disciplinas de forma que o conhecimento não seja compartimentado, mas experimentado e inter-relacionado, propiciando à criança construir seu conhecimento, observando diversos ângulos de um mesmo assunto.

Ainda no segundo encontro, as professoras foram estimuladas a pensar neste processo interdisciplinar como uma tendência, sendo desafiadas a observar os conteúdos preconizados no material escolar, não mais de forma isolada, como inerentes apenas à sua disciplina, mas como uma parte de um todo, que pode ser enriquecido pela integração com as demais disciplinas.

Um exemplo dessa interação de conteúdos e da preocupação em utilizar o potencial do conteúdo oferecido no currículo de forma integrada é a atividade do Pré-I solicitada na apostila. Havia a solicitação de que fosse montado um boneco de embalagens de higiene e o trabalho que aparentemente devia ser uma tarefa de classe foi aproveitada no projeto integrando a atividade com uma música ligada ao assunto da sustentabilidade e sendo apresentado a todas as outras séries.

Neste encontro, não só a interdisciplinaridade foi discutida e refletida como ferramenta essencial para que o projeto alcançasse sucesso, como também modificou a percepção dos professores a respeito de seu modo de produzir o conteúdo para as aulas. Como relata a professora P3: “Antes a gente copiava as ideias de outro lugar, agora através das reflexões e das filmagens consigo montar o meu projeto”.

A professora P1 colabora com esse pensamento ao destacar: “A prática nós temos, mas precisamos parar e refletir sobre ela, como estamos fazendo agora”. Isso motivou as professoras não só a observar com mais atenção os conteúdos curriculares sob a perspectiva do trabalho colaborativo, como também as estimulou a estudar mais e compor o próprio conteúdo a ser ministrado. Este estado de animação pode ser percebido na fala da professora P1: “Não é uma coisa difícil, não é um bicho de sete cabeças, é possível estruturar”.

Não se deve esquecer que durante o segundo encontro houve discussões acerca da importância da participação dos estudantes também na construção do currículo e dos assuntos tratados dentro do projeto. Essa participação é importante para que o conhecimento construído e apresentado à criança seja passível de ser assimilado e incorporado em sua vida social.

No caso, ao aproveitar a data festiva do dia das mães para presenteá-las com uma sacola sustentável, as professoras articularam discussões que destacavam a preocupação com o impacto gerado pelo uso de sacolas plásticas para o meio ambiente. As crianças passaram a conjecturar dicas de sustentabilidade e levá-las aos pais.

As professoras destacaram que o trabalho com projetos as fez refletir sobre como é importante incluir a criança na construção do seu próprio conhecimento, aliando a reflexão sobre a prática e a busca de novos conhecimentos que subsidiem o trabalho com projetos percebeu-se neste segundo encontro um amadurecimento do grupo por meio dessas reflexões.

A visão sobre o currículo escolar, os assuntos tratados pela apostila e as dicas e necessidades específicas tratadas em sala de aula no contexto de um projeto trouxe modificações de percepção e na forma de apresentar cada assunto. Essas modificações não são apenas percebidas nos professores, que refletem criticamente sobre sua prática, mas no comportamento das crianças, que se integram ao projeto, e da coordenação, que observando essa integração entende que a concepção de projetos como um meio de aprendizagem significativa tem frutos duradouros e perceptíveis.

Essas reflexões impactaram o grupo de tal forma que o próximo encontro discutiu o uso da teoria como meio de fundamentar essa teorização e aprofundar o saber docente. A prática docente pode impactar e influenciar ainda mais na condução de um projeto interdisciplinar que oferece ao estudante uma forma de pensar criticamente a realidade e obter uma aprendizagem que transmita significado e propósito.

Propor um projeto exige que os objetivos, geral e específicos, sejam estruturados antes mesmo do oferecimento deste projeto aos estudantes e à coordenação. Cientes dessa importância, entenderam que a fundamentação teórica precisa compor a prática de projetos, propiciando que o projeto em si não seja apenas um conjunto de atividades relacionadas a um tema geral, mas que impacte de forma direta a construção de um conceito na mente das crianças (Sustentabilidade), induza a um comportamento específico (preservar o meio ambiente) e reflita em atitudes positivas (preservar, incluir, respeitar).

A professora P1 apresentou suas reflexões sobre como a Pedagogia de Projetos auxilia na integração e inclusão dos estudantes especiais. O estudante com Síndrome do Espectro Autista, que está em sua sala, aderiu ao projeto de forma entusiástica, o que a fez perceber como o estímulo ao respeito mútuo complementa o processo de inclusão dos estudantes especiais.

A fala da Professora P4 sintetiza essa conclusão: “Este tipo de proposta de trabalho muda o ambiente escolar, todos trabalham unidos, tanto professores quanto estudantes”.

A percepção desta pesquisadora é a de que as reflexões até agora realizadas impactaram o olhar das professoras para as questões ligadas ao projeto, mas também as fizeram refletir sobre outros pontos de sua intervenção como docentes. Conceitos como sustentabilidade, inclusão, empatia, formação socioemocional, educação continuada, puderam ser percebidas em suas falas e inflexões, mesmo quando destacavam episódios específicos ligados ao projeto sobre meio ambiente.

Uma vez que o projeto destacava a importância da preservação, a reutilização, descarte correto e reciclagem dos produtos, as professoras perceberam que em seus resultados, colheram mais que a preocupação específica com o lixo ou o reaproveitamento dos materiais. As crianças passaram a colaborar mais umas com as outras, houve menor número de conflitos e discussões, ampliou-se a capacidade de compreender o outro, de auxiliar ao invés de criticar e essa integração foi um resultado surpreendente para as docentes.

Percebe-se que o ambiente escolar passa por um processo de transformação na realização de projetos. A tematização da prática docente propicia, não só trabalhar a teoria por trás do conceito escolhido para ser tema do projeto, mas reflete sobre temas e subtemas que impactam as atitudes e comportamentos de todos os envolvidos.

Testemunha a professora P4, com visíveis traços de emoção na voz: “construí uma horta na minha casa e é muito gratificante comer o que plantei e cuidei... é isso que temos que passar para os nossos estudantes”. E não somente esta professora, mas todas as participantes demonstraram profundo envolvimento com o projeto e expressaram seu contentamento ao analisar com profundidade os impactos gerados para o ambiente escolar, as turmas envolvidas e os professores participantes.

A professora P4 trouxe ao terceiro encontro um texto de Hernandez que destacava a importância do trabalho com projetos e da reflexão sobre como a teoria, explicada em aula, deve redundar em atitudes práticas e em envolvimento com aquilo que o estudante vivencia em seu cotidiano. A tematização da prática docente propicia ao professor refletir sobre como sua prática coloca a teoria em xeque, confrontando saberes e colhendo percepções de múltiplas fontes: estudantes, professores, família e sociedade.

A escola é uma “comunidade de conhecimento” e, portanto, estar aberta à família e sociedade é uma prática fundamental para que esse conhecimento ultrapasse os muros da instituição e seja relevante para transformação da sociedade que cerca a comunidade escolar. Um projeto não é só uma oportunidade de demonstrar conhecimento sobre uma temática específica ligando diversas disciplinas, é também uma forma de expor conteúdos importantes para a vida do estudante, proporcionando-lhe reflexões que modifiquem seu comportamento ou ampliem sua visão crítica acerca da temática debatida no projeto. Essa modificação de comportamento e visão devem atingir seu cotidiano fora da escola e impactar sua família e sociedade com ações positivas que validem a necessidade de continuidade da educação com projetos.

Pode-se dizer que a Pedagogia de Projetos é um método que está aliado ao processo de ensino e aprendizagem, além disso tem a capacidade de transformar o aluno em um construtor do seu saber, ou seja, proporciona mais independência intelectual (MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018). Obviamente, o professor ainda continua sendo uma figura importante na vida do estudante, pois ele que elabora os conteúdos disciplinares e estimula tanto o desenvolvimento da formação educacional como o da humana (VIEIRA; DE SOUZA; JACOB, 2018; MARQUES; MARTINELLI, 2020).

Para Bueno e Guilherme (2021) o ensino baseado em projetos pode ser considerado uma boa estratégia pedagógica, haja vista que os alunos se sentem mais empenhados não somente em observar as

atividades, mas também em executá-las. Dessa forma, deve-se considerar o uso deste método, especialmente porque ele tem a capacidade de atender as necessidades discentes e docentes no ambiente escolar.

De acordo com De Andrade e Machado (2021) na Educação Infantil existe a importância de uma variação nos métodos de ensino, visto que as crianças se dispersam facilmente, com isso, quanto mais variadas forem as atividades mais bem aceitas elas serão. Neste caso, a Pedagogia de Projetos pode ser usada de várias maneiras, o que a transforma em um atrativo para os estudantes de diversas faixas etárias e preferências.

CONCLUSÕES

Com base nas informações encontradas é possível dizer que a Pedagogia de Projetos pode ser usada na Educação Infantil, visto que os participantes da pesquisa apresentam conhecimento assim como aplicam este método na escola como uma estratégia de ensino. A variação que esta estratégia possui é uma das suas grandes qualidades, pois ela permite que diversas atividades possam ser aplicadas dentro de um contexto.

Dessa forma, pode-se dizer que se trata de uma estratégia muito importante que pode ser utilizada em sala de aula tanto pelos professores da rede privada como por aqueles que pertencem ao setor público. Além disso, independentemente dos materiais que estão à disposição do corpo docente da escola, a criatividade é uma aliada determinante para quem pretende elaborar atividades e/ou conteúdo baseado em projetos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores que participaram desta pesquisa, assim como aos funcionários da escola em que a pesquisa foi realizada.

REFERÊNCIAS

BUENO, D. L. de M.; GUILHERME, F. R. V. de O. Ensinar por meio da Pedagogia por Projetos: reflexões acerca da prática de uma professora iniciante. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 135-154, 2021. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9100> > Acesso em: 31 jul. 2022. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.9100>

DE ANDRADE, L. M.; MACHADO, M. V. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATRÁVES DE PROJETOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **IPÊ ROXO**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 125–147, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperexo/article/view/5806> . Acessado em: 31 jul. 2022.

DE GUSMAO SILVEIRA MACHADO, S.; ILGENFRITZ SPEROTTO, R. EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES DE ENSINO A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETOS. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 13, n. 3, 16 nov. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110894>> Acesso em: 18 jul. 2022.

FRANZI, J.; ARAÚJO, U. F. Do amor como falta: uma abordagem pedagógica. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 45, e215111, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945215111>.> Acesso em: 18 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945215111>

GABRIEL, A. G. P. .; SILVA, J. S. da . Práticas pedagógicas investigativas e o trabalho por projetos na educação infantil. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 6, n. Especial, p. p.144-154, 2020. Disponível em: < <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/543>> Acesso em: 11 ago. 2022. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206Especial543p.144-154>

MARQUES, K. B.; MARTINELLI, L. M. B. Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/327691171.pdf>> Acesso em: 20 de jul. 2022. <https://doi.org/10.25110/educere.v20i1.2020.7412>

MENEZES, K. M. *et al.* Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 48-66, jul. 2020. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Karla-Menezes/publication/342961059_Educacao_em_saude_no_contexto_escolar_construcao_de_uma_proposta_interdisciplinar_de_ensino-aprendizagem_baseada_em_projetos/links/5f0f470992851c1eff123b7b/Educacao-em-saude-no-contexto-escolar-construcao-de-uma-proposta-interdisciplinar-de-ensino-aprendizagem-baseada-em-projetos.pdf > Acesso em: 18 jul. 2022.

MARTINS, F. F.; MÜLLER-PALLOMAR, M. T. PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. **Revista Eletrônica FACP**, n. 13, p. 26-44, 2018. Disponível em: <<http://facp.com.br/revista/index.php/reFACP/article/view/60>> Acesso em: 18 jul. 2022

SANTOS, D. M.; LEAL, N. M. A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA RELEVÂNCIA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. **Revista Científica da FASETE**, n. 2, p. 81-96, 2018. Disponível em: < https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/19/a_pedagogia_de_projetos_e_sua_relevancia_como_praxis_pedagogica_e_instrumento_de_avaliacao_inovadora.pdf > Acessado em: 16 jul. 2022.

SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 42–69, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/index.php/momento/article/view/7801> > Acesso em: 31 jul. 2022. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7801>

VIEIRA, K. P. M.; DE SOUZA, F. P.; JACOB, M. C. M. A contação de histórias como ferramenta para ações de Educação Alimentar e Nutricional no âmbito da Educação Infantil. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 25–31, 2018. Disponível em: < <https://rasbran.com.br/rasbran/article/view/817> > Acesso em: 11 ago. 2022.

PEDAGOGIA X DISLEXIA: DEFINIÇÕES E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DIANTE DO DIAGNÓSTICO

Leandro Manoel de Araujo, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

A presente proposta de investigação teve como objetivo geral refletir sobre a dislexia e as possíveis intervenções pedagógicas diante do diagnóstico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza bibliográfica, em que se elencou o recorte temporal situado entre 2010 e 2020, estudando as produções teóricas da última década. O suporte teórico para o alcance do referido objetivo deu-se a partir de uma busca junto à base de dados do portal Google Acadêmico. O nosso intuito foi analisar a dislexia, suas definições e principais características no campo escolar, refletindo sobre a importância da formação docente enquanto elemento central no trabalho pedagógico diante da dislexia. Como resultado, foi possível concluir que é de extrema importância à formação de docentes quanto à dislexia e as formas de trabalhar com alunos disléxicos e a ampliação de pesquisas na área de ensino quanto aos métodos de ensino para alunos disléxicos.

Palavras-chave: Dislexia e educação; Estratégias docentes e dislexia.

PEDAGOGY X DYSLEXIA: DEFINITIONS AND POSSIBLE INTERVENTIONS IN THE FACE OF THE DIAGNOSIS

ABSTRACT

The present research proposal had as general objective to reflect on dyslexia and possible pedagogical interventions in the face of diagnosis in the early years of Elementary School. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, in which the time frame situated between 2010 and 2020 was listed, studying the theoretical productions of the last decade. The theoretical support for achieving this objective was based on a search in the Academic Google portal database. Our aim was to analyze dyslexia, its definitions and main characteristics in the school field, reflecting on the importance of teacher training as a central element in the pedagogical work in the face of dyslexia. As a result, it was possible to conclude that it is extremely important to train teachers about dyslexia and the ways of working with dyslexic students and the expansion of research in the teaching area regarding teaching methods for dyslexic students.

Keywords: Dyslexia and education; Teaching strategies and dyslexia.

PEDAGOGÍA X DISLEXIA: DEFINICIONES Y POSIBLES INTERVENCIONES FRENTE AL DIAGNÓSTICO

RESUMEN

La presente propuesta de investigación tuvo como objetivo general reflexionar sobre la dislexia y las posibles intervenciones pedagógicas frente al diagnóstico en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, en la que se enumeró el marco temporal situado entre los años 2010 y 2020, estudiando las producciones teóricas de la última década. El sustento teórico para lograr este objetivo se basó en una búsqueda en la base de datos del portal Académico Google. Nuestro objetivo fue analizar la dislexia, sus definiciones y principales características en el ámbito escolar, reflexionando sobre la importancia de la formación docente como elemento central en el trabajo pedagógico frente a la dislexia. Como resultado, se pudo concluir que es de suma importancia la formación de los docentes sobre la dislexia y las formas de trabajar con los alumnos disléxicos y la ampliación de la investigación en el área de la enseñanza sobre métodos de enseñanza para alumnos disléxicos.

Palabras clave: Dislexia y educación; Estrategias didácticas y dislexia.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de investigação teve como objetivo geral refletir sobre a dislexia e as possíveis intervenções pedagógicas diante do diagnóstico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratou-

se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza bibliográfica, em que se elencou o recorte temporal situado entre 2010 e 2020, estudando as produções teóricas da última década.

O suporte teórico para o alcance do referido objetivo deu-se a partir de uma busca junto à base de dados do portal Google Acadêmico. O nosso intuito foi analisar a dislexia, suas definições e principais características no campo escolar, refletindo sobre a importância da formação docente enquanto elemento central no trabalho pedagógico diante da dislexia.

As dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita são recorrentes no campo escolar. Vários campos do conhecimento – Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia – demarcam interesses multidisciplinares no entendimento e desenvolvimento de práticas diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Quando se trata da dislexia, o argumento constante dos pesquisadores é o de que a ausência de metodologias adequadas para a identificação, bem como a proposta de intervenções diante do distúrbio de leitura pode redundar no processo dificultoso para o desenvolvimento das crianças.

Diversos autores elaboraram teorias que procuraram explicar como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem do escolar.

Pensadores do desenvolvimento e da aprendizagem - PIAGET (2000), WALLON (2007) - tentaram compreender como o ser humano aprende. Os citados estudiosos buscaram explicar como acontece a relação entre o conhecimento pré-existente e um novo conhecimento através da investigação da natureza do aprender humano.

Segundo Skinner (*apud* SISTO, 1996, p. 28), a aprendizagem acontece através da conexão entre estímulo e respostas as quais caminham juntas, em que o aparecimento de um estímulo evoca respostas. A aprendizagem ainda decorre da comunicação do sujeito com o mundo e se concentra através da riqueza de conteúdos cognitivos.

De acordo com Sisto (1996, p. 45), a aprendizagem refere-se a mudanças de comportamentos, com aquisição de novos hábitos. Assim, o indivíduo acumula experiências e adquire novos conhecimentos.

A aprendizagem escolar é assim um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social (JOSÉ; COELHO, 1999. p. 11).

Piaget (2000, p. 27) considerou que a criança desenvolve o conhecimento ao mesmo tempo em que ela se relaciona com o mundo externo e, durante seu crescimento, ela passa por adaptações a partir das novas situações com que ela se depara. O conhecimento é construído passando por processos de maturação biológica. A maneira como aprendemos se modifica ao longo da vida. Em determinadas idades, a criança passa por estágios cognitivos, e a velocidade do avanço em cada estágio depende do processo de maturação biológica que ocorre em cada idade. Nesse processo, considerou o autor, podem ocorrer dificuldades de aprendizagem. Entra aqui a questão da assimilação, a qual a criança está em constante processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Um dos principais teóricos do conhecimento foi Lev Vygotsky (1896-1934). Através da abordagem socioconstrutivista, o conhecimento é construído através da interação com o ambiente por meio de estímulos.

Ao longo de toda sua vida, Piaget se orientou para as ciências biológicas. Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (IVIC, 2010, p. 12 - 13).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, no processo de ensino e de aprendizagem escolar, muitos elementos podem atravessá-lo: dificuldades, desinteresses, falta de apoio da família, falta de incentivo por parte da família na realização das atividades escolares, enfim.

No caso da presente investigação, uma das dificuldades que se apresenta ao processo de ensino e de aprendizagem é a dislexia.

A dislexia é um dos transtornos de aprendizagem escolar, de causas neurobiológicas. De acordo com Germano *et al.* (2008), ela se caracteriza por dificuldades na identificação de palavras, apresentando baixas habilidades de ortografia e decodificação. Estima-se que 17% da população mundial em idade escolar apresentem esse transtorno de leitura.

Vários foram os termos utilizados para conceituar dificuldades de leitura. De acordo com Shaywitz (2006, p. 286), surgiram diversas classificações para dificuldades dessa natureza, tais como déficit de giro angular, alexia de evolução, tipolexia congênita, entre outros.

Historicamente, o termo Dislexia apareceu na tentativa de identificar os casos de cegueira verbal em indivíduos com distúrbios cerebrais. Logicamente que esse termo vem passando por estudos e reformulações teóricas (PAROLIN, 2003).

Como exemplo, podemos citar os estudos desenvolvidos pela Associação Brasileira de Dislexia. De acordo com essa Associação, de 1995 a 2003, as pesquisas realizadas apontaram que a origem da Dislexia seria de fator neurológico, concluindo que ela é um distúrbio específico de aprendizagem, ampliando as formas de entendimento desse fenômeno na vida de muitas crianças.

A Dislexia é o transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração que tem a maior incidência nas salas de aula – pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica - e que deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um acompanhamento mais efetivo das dificuldades após o diagnóstico, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo, levando a resultados mais concretos (ABD, 2010, p. 3).

Criada na década de 1980, a Associação Brasileira de Dislexia divulga vários trabalhos e experiências desenvolvidos por seus pesquisadores, atuando como um ponto de apoio às famílias e aos disléxicos. Ressalta-se que a Associação pesquisa e analisa a Dislexia e oferece orientação direcionada, diagnósticos, encaminhamento e cursos específicos.

Os sintomas da dislexia manifestam-se nos primeiros anos da educação escolar. De acordo com o DSM V (2013), as manifestações podem variar de criança para criança, pois dependem de fatores neurológicos associados a interações entre ambiente e a expressão da gravidade das dificuldades apresentadas.

No espaço escolar se encontram presentes várias dificuldades de aprendizagem, no entanto, ainda existem muitas dúvidas por parte dos profissionais de educação de como lidar com a criança com dislexia. A escola como espaço de ensino e aprendizagem, de fato, necessita estar preparada com ações pedagógicas para atender todas as crianças em suas especificidades. O espaço escolar deve oferecer condições, ferramentas, recursos pedagógicos e formação continuada aos educadores para que os mesmos possam mediar com os alunos uma aprendizagem significativa (SILVA, 2015, p. 24).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, destaca-se que, quando a dislexia é identificada, o professor necessita promover e desenvolver várias atividades e novas estratégias que impulsionem o trabalho para as habilidades que estão em defasagens nas crianças. De acordo com Silva (2015, p. 37), as propostas de atividades necessitam priorizar importantes habilidades com o intuito de desenvolver a competência leitora: “consciência fonológica (correspondências grafofonêmicas); fluência e compreensão leitora; e, ortografia”.

Nesse sentido, a importância deste trabalho se justifica pela necessidade de refletir sobre estratégias que podem ser utilizadas pelo professor em sua mediação pedagógica. Assim, pretendeu-se pesquisar e apresentar atividades que contemplem o trabalho de leitura e escrita visando dirimir as dificuldades leitoras apresentadas pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por esse motivo, objetivou-se estudar pesquisadores renomados da área no sentido de contribuir para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem de crianças diagnosticadas com dislexia.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com o intuito de investigar a necessária relação entre dislexia e as possíveis intervenções pedagógicas diante do diagnóstico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elencou-se o recorte temporal situado entre 2010 e 2020, estudando as produções teóricas da última década. O suporte teórico para o

alcance do referido objetivo deu-se a partir de uma busca junto à base de dados do portal google acadêmico.

Buscou-se nos artigos científicos elementos para ancorar as discussões científicas, ressaltando sua importância na formação enquanto pesquisadores.

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 do material levantado na presente investigação.

A partir do exposto, a nossa pesquisa se organizou em duas etapas:

1. **Primeira etapa:** levantamento da produção acadêmica de trabalhos científicos referentes à temática de estudo no recorte temporal entre 2010 e 2020 por meio da base de dados do portal Google Acadêmico. Essa etapa nos possibilitou uma visão mais ampla sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento. Dos artigos, pesquisas, leis e livros encontrados por meio do levantamento foram analisados em separados por meio de três grupos observados na tabela abaixo:

Dislexia e Educação	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores diante do diagnóstico de dislexia.
51	12	11

Artigos pesquisados: 50

Artigos utilizados na pesquisa: 26

2. **Segunda etapa:** analisar os artigos científicos encontrados, levando em consideração os aspectos fundamentais dessa pesquisa: possíveis intervenções pedagógicas diante do diagnóstico da dislexia. Nesta etapa foi analisado o quanto muitas pessoas confundem o TDAH que pode ser tratado por meio de medicalização, diferente da dislexia que não possui tratamento medicamentoso, além disso pode-se notar e aprofundar mais sobre o que é a dislexia e maneiras de trabalhar com um aluno disléxico dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dislexia, etimologicamente, vem do grego no qual “dis” significa distúrbio e “lexia” significa linguagem. Contudo o que vem a ser tal palavra? Segundo Associação Internacional de Dislexia (AID) tal palavra define:

[...] um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002, n.p).

O termo dislexia foi usado pela primeira vez por Berlin, um oftalmologista alemão em 1887, que descreveu um caso de um paciente que sofreu um acidente vascular cerebral e com isso, perdeu a capacidade de ler, mesmo tendo mantidos outras capacidades como visão, inteligência e linguagem. E depois disso, passou a ser caracterizada por vários nomes, como os citados abaixo:

- 1896 - “Cegueira Verbal Congênita”;
- 1917 - “Dislexia Congênita”;
- Anos 20 - “Disfunção Cerebral Mínima”;
- 1937 - “Estrefossimbolia” e “Alexia do Desenvolvimento”;
- 1950 - “Dislexia Constitucional”;
- 1968 - “Dislexia do Desenvolvimento”;
- 1994 - “Perturbação da Leitura e da Escrita” (DSM IV).

A dislexia assim como o TDAH é diagnosticada e trabalhada por meio de uma equipe multidisciplinar, todavia em suas formas de intervenção, de tratamento, não se é utilizado a medicalização.

O atual Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) não usa o termo dislexia, denominando-a como “Transtorno Específico da Aprendizagem”, sendo de forma mais específica chamado de Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura em casos em que a pessoa apenas apresente Dislexia, já que o termo Transtorno Específico da Aprendizagem é um termo global que abrange

dificuldades na leitura, expressão escrita e matemática, tal terminologia causou repercussão quanto a profissionais da área e por este motivo foi adicionado uma nota no qual permite que o termo Dislexia seja usado em vez do termo usado pelo manual.

Quanto à causa da Dislexia, segundo Barbosa (2014), ela é consequência de uma má formação cerebral encontrada na área junto ao processamento fonológico. Podendo tal má formação vir desde o nascimento ou ser adquirida, por esse motivo existe dois tipos de dislexia: dislexia de desenvolvimento ou evolutiva, e dislexia adquirida, no qual Magalhães (2016, p. 39-40) explica que:

A primeira não é prontamente notória. Só é comprovada ao longo dos anos, no desenvolvimento da criança, na sua confrontação com tarefas de leitura. Estamos, pois, perante uma dislexia motivada por déficit de maturação. O indivíduo apresenta problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, logo desde o início da aprendizagem. Este tipo de dislexia tem uma grande taxa de incidência, sendo ainda difícil a sua delimitação [...] Já a dislexia adquirida decorre de lesões cerebrais que podem resultar de doenças, desastres e que provocam a perda da capacidade de leitura ou a perturbam significativamente. Trata-se, portanto, de uma desordem/ distúrbio linguístico adquirido em função de um traumatismo ou lesão cerebral. Esta dislexia caracteriza os indivíduos que já leram de forma competente, mas que devido a um traumatismo ou a uma lesão cerebral deixam de o poder fazer com correção (perderam essa habilidade).

A dislexia é um problema genético e de alto índice de hereditariedade, ocasionando alterações celulares no cérebro que alteram o funcionamento do mesmo, segundo Pereira e Patussi (2018, p 5):

Nota - se que o indivíduo não disléxico utiliza três áreas distintas do cérebro enquanto está lendo. Já em uma pessoa com dislexia ocorre pouca ativação nas regiões posteriores do cérebro e um aumento na atividade da região frontal inferior.

Estudos realizados por imagens de ressonância magnética são observados e comparados processamentos cerebrais, das variações ocorridas no momento da variação do processamento da linguagem, ilustrando exatamente as áreas trabalhadas do cérebro de um não disléxico e de um disléxico.

Figura 1. Áreas do cérebro afetadas pela dislexia.



Fonte: <https://m.facebook.com/neurosaber/photos/a.666238936795493/2970899742996056/?type=3>

A partir da leitura da neuroimagem, estudos demonstram que há a menor ativação no córtex occitotemporal esquerdo em crianças disléxicas (PAMPLONA-MORAES, 2010).

A dislexia por ser um Transtorno Específico da Aprendizagem não se caracteriza como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mesmo tendo um dia comemorativo apenas para si, por meio da lei nº 13. 085, de 08 de janeiro de 2015, no qual instituiu o Dia nacional de atenção à Dislexia. Sendo abordado na legislação brasileira quanto à área educacional. No ano passado, por meio da lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, no qual institui um acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outro transtorno de aprendizagem, porém tal lei não deixa claro como tal acompanhando deverá ser feito quanto ao âmbito educacional e de que forma será feito (sala de aula ou outro ambiente).

De acordo com Vieira (2014, p. 21-22):

A literatura refere que muitos sinais que não são detectados, antes da entrada para a escola, podem ser responsáveis pelo insucesso escolar e, concomitantemente, pelo desajuste social, pelo comprometimento do percurso escolar de uma criança. É, por isso, fundamental aprender a distinguir os indicadores das dificuldades de aprendizagem (DA) e, dentro destes, os da dislexia. A sua identificação não constitui um diagnóstico, mas esse conhecimento pode ser crucial para uma correta avaliação diagnóstica.

Na atualidade, muitas escolas e até mesmo docentes, ainda não possuem formação quanto ao como lidar com alunos que possuem dislexia e muitas vezes quando o aluno não é laudado como disléxico, o professor nem consegue notar a dificuldade do aluno achando que ele apenas não tem interesse em aprender, por isso é de extrema importância que as pessoas saibam o que é a dislexia e possam compreendê-la para que assim não apenas a educação, mas toda a sociedade possa promover um ambiente realmente inclusivo.

As escolas não devem separar alunos disléxicos dos demais alunos, mas sim elaborar atitudes que o incluam, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), sugere algumas dicas e propostas:

- Dividir a aula em espaços de exposição, seguido de uma “discussão” e síntese ou jogo pedagógico;
- Dar “dicas” e orientar o aluno como se organizar e realizar as atividades na carteira;
- Valorizar os acertos;
- Estar atento na hora da execução de uma tarefa que seja realizada por escrito, pois seu ritmo pode ser mais lento por apresentar dificuldade quanto à orientação e mapeamento espacial, entre outras razões; Observar como ele faz as anotações da lousa e auxiliá-lo a se organizar;
- Desenvolver hábitos que estimulem o aluno a fazer uso consciente de uma agenda para recados e lembretes;
- Na hora de dar uma explicação usar uma linguagem direta, clara e objetiva e verificar se ele entendeu;
- Permitir nas séries iniciais o uso de tabuadas, material dourado, ábaco e para alunos que estão em séries mais avançadas, o uso de fórmulas, calculadora, gravador e outros recursos sempre que necessário;
- É equivocado insistir em exercícios de “fixação” repetitivos e numerosos, isto não diminui sua dificuldade (ABD, 2019, p. 2).

A ABD também sugere algumas possibilidades de propostas pedagógicas para avaliar o desenvolvimento do aluno:

- Provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;
- Provas orais, através de discurso ou arguições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;
- Testes;
- Atividades práticas, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisa, criatividade e experiências práticas realizados individualmente ou em grupo, intra ou extraclasse;
- Diários;
- Fichas avaliativas;
- Pareceres descritivos;

Observação de comportamento, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética) (ABD, 2019, p. 2-3).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM DISLEXIA

A relação escola e aluno é de extrema importância para um aluno disléxico e ainda mais importante já que de acordo com Oliveira (2013, p. 18):

A escola é o ambiente tradicional que garante a alfabetização das crianças para serem pessoas bem sucedidas profissionalmente, e para que isso aconteça é preciso um olhar atento e humano do docente na vida de cada criança. É a partir deste que os pais poderão descobrir se seu filho precisará ou não de uma intervenção pedagógica mais precisa. Mas, para isto, é necessário que a escola seja democrática e esteja informada dos tipos de distúrbios de aprendizagem que existem, por exemplo, a dislexia, que se não for diagnosticada o quanto antes poderá acarretar uma série de desconforto para a vida não só escolar, mas também particular destas crianças, afetando diretamente o emocional, deixando-as crentes que são pessoas incapazes ou diferentes de todos os que as conhecem, se sentindo pessoas “burras”.

Através de observações feitas pelo docente, em relação à leitura, compreensão e agilidade em reconhecer as letras e juntá-las para formar as palavras de forma dinâmica e prática, a escola poderá informar aos pais e aplicar um método que facilite e recompense as dificuldades de aprendizagem, que o aluno possui. Se o professor não der importância a esses detalhes, omitindo-os, achando ser mais fácil considerá-lo preguiçoso e desatento, estará contribuindo cruelmente neste processo de má formação linguística.

Tendo tudo isso como base é importante que tanto a escola como os docentes promovam para o aluno disléxico um ambiente acolhedor onde ele realmente possa se desenvolver e aprender, além disso o docente deve ser um facilitador na aprendizagem de seu aluno.

Quanto ao ensino do aluno disléxico, Frank (2003, apud Titoni, 2010, p. 27), aponta que existem ferramentas e estratégias para o disléxico alcançar sucesso em sua vida escolar, seguem alguns exemplos:

Ferramentas para a leitura: Pedir que o mesmo leia e releia o material, conversar sobre o que leu, dar mais tempo para as leituras, ler aos poucos com intervalos frequentes, utilizar livros com versão em áudio, assistir a um filme inspirado no livro etc.

Auxílio temporal e sequencial: ouvir fatos, em vez de ler sozinho, usar métodos multissensoriais, a professora usar cartazes e linhas do tempo, utilizar revistas velhas para selecionar figuras que representem o conteúdo a ser organizado em sequência.

Ferramenta para escrita: dar instruções claras para os exercícios de escrita, reescrever as instruções com suas próprias palavras, usar um processador de texto para digitar o trabalho.

Estratégias para ortografia: dialogar com a professora sobre a ortografia como problema específico para o disléxico, criar uma caixa de palavras etc.

Alguns exemplos de atividades impressas para o desenvolvimento da escrita são as atividades presentes nas figuras de 1-4 que se encontram abaixo:

Figura 2. Atividade impressa para o trabalho da escrita

Dislexia/Disortografia Docente: Marisa Manuel Branco Marafó P. 1

Escreve uma frase para cada uma das palavras

- dourado
O curto é dourado.
O ouro é dourado.
- tambor
O tambor está próximo.
O tambor está próximo.
- dezena
A dezena é próxima.
A dezena é próxima.
- castelo
O castelo vai cair.
O castelo vai cair.
- tartaruga
A tartaruga vai morrer.
A tartaruga vai morrer.
- nadar
Bora nadar. Você está de topa.
- telefone
Meu telefone próximo.
Meu telefone próximo.

Fonte: Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso.

Figura 3 e 4. Atividade impressa para o trabalho da escrita

Dislexia/Disortografia Docente: Marisa Manuel Branco Marafó P. 2

Escreve uma frase para cada uma das palavras

- boné
Meu Boné é novo.
- braço
Tchau Vou em Boca Braços.
Meu Braço tá quebrado.
- padeiro
O padeiro não vai trabalhar hoje.
- porta
Minha porta está quebrada.
- pião
O pião está quebrado.
- bota
A Bota tá na minha.
- Pai
Meu pai vai ficar em casa hoje.

Dislexia/Disortografia Docente: Marisa Manuel Branco Marafó P. 3

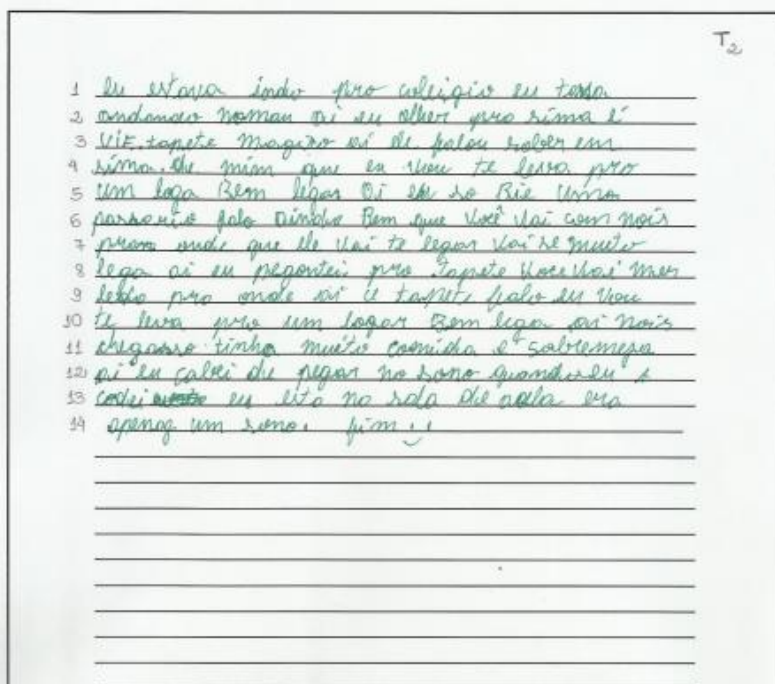
Escreve uma frase para cada uma das palavras

- barco
Eu fui no barco para o meu aniversário.
- caracol
Tenho um caracol na minha casa.
- arroz
O arroz queimou.
- rã
A rã pula na minha comida.
- barriga
Minha Barriga tá grande.
- raquete
Minha raquete queimou.
- cara
Bora usar roupa na minha casa.

Fonte: Dislexia e ensino-aprendizagem de língua

portuguesa: um estudo de caso.

Figura 5. Atividade impressa para o trabalho da escrita (escrita livre)



Fonte: Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso.

Outras ferramentas que podem ser utilizadas para o ensino são os jogos de formação de palavras, caça-palavras entre outros, e por nos encontrarmos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, os recursos tecnológicos e digitais também podem ser utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, alguns exemplos desses recursos são:

- Read Regular – é um software no qual a letra do texto é uma letra desenhada especialmente para pessoas disléxicas, feito pela designer Natascha Frensch. O read regular permite que os disléxicos leiam com uma maior autonomia e facilidade, pois cada letra do texto ganha uma forma distinta permitindo assim que a pessoa com dislexia identifique cada letra com uma maior facilidade.
- O WordRead é um programa que transforma o texto escrito em áudio.
- Vamos Escrever é um software livre feito pelo Ministério da Educação, no qual visa promover a escrita interativa no ensino básico. Tendo atividades: jogos de palavras, oficina de textos, fazer uma revista, contar uma história com imagens e escrever uma peça de teatro.

Diante disso, não podemos esquecer de algo de grande importância para o desenvolvimento do aluno disléxico, o acompanhamento com o psicopedagogo, pois segundo Silva (2016, p. 13), a psicopedagogia é um campo novo de trabalho, que surgiu pela necessidade de encontrar alternativas para promover a aprendizagem do indivíduo, seu trabalho é de caráter preventivo e terapêutico a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem e minimizar o fracasso escolar. Ou seja, o papel do psicopedagogo é conhecer o aluno, suas dificuldades e com isso desenvolver e trabalhar com o aluno de maneiras que visem sua melhora educacional, o psicopedagogo, diferente do professor da sala comum, possui maior capacitação para o trabalho com alunos disléxicos, contudo ele não faz seu trabalho sozinho, ele compartilha conhecimentos e fornece ajuda para o professor para que assim o aluno possa evoluir não apenas com o trabalho psicopedagógico, mas também dentro e fora da escola.

Segundo Fonseca (1997 apud Batata, 2012, p. 46), é preciso estabelecer um modelo de intervenção terapêutica e psicopedagógica:

1ª Estratégia (Identificação e diagnóstico) - Que vai detectar as características do potencial de aprendizagem da criança.

2ª Estratégia (Perfil intraindividual de aquisições básicas) - A interpretação dos dados do diagnóstico e a formulação das hipóteses explicativas dos resultados obtidos são essenciais para determinar o perfil intraindividual da criança.

3ª Estratégia (Formulação de objetivos) - Que visa satisfazer de uma forma planificada as necessidades da criança, compensando as suas áreas fracas através do reforço e da ampliação de competências nas suas áreas fortes.

4ª Estratégia (Plano Educacional Individualizado - PEI) - A ser desenvolvido para cada caso na qual deverá enquadrar em síntese as estratégias anteriormente abordadas.

5ª Estratégia (Implementação de programas) - É necessário cuidar da seleção e da análise de tarefas que os constituem. É necessário identificar os passos e as fases que são precisos transmitir e ensinar, de modo, a que a tarefa possa ser ensinada passo a passo.

6ª Estratégia (Avaliação educacional) - Deve ser vista como um processo sistemático de obter a informação sobre o nível de modificabilidade da criança em áreas específicas do desenvolvimento (ver a escala) e as características dinâmicas do seu potencial de aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE X DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA: QUAL A RELAÇÃO?

A Associação Brasileira de Dislexia afirma que as possíveis dificuldades enfrentadas pelos educadores/professores que trabalham com alunos disléxicos são as seguintes:

Não há receita para trabalhar com alunos disléxicos. Assim, é preciso mais tempo e mais ocasiões para a troca de informações sobre os alunos, planeamento de atividades e elaboração de instrumentais de avaliação específicos;

Relutância inicial (ou dificuldade) por parte de alguns professores para separar o comportamento do aluno disléxico das suas dificuldades;

Receio do professor em relação às normas burocráticas, aos companheiros de trabalho, aos colegas do aluno disléxico, familiares, etc.;

Angústia do professor em relação ao nível de aprendizagem do aluno e às suas condições para enfrentar provas/exames;

Tempo necessário para cada professor percorrer a sua trajetória pessoal em relação a esta questão (ABD, 2019, p. 3).

Além disso outra situação que tem grande peso neste assunto é a falta de preparação/capacitação dos docentes para ensinar alunos com dislexia, por isso é de extrema importância que o docente procure se capacitar quanto ao assunto, porém nem tudo deve ser apenas responsabilidade do professor é necessário que as secretarias de educação forneçam formação continuada para os docentes quanto aos transtornos de aprendizagem, para que os docentes possam se encontrar pelo menos um pouco já preparados quando chegar a ter um aluno disléxico em sua sala. Para que assim possam saber o que é dislexia, como identificar se algum aluno possui esse Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura e saber como alfabetizar o aluno, como trabalhar a escrita e principalmente a leitura, por meio de atividade já citadas aqui anteriormente.

CONCLUSÕES

Com a presente pesquisa foi possível observar o quão é importante a formação dos docentes quanto à dislexia e às formas de trabalhar com alunos disléxicos, além disso, foi observado por meio de pesquisas atuais em relação ao assunto trabalhado nesta investigação não trazem mais de maneiras explícitas atividades que podem ser desenvolvidas e como trabalhadas em sala, sendo poucos trabalhos acadêmicos contemporâneos que mostram isso com clareza enquanto os demais dão apenas conselhos de como melhorar o ensinar em sala.

Outra preocupação é a falta de legislação clara que vise ajudar os alunos com dislexia. A presente pesquisa teve seus objetivos alcançados, já que tínhamos como objetivo geral refletir sobre a dislexia e as possíveis intervenções pedagógicas diante do diagnóstico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E para um trabalho futuro, esperamos desenvolver mais trabalhos que visem trazer formas de trabalhar a escrita e leitura diante da dislexia visando assim uma análise de maior quantidade de textos acadêmicos quanto ao assunto.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. I. A. **Dislexia – aprender a aprender**. Orientador: PEREIRA, R. S. 2012. f. 116. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD. **Dislexia na escola**, 2010. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**, 2019. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Como-interagir-com-o-disl%C3%A9xico-em-sala-de-aula-Leis.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BARBOSA, C. F. F. **Dislexia: dificuldades de aprendizagem na escola**. 2014. f. 30. Educação (Especialista) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BATATA, M. H. O. **Os jogos de linguagem e a relação com os processos de leitura e escrita em crianças com dislexia**. Orientador: PEREIRA, R. S. 2012. f. 174. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.085, de 08 de janeiro de 2015. Institui o Dia Nacional à Dislexia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. p. 1, 08 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. p. 5, 01 dez. 2021.

ELIASSEN, E. S.; SANATANA, A. P. O. **O discurso sobre a dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação**. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, v. 15, n. esp. 5, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14564>. Acesso em 8 jun. 2022.

FREIRE, J. P. L. M. **Estratégias, atividades e recursos em Educação Especial para alunos disléxicos do 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e Português**. Orientador: SARAIVA, H. P. G. F; Co-Orientador: SERRANO, J. 2011. f. 437. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2011.

GUERREIRO, T. I. B. **A prática pedagógica com alunos disléxicos na escola de 1º ciclo do ensino básico**. Orientador: MATHEUS, N. M. 2012. f. 163. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2012.

IVIC, I. **Lev Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

JOSÉ, E.; COELHO, M. **Problemas de Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, L. B. **Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso**. 2013. f. 41. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MAGALHÃES, L. F. S. A. P. **Como lidar com a dislexia? Intervenção numa criança disléxica**. Orientador: VAZ, J. L. P. 2016. p. 141. Dissertação (Mestrado) - Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor), Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2016.

OLIVEIRA, A. P. D. **A dislexia fator implicador na aprendizagem da linguagem na visão dos professores**. 2013, p. 41. Monografia – IFSULDEMINAS, Machado, 2013. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43921605/TCC-Pauladislexia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1660120681&Signature=WhpxmBZJRT9jTQ2vULTNcy-N8za3dFcXtqqrc1fVAGBNVZr4ta6uAFdZm8LdmM~UzjjZrce5xR9WECVvCFik4Y-QbX6M9scqNA5XagqqpII8DNmbmgidcKOKKy5yDGMMy2VeKMshMIcvM7TFJ1BdaUOHLEsjMYgvCyHNdM-OmSNeW2KKjNT7EmqWfpXR6CcU3g~OtgV2rLYV42LKCQ7bm4wzvvtU93R3SnxC76Vke-ZHWnKI-vO6o1XLTD0CUMDHxd8u6Li57XoqP669rE-TCGfSMDI~ohidwB24RVcAAA3whCBPD9Zr7CUIOhw~sdLy4WX4RWkkVfnsBveRQyX4Yg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 07. jun. 2022.

PAMPLONA-MORAES, A. M. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Ática, 2010.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. In: **5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste**. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, L. S.; PATUSSI, R. L. G. **Dislexia X Autoestima: no Cérebro de um Dislético**, 2018. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Dislexia-x-Autoestima-PEREIRA-PATUSSI.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de desenvolvimento**. São Paulo: Edicon, 2006.

SILVA, A. Dislexia: dificuldades de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 22-40, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SISTO, F. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

STOLK, A. B; CASAGRANDE, C. E; BERNHARDT, M. F. **Aprendendo com as sílabas: software de apoio ao aprendizado de crianças com dislexia**. Nuevas Ideas em Informática Educativa TISE 2013. Disponível em: <https://documents.pub/document/aprendendo-com-as-silabas-software-de-apoio-ao-aprendizado-de-.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

TITONI, C. C. S. **Dislexia na Educação Escolar: técnicas e metodologias para trabalhar com o aluno dislético**. 2010, p. 49. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39540/000823342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 09 jun. 2022.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFLEXÕES A RESPEITO DO CINEMA NACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Josineide Alves da Silva

Secretaria de Educação Estadual de São Paulo – SEDUC, SP. E-mail: joalvesdasilva@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir acerca do processo que envolve a aplicabilidade da **Lei nº 13.006/2014**, a sua regulamentação, implementação e efetivação nos ambientes educacionais. Para desenvolver a investigação, realizamos uma pesquisa documental nas produções acadêmicas registradas em instituições científicas e periódicos que cultivam a interface da educação e o cinema com base nos trabalhos produzidos por Lakatos e Marconi (2010); Cabe destacarmos que os estudos bibliográficos estão centrados em teorias específicas do cinema na qualidade de arte, comunicação e indústria cultural, explorados por Kellner (2001); Duarte (2002); Fresquet (2013); bem como os trabalhos na área da Sociologia e da educação: Guareschi e Biz (2005); Melo e Tosta (2008); Fischer (2009); Setton (2010); entre outros que fazem parte do escopo teórico desta investigação. Para tanto, expusemos e analisamos as argumentações de diferentes estudiosos da interface educação e cinema no Brasil, o processo que envolve a carência de regulamentação da referida lei para a sua concretização nos ambientes educacionais. Nos resultados obtidos identificamos a urgência de formação inicial e/ou continuada que habilite docentes e conseqüentemente discentes para um conhecimento diversificado a respeito do audiovisual, por isso, este texto destaca o exemplo do cinema. Em vista disso, reiteramos a relevância desse estudo por ter evidenciado que a cultura que os estudantes experimentam em seu cotidiano pelo contato com os diferentes meios midiáticos, ainda se mostra como uma prática cultural que necessita de aprimoramento nos ambientes educacionais.

Palavras-chave: cinema nacional; legislação; aprendizagem e formação de professores.

REFLECTIONS ON NATIONAL CINEMA IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This study aims to reflect on the process that involves the applicability of Law nº 13.006, its regulation, implementation, and effectiveness in educational environments. To develop the investigation, we carried out a documentary research on academic productions registered in scientific institutions and periodicals that cultivate the interface between education and cinema based on the works of Lakatos and Marconi (2010); It is worth noting that the bibliographic studies focused on specific theories of cinema in the quality of art, communication and cultural industry, explored by Kellner (2001); Duarte (2002); Fresquet (2013); as well as works in the field of Sociology and Education: Guareschi and Biz (2005); Melo and Tosta (2008); Fischer (2009); Setton (2010); among others that are part of the theoretical scope of this investigation. To this end, we have exposed and analyzed the arguments of different scholars of the education and cinema interface in Brazil, the process that involves the lack of regulation of this law for its implementation in educational environments. In the results obtained we identified the urgency of initial and/or continuing education that enables teachers and consequently students for a diversified knowledge about the audiovisual, so this text highlights the example of cinema. In view of this, we reiterate the relevance of this study because it evidenced that the culture that students experience in their daily lives through contact with different media, still shows itself as a cultural practice that needs improvement in educational environments.

Keywords: national cinema; legislation; learning and training of teachers.

REFLEXIONES SOBRE EL CINE NACIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso que envuelve la aplicabilidad de la Ley nº 13.006, su regulación, implementación y eficacia en los ambientes educativos. Para desarrollar la

investigación, realizamos una investigación documental sobre producciones académicas registradas en instituciones científicas y publicaciones periódicas que cultivan la interfaz entre educación y cine a partir de los trabajos de Lakatos y Marconi (2010); Cabe señalar que los estudios bibliográficos se centraron en teorías específicas del cine en la calidad del arte, la comunicación y la industria cultural, exploradas por Kellner (2001); Duarte (2002); Fresquet (2013); así como trabajos en el campo de la Sociología y la Educación: Guareschi y Biz (2005); Melo y Tosta (2008); Fisher (2009); Setton (2010); entre otros que Hacer parte del alcance teórico de esta investigación. Con este fin, hemos expuesto y analizado los argumentos de diferentes estudiosos de la interfaz de educación y cine en Brasil, el proceso que implica la falta de regulación de esta ley para su implementación en entornos educativos. En los resultados obtenidos identificamos la urgencia de una educación inicial y/o continua que permita a los docentes y en consecuencia a los estudiantes un conocimiento diversificado sobre el audiovisual, por lo que este texto resalta el ejemplo del cine. En vista de esto, reiteramos la relevancia de este estudio porque evidenció que la cultura que los estudiantes experimentan en su vida cotidiana a través del contacto con diferentes medios de comunicación, aún se muestra como una práctica cultural que necesita mejora en los entornos educativos.

Palabras clave: cine nacional; legislación; aprendizaje y formación de profesores.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A **Lei nº 13.006**, de autoria do senador Cristovam Buarque, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 26 de junho de 2014, determinando a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar na educação básica, integrado à proposta pedagógica da escola. Parte-se do pressuposto de que o cinema, como objeto da indústria midiática, opera como uma matriz de cultura e que, na qualidade de produção humana, pode se destacar como: a) uma linguagem artística; b) uma técnica de registro; c) uma produção simbólica que apresenta ideologias diversas, permitindo identificar perspectivas filosóficas, históricas e culturais que abrem o diálogo com o público, ampliando sua capacidade crítica e criativa.

Em conformidade com os estudos de Azevedo, A. L. F. Grammont, M. J. e Teixeira, I. A. C. (2015) acerca do contexto de regulamentação, implementação e efetivação da **Lei nº 13.006/14** nos ambientes educacionais, alguns questionamentos se colocam como pautas essenciais: quais as condições presentes nas escolas para a exibição de filmes do cinema nacional? Como trabalhar a diversidade da cinematografia brasileira? Como garantir o acesso dos professores ao repertório de filmes nacionais? Como orientar o encaminhamento metodológico a ser concedido para a utilização de filmes nacionais e consequentemente os internacionais na educação básica? E, sobretudo, como assegurar a formação audiovisual, em especial a cinematográfica, para professores e demais profissionais que integram os ambientes educacionais? Estas são algumas das questões que permeiam as argumentações deste estudo.

Trata-se de recuperar uma discussão que ainda hoje imprime grande importância devido à presença do audiovisual no contexto cultural da nação. Aqui tentaremos recuperar o papel do cinema na qualidade de cultura de massa e agente social, uma mídia interativa com potencial educacional pelas trocas que estabelece com seus espectadores, uma cultura cotidiana que adultos e crianças experienciam em seu contato com os distintos meios midiáticos. Logo, necessitamos aprimorá-la nos espaços escolares.

Antes de tudo, é imprescindível analisarmos o processo de elaboração dela, que ocorreu de maneira vertical, ou seja, de cima para baixo, sem debate prévio com os professores e os demais profissionais da área educacional. Tal proposição não apresentou sugestões ou cursos de formação para a atuação com o audiovisual nos espaços escolares, mais especificamente as características cinematográficas e suas instâncias de atuação social, seja na qualidade de arte, comunicação ou indústria cultural e as experiências que os filmes poderiam proporcionar aos estudantes em seu processo de formação.

Insisto em que o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso. (DUARTE, 2002, p. 95).

Estamos argumentando a respeito de um país abrangente em seu território, diferentes contextos locais e regionais em aspectos culturais e econômicos, falta de infraestrutura para a recepção, a exibição e a criação de filmes em muitos ambientes educacionais, da fundamentação teórica para orientar a prática diária e, sobretudo, quais os objetivos definidos pela lei. Seria a ampliação do repertório cultural dos alunos? As formas de ver e fazer cinema? Ou formar um público cativo²¹, consumidores de cultura de massa com fins econômicos? O professor e pesquisador de Cinema e Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Cristiano Rodrigues, expõe suas contribuições a respeito da lei em análise:

A ideia é exatamente essa: formar público. Mas nisso, há também um pequeno incômodo, pois mira o nosso cinema de uma perspectiva muito “comercial” demais. No entanto, além de pensar em formar público apenas, a iniciativa pública deveria pensar também em formar pessoas. É necessário formar pessoas que se emocionam no cinema, mais diretores de arte, preparadores de elenco, técnicos de áudio e fotógrafos. [...] Seria ótimo não precisar da lei para fomentar o consumo de filmes nacionais, mas nessa conjuntura é fundamental ter o nosso cinema participando na educação de nossas crianças e adolescentes. Só assim o audiovisual brasileiro terá encontros com seu público e poderá crescer em volume de obras, diversificação de temas, formatos e gêneros, além de aprimoramento artístico, técnico e criativo. (RODRIGUES, 2016).

Reconhecemos que a lei se faz importante para pensarmos o cinema nacional na educação, muitas vezes desvalorizado, especialmente quando comparado às produções hollywoodianas na atualidade, visto por muitos como entretenimento ou pouco reflexivo do ponto de vista estético e temático.²² Nesse sentido, a lei tem intensificado debates, gerado grupos de estudo, discussões variadas e pertinentes para os campos da educação e o cinema, além de termos estudos significativos em diferentes projetos e escolas pelo país por intermédio de iniciativas universitárias anteriores à sanção da **Lei nº 13.006/14**. Lembramos alguns deles:

- Educação, Docência e Cinema (Grupo Mutum), coordenado pela professora Inês Teixeira (UFMG);
- Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (Cinead), coordenado pela professora Adriana Fresquet (UFRJ);
- Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho), coordenado pelo professor Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (FE/Unicamp/SP);
- Laboratório Kumã, mediante coordenação do professor Cezar Migliorin (UFF); Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (Lápis), coordenado pelo professor Henrique Luiz Pereira Oliveira (UFSC);
- Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (Grupem), coordenado pela professora Rosália Duarte (PUC/RIO), entre outros.

Contudo, a lei apresenta lacunas que precisam ser sanadas: por que a presença do cinema nacional nas escolas? Quais filmes selecionar? Quais metodologias utilizar? Quais as possíveis relações com os projetos pedagógicos das escolas e a organização curricular? Essas lacunas desfavorecem a viabilização da lei que se apresenta inicialmente como imposição, sendo mais uma demanda para as escolas em defesa de interesses específicos. Neste sentido, acreditamos que os estudos promovidos nos grupos de estudo mencionados anteriormente a respeito da educação e o cinema podem contribuir com o processo de regulamentação da **Lei nº 13.006/14**.

O acesso a produções cinematográficas na atualidade difundiu-se intensamente em virtude do uso televisivo na maioria das residências brasileiras, pela disseminação da internet e o desenvolvimento

²¹ O senador Cristovam Buarque (PDT-DF), autor do projeto (PLS 185/2008), posteriormente **Lei nº 13.006/14**, defende a ideia de que o cinema é a arte mais fácil para ser levada às escolas e acredita que esses alunos poderão adquirir o hábito de frequentar as salas de cinema. “A única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à manutenção da indústria cinematográfica. Isso só acontecerá quando conseguirmos criar uma geração com gosto pelo cinema, e o único caminho é a escola”, disse Buarque no dia 5 de junho de 2014, quando a proposta foi aprovada pelo Senado e enviada para sanção presidencial. Disponível em: <https://culturaemercado.com.br/publicada-lei-que-torna-cinema-nacional-obrigatorio-das-escolas/>

²² Professor Cristiano Rodrigues, pesquisador de Cinema e Educação da UFJF, fala sobre a **Lei nº 13.006/14**, que formaliza o cinema nacional na escola – Qualquer forma de arte, comunicação e expressão só se completa no encontro com o seu outro, ou seja, o público, as pessoas. No caso do audiovisual, nossa produção televisiva – e agora a internet – não tem ruídos e sinapses nessa comunicação: ela é direta, precisa e eficiente. Os brasileiros são muito “imagéticos”. Porém, com o nosso cinema a história é outra, os filmes têm muita dificuldade de chegar até as pessoas e assim criam “lendas” do tipo: “O cinema brasileiro é muito chato”, “o som do cinema brasileiro é ruim” e/ou “o Brasil não sabe fazer musical”. Disponível em: <https://impulsohub.com.br/cinema-na-escola/>

de novas tecnologias de informações por multimídia. Em vista disso, o acesso e a veiculação de filmes passaram a ser disponibilizados por diferentes meios: as salas de cinema, os filmes em DVDs ou Blu-ray, a TV aberta ou por assinatura, os aplicativos para TV digital, os smartphones e tablets, os serviços de streaming como a Netflix, a Globoplay, o Start+, o Amazon Prime, a Disney+ e o HBO Max, são algumas das formas de aquisição e recepção de filmes pelos espectadores.

Neste cenário de ampliação e veiculação de mídias audiovisuais e multimídias na contemporaneidade, convém mencionarmos que vivemos em uma sociedade midiática, com intensa presença e atuação de informações, em que os meios de comunicação de massa constroem sistematicamente referências culturais. Dessa maneira, a influência das mídias, destacando aqui o cinema/filme na formação da personalidade de crianças, adolescentes e adultos, ocupa, hoje, amplo e inevitável espaço educacional na medida em que propõe conhecimentos, interações e experiências. Em síntese, um ativo agente construtor de imaginários.

José M. de Melo e Sandra P. Tosta (2008, p. 30 - 31) relatam que do ponto de vista etimológico a palavra “mídia” refere-se a um vocábulo latino: “*Media* é o plural de *médium*. No singular, significa ‘meio’, ‘veículo’, ‘canal’. [...] A mídia tem a ver com a indústria de bens simbólicos”. Ou seja, corresponde “a um sistema complexo de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu objetivo está orientado a fabricar artefatos que se materializam em palavras, sons, imagens, seja no plano real, seja no plano imaginário”. De igual modo, a mídia estabelece-se como “fonte de poder” na qualidade de produtora de uma indústria diversificada, que influencia as ideias e forma a opinião pública por meio dos diferentes conteúdos que veicula. A intensa atuação junto ao cotidiano dos espectadores designa-lhe um lugar de atenção e cuidados pedagógicos.

No contexto de atuação social das mídias, é importante refletirmos acerca da necessidade de leitura da cultura ideológica produzida por elas, uma vez que estas requerem identificação de algumas questões em específico. Como nos orienta Kellner (2001), seus idealizadores utilizam estratégias na elaboração e veiculação de produtos moldados por conteúdos ideológicos, que são respaldados em um campo de batalhas de grupos sociais que defendem diferentes interesses e posicionamentos liberais, radicais ou conservadores. Nesse sentido, a cultura produzida pela mídia constitui-se em um campo amplo de estudo, imprescindível na sociedade para a compreensão de sua atuação e interferência na vida cotidiana.

Em concordância com Fischer (2009), é plausível observarmos a rotina digital presente na sociedade contemporânea, o chamado “mundo on-line”, aquele desenvolvido pelas redes sociais, seus contatos e pesquisas de informações, de igual modo o acesso a mídias como a Televisão e as suas telenovelas, séries e documentários, o cinema e sua diversidade de produções fílmicas. As mudanças sociais ocorridas com o decorrer do tempo trouxeram mudanças nos modos de existência, nas práticas cotidianas, logo, as relações nos ambientes educacionais também se transformaram. As experiências com os saberes, as trocas entre os indivíduos, as formas com as quais se inscrevem no social (escrita e fala), como pensam o mundo e a si próprios estão hoje no centro do debate educacional.

Pedrinho A. Guareschi e Osvaldo Biz (2005, p. 38) agregam elementos para essa discussão ao declararem: “a mídia é o coração da sociedade de informação, sob cuja égide vivemos”. Nessa perspectiva, ela constrói realidades; atribui valores; direciona as discussões presentes no cotidiano; concede sentido e dimensão em diferentes espaços e tempo. Da mesma forma, as mídias tradicionais ou interativas podem ser objetos a serviço da educação, especialmente as audiovisuais, por sua importância na construção de conhecimento, uma vez que, as mídias são formas de mediação no processo de ensino e aprendizagem, apresentam representações acerca de diferentes questões presentes no planeta.

Portanto, em conformidade com as orientações de Setton (2010, p. 9), podemos afirmar que as mídias são: “agentes de comunicação, agentes de diálogo e da mediação com seus consumidores. São característicos do fenômeno midiático os atos de reciprocidade e da troca de mensagens, códigos e saberes”. Por conseguinte, a utilização de mídias em práticas educacionais tem por escopo: “expressar uma ideia, um conteúdo, tem a intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, habilidades e competências”.

Na inclusão de materiais midiáticos, nas discussões acerca de didática e prática de ensino, sugerimos análises específicas para os produtos audiovisuais envolvidos em discursividade, complexas relações, “verdades” veiculadas, lutas, jogos, modos de sujeição e subjetivação. Isto posto, ressaltamos que um dos objetivos deste estudo é sublinhar o “caráter de onipresença” desses meios nas experiências contemporâneas, suas características de produção, veiculação e consumo, os materiais, os sujeitos

produtores, os usuários dessas mídias e os modos de aprender os fatos da cultura, direcionados ou mediados por um educador em seu cotidiano escolar.

Em vista disso, são necessárias reflexões na educação e na formação de professores a respeito das diferentes mídias audiovisuais, em especial o cinema, sua influência social e sua importância na qualidade de objeto artístico-cultural nos ambientes educacionais. Nesse contexto, também assumem destaque estudos voltados para as dimensões interpretativas das imagens presentes nos diferentes discursos midiáticos. Reflexões acerca da indústria cultural, da mediação escolar e o cinema como prática social apontam para a urgência de mais estudos e incentivos para a formação audiovisual de professores, coordenadores, diretores e supervisores de ensino.

METODOLOGIA

Compreendemos que uma pesquisa passa por um ou mais métodos, técnicas e fases para a sua elaboração, pressupõe planejamento que caracterize suas ações teóricas e metodológicas, pautadas de racionalidade, coerência e objetividade. Nesse estudo, o procedimento técnico utilizado voltou-se para uma pesquisa qualitativa que envolveu a modalidade bibliográfica em diálogo com a análise documental, sendo que a coleta de dados esteve fundamentada em documentos escritos de fontes primárias.

A primeira fase deste estudo consistiu em um levantamento de artigos científicos publicados em alguns periódicos qualis (A). Seriam eles: a Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, E-compós, Educação & Sociedade e Revista Contemporânea de Educação. Concedemos ênfase aos trabalhos que enfocavam a relação entre educação e cinema, reflexões produzidas entre os anos de 2008 e 2018. No processo do levantamento encontramos dezoito artigos nos critérios selecionados. Optamos pela análise textual de dez deles, visto que fundamentavam as referências deste estudo, apresentando discussões teóricas e metodológicas acerca da relação entre educação e o cinema.

Em um segundo momento, passamos para o levantamento de fontes bibliográficas que apresentassem reflexões a respeito da história, das teorias de cinema, suas relações com a educação e a formação audiovisual de professores. Durante esta investigação identificamos um número significativo de materiais relacionados às temáticas em estudo. A fim de fundamentar a discussão, examinamos e consideramos utilizar um conjunto de artigos, livros, dissertações, entrevistas, conferências e teses, especialmente a coletânea organizada por Fresquet (2015) com vários textos de diferentes autores referente ao cinema nacional e a **Lei nº 13.006/14**.

Portanto, a estratégia de coleta de dados utilizada foi a documental com a formulação de questões analíticas, o aprofundamento de revisão literária e a análise de dados para se organizar uma proposição.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O texto oficial, publicado no Diário da União no dia 27 de junho de 2014, estabelece as diretrizes legais referentes a exibição de filmes do cinema nacional na educação básica brasileira é transcrito abaixo na íntegra:

LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Acrescenta § 8º - ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte:

“Art. 26.....

.....

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. (NR)

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF.

José Henrique Paim Fernandes.

Marta Suplicy.

Tendo como referência a **Lei nº 13.006/14**, é plausível considerarmos algumas análises e perspectivas relacionadas à sua regulamentação, implementação e efetivação nos ambientes educacionais. Para tanto, observaremos alguns estudos na interface da educação e o cinema pelo país. Isto posto, passaremos às discussões propostas pelos autores Adriana Fresquet, coordenadora do Laboratório de Educação Cinema e audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Cezar Migliorin coordenador do Laboratório Kumã de Pesquisa Experimentação em Imagem e Som na Universidade Federal Fluminense.

Fresquet e Migliorin (2015) fazem uma trajetória analítica acerca das potencialidades e das fragilidades na obrigatoriedade de filmes nacionais na educação básica, a respeito do texto da **Lei nº13.006/14**, e da entrevista²³ feita em 2012 com o senador Cristovam Buarque, seu idealizador, no período de análise e debates do **Projeto de Lei nº 185/08**, que resultou na lei em discussão.

Na introdução do texto **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14**, Fresquet e Migliorin (2015) apresentam três premissas que ratificam a importância das relações entre a educação e o cinema e a sua recepção nos ambientes educacionais: o cinema intensifica as invenções de mundo pelas questões culturais presentes nos filmes e por apresentar diferentes estéticas que possibilitam experiências que despertam ou ampliam a sensibilidade dos estudantes; o cinema precisa estar na escola por ser um ambiente de reflexão de como vemos o mundo que nos cerca, sem deixar de ser um desafio para os educadores em sua utilização como objeto didático e pedagógico; é preciso cultivar a relação dos alunos com os filmes, imagens e sons para um desenvolvimento intelectual e sensível destes.

Os referidos autores defendem que o cinema nacional precisa estar ao alcance de todos na escola: estudantes, professores e comunidade. Os filmes precisam transitar pela comunidade, transformando todos em espectadores, como sujeitos que possam ter “experiências subjetivas”, e a possibilidade de desenvolvimento de “consciência crítica” e “criativa”. A **Lei 13.006/14** precisa criar possibilidades de discussões com filmes que vão além da estética de mercado, sendo a escola o espaço polo para o “audiovisual na comunidade”, o espaço coletivo de “contemplação, intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas”.

Também fazem algumas indagações acerca da regulamentação da Lei: como efetivar a prática do cinema na escola? Como trazer a comunidade escolar para a efetivação da Lei? Nesta perspectiva, é válido descentralizar o processo de seleção de filmes e aguçar o critério educativo para essa seleção, evitando que tudo o que seja produzido gire indiscriminadamente nas escolas. Sendo uma seleção que priorize questões de imagens e estéticas, diferentes das quais os estudantes estão convencidos a ver no seu cotidiano televisivo.

Ambos compreendem essa Lei como uma “ação desesperada”, no sentido de tornar obrigatório a relação educação e cinema (audiovisual nacional), gerando duplo sentido: de hiper crença no cinema e descrença nas práticas dos professores, uma vez que retira destes profissionais a opção de utilizar o cinema nos espaços escolares por escolha própria. Ressaltam a necessidade de valorização das políticas locais já existentes em secretarias, universidades e escolas acerca da educação e o cinema. Logo, a regulamentação desta Lei não pode substituir as ações existentes, mas estimulá-las, como um direito à arte e às experiências sensíveis que esta possa proporcionar.

Os autores evidenciam o uso dos filmes na escola sob uma dupla perspectiva: do cinema como arte (belo), mas também como feio e perturbador, ou seja, uma análise de variados e diferentes filmes em estética e temáticas que possibilitem criar uma “postura crítica e questionadora” que resulte em conhecimento. Fazem uma reflexão acerca do papel da escola pública na atualidade, na qualidade de “esvaziamento de sentido”, visto que ideologicamente a formação escolar está voltada para o mercado e o sucesso pessoal.

Observam, também, o “uso de filmes” em projetos escolares com ênfase no conteúdo, logo, salientam a necessidade de ir além desta premissa para que os estudantes possam “alargar o conhecimento de si e do mundo”, por intermédio da “pedagogia de sua criação”. Assim, mencionam a

²³ A entrevista foi apresentada no IV Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – (CineOP/2012).

necessidade da análise do conteúdo e da linguagem utilizada nos filmes no momento de sua elaboração e do estímulo no processo de criação/produção de imagens e filmes pelos estudantes. Para a regulamentação da referida Lei recomendam a necessidade de cuidados na utilização do cinema nacional nos espaços escolares, para não se cair no discurso do consumo.

Fresquet e Migliorin (2015) problematizam as condições físicas das escolas para a exibição de filmes com qualidade de som, imagem, acústica e conforto para os espectadores. Nessa perspectiva, esta Lei pode conseguir bons resultados em algumas escolas, porém em outras não. Assim, declaram que a escolha pelo cinema nacional foi apenas um recorte sem intencionalidade de formação, de abordagens bem elaboradas e definidas no texto da Lei.

Nesse sentido, afirmam ser necessário despertar nos estudantes a sensibilidade em ver e ler imagens em movimento, construir conhecimento por intermédio da análise e da produção de filmes, sendo imprescindível incentivá-los em diferentes idades e processos formativos a serem produtores de algumas imagens e vídeos. De igual modo, recomendam a importância de os estudantes construírem experiências próprias de “emancipação intelectual”, em suas formas de ver e entender o mundo e as possibilidades de mudanças mediante experiências com o cinema de maneira estética e subjetiva.

O segundo texto selecionado, **Novos desafios frente à Lei 13.006/14**, de autoria de Antônio Carlos Amâncio (2015), Coordenador do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, apresenta uma análise com reflexões positivas, indica ausências e melhorias na implementação e na regulamentação da referida lei. Destaca os seguintes aspectos: que a determinação legal expande os horizontes da regulação do setor (produtor-distribuidor-exibidor); valoriza a iniciativa legal a respeito do cinema nacional na educação, visto que este tem pouco reconhecimento no país e ressalta a importância concedida à formação do público jovem entendido como “força motriz” para a sustentabilidade do setor.

A Lei 13.006/14 é um passo, entre muitos, que pode operar mudanças e transformações no cenário educacional. Porém, essa iniciativa sozinha não resultará em mudanças de hábitos ou formação cultural, se não for cuidadosamente implementada. Devemos estar atentos à prática de exibição de filmes nacionais em sala de aula que, sem a devida problematização, perdem potência política. O repertório deve ser expansivo, a fim de contemplar também toda uma produção comunitária, popular e alternativa. Novas práticas devem ser incorporadas ao espaço escolar visando ao compromisso com a formação humana e, nessa perspectiva, a filmografia produzida nacionalmente deve ser constantemente revisitada e pesquisada a fim de abarcar múltiplas experiências. Não há apenas uma forma de se fazer ou pensar o cinema nacional. Todo esse cuidado, resultado de uma formação continuada, deve fazer parte das preocupações do educador audiovisual, sensibilizado a pensar propostas de cinema e/na educação para os seus futuros parceiros: diretores, coordenadores e professores das redes educacionais. Dessa forma, a Lei 13.006/14 representa um esforço de normatização; o educador audiovisual se apresenta como o processo, a mediação cultural fundamental para uma educação transformadora. (AMÂNCIO, 2015, p. 30).

Essa legislação retoma a Medida Provisória nº 2.228-1/01, que dispõe acerca das obras realizadas com recursos públicos ou renúncia fiscal, ou seja, após dez anos de sua primeira exibição comercial as produções poderão ser exibidas em estabelecimentos de ensino, no entanto, carece de regulamentação; expressa a necessidade de regulamentação da Lei para a exibição de filmes nas escolas e questiona a ausência de outras manifestações audiovisuais que estão presentes no cotidiano dos jovens.

A exibição de filmes nacionais nas escolas pode propiciar aos estudantes o autorreconhecimento de sua cultura local, de diferentes hábitos culturais e a formação de plateia; assim, enfatiza que o cinema não pode ser introduzido em ambientes escolares conforme o discurso “salvacionista” no processo ensino e aprendizagem. No entanto, precisa centrar a relação entre educador-educando-filme nacional para fomentar e incentivar hábitos culturais.

Salientamos a importância da regulamentação da **Lei nº 13.006/14** observando a exibição de filmes nas escolas sob a perspectiva da preservação, do acesso, da difusão e dos direitos autorais; para o acesso dos alunos a um repertório de imagens, leitura de mundo, interpretação de textos audiovisuais e a sensibilização do olhar. Nesta perspectiva, é necessário incentivo e formação de professores para atuarem com textos audiovisuais carregados de “proposições estéticas e políticas”, para serem pensados no

processo de ensino e aprendizagem, além dos “reflexos de conteúdos” a serem problematizados, e da promoção de espaços adequados nas escolas para as variadas projeções cinematográficas.

O terceiro texto selecionado para esta discussão, **E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?** De autoria de Jane Pinheiro, professora de Artes Visuais, Fotografia, Cinema e Vídeo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, faz uma breve reflexão acerca das implicações da implementação e regulamentação da **Lei nº 13.006/14** nos espaços escolares.

Temos uma Lei que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica do nosso país. Pensamos que isso representa um avanço, que aporta inúmeros desafios. Temos clareza de que uma Lei, por si só, não garante nada. [...] A Lei 13.006 é mais um desafio para nós que desejamos uma educação de qualidade no país. Porque não podemos assistir a quaisquer filmes, de qualquer forma, para que a Lei alcance seus objetivos. Temos um longo caminho pela frente. (PINHEIRO, 2015, p. 79).

Neste sentido, inicia suas discussões com a seguintes afirmativas: essa Lei “pode ser pensada de muitas maneiras”, porém “representa um avanço”. No entanto, necessita de regulamentação: Que filmes serão exibidos? Organização dos espaços físicos nas escolas para a exibição de filmes em manutenção, equipamentos e suporte técnico. Como será o acesso aos filmes para exibição? É necessário pensar e incentivar a diversidade “poética, temática e estética” das produções cinematográficas nacionais nas escolas (curta, média e longas-metragens). Quem fará as escolhas dos filmes e quais são os critérios de seleção? Como será a formação para os professores da educação básica acerca do uso de filmes nas escolas que priorize a relação forma e conteúdo.

O último texto selecionado para esta análise, **À luz da lei**, de autoria de Maria Carmen Barbosa, Maria Angelica Santos e Angelene Lazzareti (2015), professoras responsáveis pelo Programa de Alfabetização Audiovisual da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta algumas reflexões relativas à criação e à implementação da **Lei nº 13.006/14**. As autoras iniciam o texto afirmando que esta iniciativa legal é uma “conquista importantíssima para professores, cineastas, pesquisadores e governantes interessados na interseção entre o cinema e a escola, a cultura e a educação”, na sequência passam a destacar as “controvérsias” criadas pela lei, dentre elas “a exigência de conteúdo nacional e a obrigatoriedade de exibição”.

Resta-nos acreditar na busca consensual, construída pelo trabalho constante de formação docente, aliada a uma busca constante de melhoria nas condições de exibição e apoiada num amplo e rico repertório de cinema nacional de fácil acesso às escolas, para professores e alunos. Resta-nos acreditar no pacto social que possa, cada vez mais, emergir da obrigatoriedade o prazer e o interesse, e da pluralidade de experiências audiovisuais a construção de um público exigente e interativo. (BARBOSA; SANTOS; LAZZARETI, 2015, p. 38).

Nesta perspectiva, fazem uma breve abordagem histórica das relações entre a educação e o cinema, ressaltando como marco dessa trajetória o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) criado no governo de Getúlio Vargas. Enfatizam que a iniciativa legal vigente permitirá que ações já praticadas nesse eixo possam ser intensificadas, gerar discussões abrangentes em cenário nacional, reunir educadores, estudantes, cineastas, produtores e demais interessados em apontar novos questionamentos, traçar objetivos, reconhecer as potencialidades de uma formação cultural ativa e consciente para os sujeitos envolvidos no trabalho de produção e recepção do audiovisual nos espaços escolares.

As pesquisadoras ressaltam a necessidade de formação para professores da educação superior e básica a respeito da presença do uso de filmes nacionais e os diferentes materiais do audiovisual nas escolas, uma formação teórica e prática que reconheça o potencial estético, ético, artístico e as representações pautadas nos filmes. Nessa perspectiva, é plausível que as instituições de ensino superior, as secretarias de educação estaduais e municipais proporcionem iniciativas de formação docente inicial ou continuada acerca dessa temática, concedendo fundamentações teóricas e práticas que resultem em ações e interações nos espaços escolares, e que as atividades desenvolvidas possibilitem aos estudantes ampliarem seus conhecimentos pela sensibilidade, a alfabetização do olhar e a produção de filmes, vídeos e imagens.

As referidas autoras ainda apontam a relevância em dinamizar “produções nacionais para crianças e jovens”, em diversidade de gêneros, estilos e autores, além de proporem um acervo audiovisual

regulamentado à semelhança do Programa Nacional do Livro Didático, solicitam ações junto ao Ministério da Educação e Cultura que priorizem a garantia de ambientes escolares de qualidade, reservados para tal ação. Finalizam as suas discussões argumentando que a questão central dessa legislação consiste em permitir aos estudantes “contatos com obras fundamentais para o entendimento da cultura brasileira”. Contudo, entre os fatos controversos presentes no texto da lei em estudo está o sentido de obrigatoriedade e as implicações que esta possa apresentar em sua execução.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Mediante a análise minuciosa deste conjunto de estudos desenvolvidos por pesquisadores nacionais na interface da educação e o cinema, e as suas considerações acerca da aprovação, da regulamentação e da efetivação da **Lei nº 13.006/14**, foi possível verificar que estes salientam a importância do cinema nos ambientes educacionais na qualidade de objeto artístico-cultural, didático e pedagógico. Com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, apostam na formação de sensibilização para a leitura de textos audiovisuais mediados por consciência crítica e criativa. Consideram que este aprendizado proporciona conhecimento de diferentes propensões estéticas, poéticas, políticas e as representações presentes nos filmes.

Os pesquisadores também identificaram a necessidade de regulamentação do uso dos filmes, seu processo de seleção, a manutenção de ambientes educacionais adequados com equipamentos e suportes técnicos, além do envolvimento da comunidade educacional para a sua execução e adequação. Sobretudo, reiteram a importância da formação audiovisual para professores da educação básica, especialmente acerca do cinema e sua recepção ao observarem os aspectos temáticos, estéticos e ideológicos, em razão da natureza representativa do cinema, uma vez que os filmes são portadores de linguagem específica.

Tais reflexões consideram ainda a aplicabilidade dela como um desafio para a comunidade educacional, por conseguinte, recomendam a formação audiovisual para supervisores, diretores e coordenadores da educação básica a respeito do cinema e sua relevância na educação. Nessa perspectiva, é plausível considerarmos que a formação audiovisual se faz imprescindível, dado que ideias pejorativas ainda permeiam os ambientes educacionais a respeito do uso de filmes, que são identificados como entretenimento ou engambelação de aula ou quando recomendado como objeto didático e pedagógico, ressalta-se seu teor temático ou ilustrativo.

Em vista disso, enfatizam presença da variedade de materiais de produção audiovisual nos ambientes educacionais, pleiteando uma formação docente para trabalhar com a diversidade desse audiovisual que permeia a realidade do público de crianças e adolescentes que compõe a maioria dos estudantes da educação básica. O papel do professor seria o de mediador entre os filmes em análise e as demais atividades propostas para os estudantes. Conviria aos estudantes serem espectadores, leitores, produtores de imagens, vídeos ou filmes de curta-metragem, entre outras possibilidades, mediante seu desenvolvimento e os objetivos definidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Fresquet e Migliorin (2015), Amâncio (2015), Pinheiro (2015), Barbosa, Santos e Lazzareti (2015), não apresentaram contradições e divergências em suas reflexões a respeito da **Lei nº 13.006/14**. É possível afirmar que suas discussões são complementares, uma vez que identificam os aspectos positivos, as necessidades de melhoria, a regulamentação e a aplicabilidade da lei em questão. No entanto, a indagação fundamental destes pauta-se, dentre os vários argumentos já apresentados para a utilização do cinema/filmes, em especial o nacional nos ambientes educacionais, no empenho para a ampliação do conhecimento a respeito dos diferentes aspectos da cultura brasileira, das técnicas e da linguagem cinematográfica.

Salientamos, ainda, a carência de incentivos para a sua efetivação, a empolgação de cineastas pela ampliação no mercado cinematográfico nacional, e que, após a promulgação da **Lei nº 13.415/17**, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura curricular do Ensino Médio, a **Lei nº 13.006/14** não sofreu alterações, ou seja, não foi oficialmente regulamentada.

Em vista disso, novas perspectivas e discussões transdisciplinares permeiam os materiais desenvolvidos para o Novo Ensino Médio, especialmente os materiais elaborados para os Itinerários Formativos que são componentes curriculares organizados por campos do conhecimento, fundamentados em quatro eixos estruturantes definidos pela Base Nacional Comum Curricular. Dentre eles podemos

destacar o eixo **Processos Criativos**, que em seu conjunto de ações, objetiva discutir e promover a utilização de diferentes mídias na educação básica desse público-alvo, em conformidade com o desenvolvimento de experimentos e inovações contributivos para a vida em sociedade.

Enfatizamos a relevância deste estudo para o futuro das temáticas aqui abordadas e as possibilidades de contribuição na efetivação da **Lei nº 13.006/14** nos ambientes educacionais. Reiteramos que a referida lei requer regulamentação oficial a ser realizada pelo Ministério da Educação, no entanto, não foi divulgado até o presente momento algum documento oficial que notificasse as diretrizes para sua normatização.

Por conseguinte, sugerimos que a sua regulamentação ocorra de maneira similar ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático, um apoio à prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita. Também pode ser incluído ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático como um objeto artístico-cultural de potencialidades múltiplas no contexto educacional, com catálogos de opções em sugestões fílmicas para escolha dos docentes nos ambientes educacionais, para comporem as propostas pedagógicas dos diversos espaços escolares pelo país e os planos de ensino nas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, A. C. **Novos Desafios Frente à Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, A. M. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

AZEVEDO, A. L. F. GRAMMONT, M. J. & TEIXEIRA, I. A. C. **O Cinema pela Escola: aproximações à lei 13.006/14**. In: FRESQUET, A. M. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

BARBOSA, M. C. S. LAZZARETI, A. & SANTOS, M. A. **À Luz da Lei**. In: FRESQUET, A. M. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

BRASIL, **LEI Nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm Acesso em: 10/06/21.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FISCHER, R. M. B. **Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética**. Revista Brasileira de Educação. Jan./abr. 2009. Nº 40. p. 93 – 102. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>

FRESQUET, A. M. & MIGLIORIN, C. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14**. In: FRESQUET, A. M. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

GUARESCHI, P. A. & BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

KELLNER, D. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução Ivone Castilho Beneditti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas 1999.

MELO, J. M. de & TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, J. **E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?** In: FRESQUET, A. M. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

SETTON, M. da G. J. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA AUTONOMIA E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB PERSPECTIVA DE MARIA MONTESSORI

Amanda do Nascimento Rosa, Karina Nascimento de Oliveira, Cinthia Magda Fernandes Ariosi

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

RESUMO

Ao estudar a infância nos deparamos com grandes dilemas: o papel do(a) educador(a); a função da escola infantil; o desenvolvimento e valorização da infância; autores renomados no assunto. Buscando estudar Maria Montessori: italiana; formada em medicina; especializada em psiquiatria; educadora e pesquisadora da infância, a qual, através de seu admirável método de observação foi capaz de compreender o desenvolvimento humano e suas especificidades. Assim, investigando os conceitos de desenvolvimento e autonomia para a pesquisadora ao que tange a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, através de um levantamento de dados realizado em dois momentos: primeiro, busca centrada em materiais que citem a autonomia; segundo, busca de materiais enfatizando o desenvolvimento infantil. Com intuito de responder às questões: O que é autonomia? O que é desenvolvimento? Qual a importância da autonomia na Educação Infantil? Como a autonomia se relaciona com o desenvolvimento humano? As pesquisas produzidas contemporaneamente abordam os ideais de Maria Montessori? Destacamos como objetivo geral: refletir e analisar os conceitos de autonomia e desenvolvimento para a criança da primeira infância segundo Maria Montessori. E, como objetivos específicos: apresentar os conceitos de autonomia e desenvolvimento dentro da perspectiva montessoriana; investigar se há postulados que referenciam a autora como base metodológica, ou mencionam suas ideias e contribuições para área pesquisada; enfatizar a relação existente entre autonomia e desenvolvimento para Montessori. Por fim, observamos que a quantidade de textos encontrados foi exorbitante, mas poucos apresentavam a fundamentação teórica em Maria Montessori para realizar tais discussões. Relacionamos o resultado obtido através da coleta de dados com os documentos publicados pela própria Maria Montessori, os quais trazem a devida reflexão exposta pela autora.

Palavras-chave: Autonomia da criança; Desenvolvimento; Educação infantil; Independência; Maria Montessori.

A REFLECTION ABOUT AUTONOMY AND DEVELOPMENT IN CHILD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF MARIA MONTESSORI

ABSTRACT

When studying childhood, we are faced with great dilemmas: the role of the educator; the role of the children's school; the development and appreciation of childhood; renowned authors on the subject. Seeking to study Maria Montessori: Italian; trained in medicine; specializing in psychiatry; childhood educator and researcher, who, through her admirable method of observation, was able to understand human development and its specificities. Thus, investigating the concepts of development and autonomy for the researcher regarding the age group from 0 (zero) to 3 (three) years of age, through a data collection carried out in two moments: first, a search centered on materials that mention autonomy; second, search for materials emphasizing child development. In order to answer the questions: What is autonomy? What is development? What is the importance of autonomy in Early Childhood Education? How does autonomy relate to human development? Does the research produced contemporaneously approach the ideals of Maria Montessori? We emphasize as a general objective: to reflect and analyze the concepts of autonomy and development for the child of early childhood according to Maria Montessori. And, as specific objectives: to present the concepts of autonomy and development within the Montessori perspective; investigate if there are postulates that refer to the author as a methodological basis, or mention her ideas and contributions to the researched area; emphasize the relationship between autonomy and development for Montessori. Finally, we observed that the amount of texts found was exorbitant, but few presented the theoretical foundation in Maria Montessori to carry out such discussions. We relate the result obtained

through data collection with documents published by Maria Montessori herself, which bring the due reflection exposed by the author.

Keywords: Child autonomy; Development; Child education; Independence; Maria Montessori.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA AUTONOMÍA Y EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE MARIA MONTESSORI

RESUMEN

Al estudiar la infancia nos enfrentamos a grandes dilemas: el papel del educador; el papel de la escuela infantil; el desarrollo y valoración de la infancia; Autores de renombre en el tema. Busco estudiar Maria Montessori: Italiano; entrenado en medicina; especialización en psiquiatría; educadora infantil e investigadora, quien, a través de su admirable método de observación, supo comprender el desarrollo humano y sus especificidades. Así, indagando los conceptos de desarrollo y autonomía para el investigador en relación al grupo etario de 0 (cero) a 3 (tres) años de edad, a través de una recolección de datos realizada en dos momentos: primero, una búsqueda centrada en materiales que mencionan autonomía ; segundo, busque materiales que enfatizan el desarrollo infantil. Para responder a las preguntas: ¿Qué es la autonomía? ¿Qué es el desarrollo? ¿Cuál es la importancia de la autonomía en Educación Infantil? ¿Cómo se relaciona la autonomía con el desarrollo humano? ¿La investigación producida contemporáneamente se acerca a los ideales de María Montessori? Destacamos como objetivo general: reflexionar y analizar los conceptos de autonomía y desarrollo para el niño de la primera infancia según María Montessori. Y, como objetivos específicos: presentar los conceptos de autonomía y desarrollo dentro de la perspectiva Montessori; investigar si existen postulados que se refieran a la autora como base metodológica, o mencionar sus ideas y aportes al área investigada; enfatizar la relación entre autonomía y desarrollo para Montessori. Finalmente, observamos que la cantidad de textos encontrados fue exorbitante, pero pocos presentaron la fundamentación teórica en María Montessori para llevar a cabo tales discusiones. Relacionamos el resultado obtenido a través de la recolección de datos con documentos publicados por la propia María Montessori, que traen la debida reflexión expuesta por la autora.

Palabras clave: Autonomía infantil; Desarrollo; Educación Infantil; Independencia; María Montessori.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente de uma inquietação das autoras que ao compreender a importância do desenvolvimento e da autonomia da criança de Educação Infantil e, por acreditar que a pedagogia montessoriana muito cooperou neste âmbito, buscou-se entender se há pesquisas produzidas contemporaneamente que abordam os ideais de Maria Montessori. Para responder este de demais questionamentos, realizou-se um recorte dos dados obtidos no levantamento bibliográfico das pesquisas de mestrado de um Programa de Pós-graduação em Educação desenvolvidas pelas duas autoras. Estas têm como bases metodológicas a pedagogia montessoriana e as contribuições de Maria Montessori para a Educação Infantil.

Quando falado sobre a Educação Infantil, logo a relacionamos como uma importante etapa do processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. Atualmente, a reconhecemos e a olhamos de uma forma peculiar, respeitosa, pois entendemos que é ela a base para todas as construções e aprendizagens que virão posteriormente. É nela que tudo acontece: as primeiras aprendizagens, conquistas, construções, relações e trocas com o meio e com o outro, experiências, etc. e são estes primeiros e, portanto, importantes momentos de formação e transformação que influenciarão e deixarão marcas que este indivíduos levarão para o resto de suas vidas, marcas estas que determinarão tudo que vier depois.

Por todos estes mencionados motivos que hoje se reconhece e é dada a devida importância para a criança e sua infância, mas sabemos que nem sempre foi assim. O reconhecimento do sentimento de infância, assim como o da criança, foi um significativo avanço conquistado há alguns séculos atrás. Segundo Sarmiento (2004), a ideia de criança e infância é moderna, visto que durante muito tempo ela era considerada como um mero ser biológico, sem autonomia existencial nem muito menos status social, e assim foi tratada por muito tempo. Só após um grande período de luta, mudanças e construções históricas que esta concepção começou a ser mudada, foi neste momento que foram dados os primeiros passos para seu reconhecimento. Como afirma Sarmiento (2004, p.3) “[...] 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”.

Durante o processo de toda esta construção histórica da infância apontada por Sarmiento (2004), a criança foi olhada e compreendida de diversas formas, hora paparicada, hora deixada de lado, hora visível e hora invisível. Após este longo período, e com o início do reconhecimento da criança e sua infância, surgiram pesquisas e autores com o interesse de melhor compreender esta etapa da vida do ser humano e os processos e construções que nela se estabelecem.

Maria Montessori foi uma das pesquisadoras e estudiosas dentre estes que surgiram neste processo. Foi ela uma das pioneiras a reconhecer a importância do processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e, diante de tal reconhecimento, dedicou anos de sua vida a desenvolver e a aperfeiçoar uma metodologia de ensino que olhasse e respeitasse as necessidades e especificidades das crianças na Educação Infantil.

Ao contrário dos métodos e escolas tradicionais, a autora compreende as crianças como seres capazes, ativos e autônomos e por compreendê-las de tal forma, desenvolveu um método de educação para a vida, a partir do qual oportuniza a essas um espaço adequado, com profissionais capacitados que lhes possibilitam um desenvolvimento livre e autônomo. Para Montessori (2022), os espaços na Educação Infantil deveriam propiciar às crianças a liberdade para que desenvolvam suas atividades espontâneas e por meio destas criar, construir e conduzir seu próprio aprendizado, isto é, ser autora e protagonista de seu processo de construção.

O método montessoriano teve e tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento da criança objetivando sempre uma educação que a torne autônoma e ativa. “E foi por meio de suas observações com crianças em diversas situações e várias etapas da vida que ela transformou a educação em ciência, na qual estudou vários ambientes de desenvolvimento para a criança” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 204).

A partir então das pesquisas e do método criado por Maria Montessori, passou-se não apenas a pensar e respeitar as crianças e suas infâncias, mas também suas especificidades e compreendeu-se por meios das contribuições da autora que é necessário um ambiente, material e uma prática pedagógica adequada que respeitem as crianças e suas singularidades, que contribua para que ela construa, seja autora e protagonista de seu próprio conhecimento. Além de uma mudança de visão, propôs e aplicou uma mudança de ambiente e prática educacional, prática esta que oportuniza e dá liberdade para que essa construção de conhecimento aconteça.

Ao analisarmos a Educação infantil na contemporaneidade podemos notar a difusão e ricas contribuições do método montessoriano neste âmbito. Pugens, Habowski e Conte (2019), ao realizar estudos sobre as contribuições da autora, pontuam que:

Ao analisarmos a Educação Infantil em tempos contemporâneos, a fim de entender seus desafios e limites nos deparamos com os estudos de Maria Montessori, que teve seu método difundido e reconhecido no mundo inteiro, voltados à primeira infância, porque organizava pedagogicamente os ambientes de aprendizagem de forma interativa e criativa. Montessori trouxe uma nova visão sobre a educação, transcendendo os fundamentos educacionais da época, que se caracterizava pela repressão, domesticação e disciplina autoritária e rígida para educar as crianças (MONTESSORI, 1965). (PUGENS, HABOWSKI e CONTE, 2019, p.355).

Assim como os autores, compreende-se e reconhece-se Maria Montessori como uma grande desbravadora no que se refere aos avanços de conceitos e práticas na Educação Infantil, pois ela trouxe uma nova e revolucionária visão para a primeira infância e os processos que nela ocorrem. Como a Educação Infantil vem há séculos lutando por espaço e reconhecimento no âmbito educacional, compreende-se que Montessori não apenas lutou para que estes ocorressem, como também contribuiu para essa mudança através da influência e difusão de seu método e estudos que tanto colaboraram para as discussões acerca da criança, seu desenvolvimento e autonomia.

Compreendendo e considerando ser ela um clássico indispensável para discutir e refletir sobre a Educação Infantil, o desenvolvimento e autonomia da criança a fim de investigar se há postulados que referenciam Maria Montessori realizadas neste âmbito utilizam Montessori como base metodológica, ou mencionam suas ideias e contribuições para área pesquisada. Diante de tal questionamento e acreditando,

assim como Silva, Pereira, Bueno que “[...] todo texto é produzido com uma finalidade, e esta pressupõe um leitor, dessa forma constatamos o papel do outro na construção do conhecimento.” (SILVA, PEREIRA e BUENO, 2014, p.36), assim, têm-se como objetivo principal refletir e analisar os conceitos de autonomia e desenvolvimento para a criança da primeira infância segundo Maria Montessori. E como objetivos específicos, apresentar os conceitos de autonomia e desenvolvimento dentro da perspectiva montessoriana; investigar se há postulados que referenciam a autora como base metodológica, ou mencionam suas ideias e contribuições para área pesquisada; enfatizar a relação existente entre autonomia e desenvolvimento para Montessori.

Deste modo, salienta-se aqui a importância do desenvolvimento tal pesquisa no âmbito educacional, visto que a Educação Infantil, como mencionado anteriormente, é base e princípio de todas as construções e aprendizagens que virão posteriormente. Admitindo sua importância, e levanto em consideração toda sua trajetória histórica de luta e reconhecendo da criança como este ser ativo, de múltiplas linguagens e especificidades, sujeito histórico de direitos, autor e protagonista de suas construções e compreendendo Maria Montessori, como um clássico que contribuiu grandemente para toda essa revolução e mudanças nas práticas e olhares sobre e para a criança e sua infância. Compreende-se ser esta uma pesquisa não apenas importante, mas necessária, pois discutiremos assuntos extremamente presentes em diversas formações de professores e educadores já formados e os que ainda encontram-se em processo de formação, no chão das escolas e das universidades como temas de pesquisas, baseando-se em um clássico revolucionário que interferiu e interfere até hoje nas práticas pedagógicas de educadores infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Em busca de alcançar os objetivos propostos neste artigo de cunho qualitativo, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico a fim de investigar o que vem sendo produzido no âmbito educacional sobre autonomia no desenvolvimento infantil sob a perspectiva da pedagogia montessoriana.

A escolha por tal procedimento metodológico se deu por reconhecer, assim como Gil (2002) que este oportuniza ao investigador conhecer as pesquisas e estudos já existentes sobre o objetivo de investigação, ampliando assim sua perspectiva sobre a temática estudada, o oportunizando esclarecer suas dúvidas e questionamentos, possibilitando até um novo direcionamento. Swales (2009 apud MOTTA-ROTH e HENDGES,2010, p. 90) menciona que existem ainda outras funções essenciais oportunizadas ao investigador que opta por este procedimento são elas:

- indicar que nos qualificamos como membros de determinada cultura disciplina por meio da **familiaridade com a produção de conhecimento prévio da área;**
- evidenciar que nosso campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber **novas pesquisas;**
- emprestar uma **voz de autoridade e posicionamento intelectual** ao texto;
- demonstrar que nossa pesquisa **se situa** na nossa área de conhecimento (indicando onde e como isso ocorre) e que ela **se fundamenta em** existem de publicações prévias (explicando onde e como isso se dá). (SWALES, 2009, p.2 apud MOTTA-ROTH e HENDGES,2010, p. 90).

Todas estas contribuições advindas desta ferramenta metodológica, como pontuado por MOTTA-ROTH e HENDGES (2010) oportuniza ao pesquisador situar seu trabalho, pois ao identificar e analisar diversos estudos prévios, que darão a ele o ponto de partida de sua pesquisa, fará com que ele afunile sua discussão, até chegar no tópico específico que irá investigar. Os autores (2010) reafirmam assim, que esta revisão de literatura faz com que avaliemos e reportemos os conhecimentos produzidos em pesquisas, evidenciando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões importantes para o trabalho. “Situar o estudo reportado dentro da grande área é fundamental tanto no processo da pesquisa quanto no de redação do artigo porque nos ajuda a delimitar os estudos seminais para o desenvolvimento do nosso trabalho.” (MOTTA-ROTH e HENDGES,2010, p. 90).

Embasados em tais apontamentos acredita-se também que o instrumento adotado provoca no pesquisador momentos de reflexão, que por consequência, lhe oportuniza melhor analisar o que tem sido produzido, quais metodologias e linhas de pesquisa adotadas por outros pesquisadores e de que forma a temática escolhida tem sido abordada. Todos estes aspectos mencionados dão bagagem e ferramenta,

ajudando a identificar a relevância de sua pesquisa, e quais caminhos deve tomar, para que não se produza “mais do mesmo”.

Deste modo, o tópico atual tem como objetivo discorrer acerca do levantamento de dados feito para atingir a ideia inicial da pesquisa: a importância da autonomia no desenvolvimento infantil para Maria Montessori. Onde “[...] a escrita desse texto acadêmico apresenta peculiaridades que exigem atenção do enunciador, tratando-se assim de uma mini dissertação que busca analisar uma problemática social da atualidade.” (SILVA, PEREIRA, BUENO, p.41, 2014).

Para o levantamento de dados, foi utilizado a plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no catálogo de Teses e Dissertações. Para as buscas utilizaram-se os seguintes descritores: "Autonomia da criança" AND "Educação Infantil" AND “Montessori”; "Autonomia da criança" AND "Educação Infantil"; "desenvolvimento" AND “educação infantil” AND "montessori".

O delineamento temporal foi de 2010 a 2022. A escolha de tal data de corte se deu, pois foi neste espaço de tempo que ocorreram significativas mudanças nas legislações brasileiras voltadas para Educação Infantil, tais como: a resolução de nº 5 que revisou e instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento este de caráter mandatário que compreende a criança como um ser social de direitos e produtor de cultura que precisa ter suas singularidades e individualidades respeitadas.

Um outro documento importante que influenciou na escolha da data de corte foi a lei nº13.257 de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, lei esta que marca grandemente a história da Educação Infantil, pois foi por meio desta que se passa a compreender a infância como uma importante etapa do desenvolvimento humano. Ela ressalta o brincar como um direito da criança, assim como ter profissionais qualificados para cuidá-la e garantir seu processo de desenvolvimento. Como estes, outros aspectos também foram abordados nesta lei, todos com a intenção de estabelecer regras e princípios que garantiriam a proteção integral e qualificada da criança desde seus primeiros anos de vida até completarem seus 6 anos.

Entendendo as mencionadas leis como importantes marcos para a Educação Infantil, compreende-se que a implementação destas nos cotidianos das creches e pré-escolas causaram significativos marcos e modificações, tanto nas salas de aula, quanto no âmbito da pesquisa, visto que são essas mudanças de conceitos e perspectivas que influenciaram fortemente a maneira como a criança é enxergada e conseqüentemente as práticas e maneiras como elas são tratadas e percebidas em sala de aula. Por estes plausíveis motivos a data definida e investigada nesta pesquisa foi de 2010 a 2022.

Deste modo, serão apresentados a seguir os resultados obtidos no levantamento realizado. Primeiramente, serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa sobre autonomia e, em seguida, sobre o desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autonomia infantil

A autonomia de acordo com o DICIO – Dicionário online de português, está relacionada ao direito do livre-arbítrio, à tomada de decisão, a independência e a liberdade, isto é, relaciona-se a ideia do autogoverno. Compreendendo assim, a autonomia como um importante elemento a ser conquistado já na Educação Infantil e entendendo sua importância e as grandes contribuições da pedagogia montessoriana para essa discussão, como já mencionado, realizou-se a investigação na plataforma CAPES.

Levando em consideração a divisão desta plataforma em duas páginas, vale frisar que a investigação se deu na plataforma de catálogo de teses e dissertações. A quantidade de trabalhos analisados após a escrita dos descritores e refinamento foi um total de 2.950 trabalhos, como demonstrado no quadro abaixo.

Tabela 1. Refinamento dos trabalhos analisados na plataforma CAPES – Catálogo I

Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Descritores	Período	Grande Área de Conhecimento	Área de Conhecimento	Área de Concentração	Área de Avaliação
	"Autonomia da criança"	2010 - 2022	Ciências Humanas	Educação	Educação e Ensino	Educação; Ensino; Formação de professores
	"Educação Infantil"					
	"Montessori"					
Resultados obtidos	9.008	6.840	5.007	4.509	3.181	2.950

Total de trabalhos a serem analisados (dissertações e teses) : 2.950

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Como apresentado, é possível observar que a quantidade de trabalhos a serem investigados a princípio era de 9.008, mas com a realização do refinamento essa quantidade diminuiu consideravelmente para um total de 2.950. Após esta primeira etapa, realizou-se uma pré-seleção feita através da leitura dos títulos, nesta foram selecionados 13 trabalhos, subsequente a isso realizou a leitura dos resumos desses trabalhos, após essa leitura selecionou-se para investigação um total de 03 trabalhos, todos estes tratavam-se de dissertações, como apresentado abaixo.

Tabela 2. Refinamento dos trabalhos CAPES catálogo de teses e dissertações I

Trabalhos encontrados 2.950	
Refinados através do Título	Refinados através do Resumo
13	03

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Para uma investigação minuciosa destes 03 trabalhos elegidos, focou-se mais na leitura da introdução, fundamentação teórica e conclusão. Para melhor visibilidade, será apresentado abaixo um quadro com os mencionados trabalhos.

Tabela 3. Trabalhos selecionados na plataforma CAPES através do título

Tipo de Trabalho	Ano de Defesa	Autor	Título
Dissertação	2021	Riteli Andressa Anese	Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana
Dissertação	2016	Michele Padilla Pedroso Vigari	A construção da autonomia no cotidiano da Educação Infantil
Dissertação	2015	Roberta Bolzan Jauris	Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da Educação Infantil

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Na análise realizada na dissertação de Anese (2021) foi possível identificar que a autora investigou as contribuições da pedagogia montessoriana para a Educação Infantil e os critérios utilizados por docentes para o desenvolvimento da avaliação e autonomia das crianças e se os mesmos contribuíam para o educar para a vida. A instituição na qual a pesquisa se desenvolveu baseava suas práticas à luz da teoria pedagógica de Montessori. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado com as docentes com o objetivo de compreender de que maneira se dá o processo de avaliação das crianças em uma escola que busca inovar suas práticas por meio de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia de Maria Montessori que traz como princípio uma educação voltada para o desenvolvimento da criança como

todo, respeitando as suas singularidades. Ao realizar a leitura e análise do trabalho foi possível identificar também que Anese (2021) apresenta em sua dissertação grandes reflexões e contribuições de Montessori acerca da educação da infância, a maneira como ela compreende a criança, seus processos, etc. Após apresentar todas estas e demais contribuições, a autora leva essa discussão para o contexto da avaliação, falando apenas brevemente sobre a autonomia. Nesta breve discussão a autora diz compreender a autonomia como um objetivo e contribuição a ser atingido nas práticas desenvolvidas pelas educadoras. Ao fim, a autora conclui que a escola observada promove claramente por meio de suas ações a autonomia e a responsabilidade de seus educandos.

A dissertação de Vigari (2016) teve como foco investigar sobre as influências das práticas desenvolvidas por docentes no cotidiano escolar na construção da autonomia das crianças, objetivando compreender de que modo a ação docente e as atividades por eles desenvolvidas contribuíam, ou não para o desenvolvimento da autonomia de seus educandos. Em busca de alcançar estes demais objetivos mencionados no corpo de seu texto, a autora realizou observações e entrevistas com docentes de um Centro Educacional Infantil. Ao fim de sua pesquisa, Vigari (2016) relata que os resultados obtidos apontam que as práticas desenvolvidas pelos docentes pouco contribuem para a construção da autonomia das crianças, visto que em muitas situações onde eram oportuno realizar intervenções que poderiam propiciar a construção da autonomia, não eram devidamente aproveitadas pelos docentes.

Jauris (2015) traçou como objetivo de sua pesquisa analisar os contextos interativos que possibilitam a autonomia da criança no processo educacional. Propondo-se a analisar os contextos interativos que envolvem uma docente e seus alunos e a relação estabelecida com a autonomia infantil, em busca de identificar e descrever as concepções que a docente tinha sobre criança, o processo de participação das mesmas no processo educacional, se propôs a também discutir com as crianças sua colaboração nas interações e planejamento no processo educacional. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação foram a observação em uma escola de Educação Infantil, utilizando como ferramenta de registro de dados o caderno de campo, vídeo-gravações de episódios onde se tinha a interação entre professora-crianças, crianças-professora e crianças-crianças e por fim uma entrevista semiestruturada. Por meio destes procedimentos, pretendeu-se identificar se os conteúdos manifestos contribuíam para compreensão se ocorre, ou não, o desenvolvimento da autonomia nas crianças neste âmbito escolar. Jauris (2015), ao fim de sua pesquisa, concluiu que é a interação entre pares (criança-criança) que melhor oportuniza condições para que as crianças desenvolvam sua autonomia. Quando se trata da instituição investigada, identificou-se que a mesma se distancia da realidade do contexto sociocultural das crianças, não as envolvendo no processo educacional, desconsiderando suas iniciativas e questionamentos, e por consequência disso, acabam não oportunizando muitos momentos de construção desta autonomia das crianças.

Após a leitura e análise destas três pesquisas foi possível concluir que apenas uma destas discute a apresenta as contribuições de Maria Montessori. Anese (2021), apesar de pontuar, refletir e apresentar algumas ideias desta pedagogia, não discute tão profundamente a autonomia da criança, o foco desta investigação volta-se mais para a questão da avaliação feita pelos educadores de uma escola montessoriana, em busca de compreender como ocorre este processo de avaliação. Neste sentido Anese (2021) traz em sua dissertação como tal pedagogia compreende a criança e seus processos.

Já os trabalhos de Vigari (2016) e Jauris (2015), mesmo desenvolvendo suas pesquisas no âmbito da Educação Infantil, os mesmos não trazem para a discussão em nenhum momento as contribuições da pedagogia montessoriana. Ambos os trabalhos buscam investigar e compreender como o ambiente escolar e docentes contemplam e possibilitam a suas crianças a conquista da autonomia.

Assim, Vigari (2016) busca então compreender de que forma a ação dos docentes contribuíam para o desenvolvimento da autonomia das crianças no cotidiano escolar. E Jauris (2015), buscou compreender de que forma os contextos interativos da escola possibilitavam a autonomia da criança. Ao fim de suas investigações ambos concluíram que as práticas docente e os contextos interativos nas escolas de Educação Infantil pouco colaboravam para a conquista da autonomia da criança.

Diante dos resultados obtidos com tal pesquisa conclui-se que dois dos três trabalhos analisados não abrangeram na íntegra as contribuições de Maria Montessori para a discussão, apresentação e definição do conceito trabalhado, mas trouxeram ricas contribuições e perspectivas a respeito da autonomia da criança. Apenas uma pesquisa descreve e discute timidamente a percepção de Maria Montessori sobre a temática abordada. Visto isso, e compreendendo as importantes contribuições da

autora para essa discussão, será apresentado e discutido no tópico posterior como a autora compreende e descreve este conceito.

Desenvolvimento infantil

Após recorrer ao uso de dicionários compreende-se que desenvolvimento se refere à ação de se desenvolver, ao progresso e crescimento. Sendo a Educação Infantil o primeiro momento educacional que o ser humano pode frequentar, ela se torna essencial para o progresso das crianças, o melhor modo dos(as) educadores(as) facilitarem este percurso é compreender como funciona o organismo que está se desenvolvendo. Conhecer autores e pesquisas que abordam a temática tornam o trabalho mais organizado e eficiente.

Para iniciar a discussão referente ao desenvolvimento na etapa que circunda a Educação Infantil, com o intuito de descobrir os postulados que retratam o assunto com ênfase no referencial montessoriano, utilizou-se o intervalo de 12 (doze) anos, partindo de 2010 a 2022 com a intencionalidade de apresentar postulados recentes. Os descritores e plataforma utilizados estão dispostos nas tabelas à seguir:

Tabela 4. Refinamento dos trabalhos analisados na plataforma CAPES – Catálogo II

Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Descritores	Período	Tipo Textual	
	"desenvolvimento" AND "educação infantil" AND "montessori"	2010 – 2022	Dissertações	Teses
Resultados obtidos	92	61	38	15

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Dos resultados obtidos, refinou-se considerando a relevância do material para uma análise fiel ao objetivo do presente artigo, sendo neste momento destacar os postulados que apresentam Maria Montessori em seu referencial teórico, organizando-o assim:

Tabela 5. Seleção dos trabalhos CAPES catálogo de teses e dissertações II

Selecionados através do título	Refinados pelas palavras chave	Refinados através do resumo
11	09	06
Compreendendo as seguintes quantias de gêneros textuais:		
Dissertações		Teses
05		01

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Por fim, obteve-se a quantia de 6 (seis) postulados, os quais estão descritos à seguir:

Tabela 6. Trabalhos selecionados na plataforma CAPES através do título II

Tipo de trabalho	Ano de defesa	Autor(a)	Título
Dissertação	2021	Amanda Almeida Ribeiro	A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia
Tese	2017	Simone Balmann de Campos	A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)
Dissertação	2019	Sanny Purwin	Aplicação de estruturas transformáveis no projeto de ambientes preparados do Método Montessori
Dissertação	2019	Jieli Brito Neves Nascimento	Escola recanto do pequeno príncipe – estudo de caso em uma escola montessoriana
Dissertação	2020	Luciana Aparecida Rodrigues de Souza	O método Montessori-Lubienksa no Colégio Sion, Curitiba (1956-1969): entre táticas e estratégias
Dissertação	2018	Barbara Hungria Dias Pires	Práticas pedagógicas montessorianas: potencialidades e desafios

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Após detalhar os postulados encontrados que permeiam o tema de desenvolvimento na Educação Infantil perante a perspectiva de Maria Montessori, torna-se necessário a observação de cada material com a atenção voltada ao assunto em questão. De modo a contribuir para o presente artigo científico, em busca dos conceitos descritos nas pesquisas recentes para a infância.

Ribeiro (2021) apresenta que Montessori observava a criança em busca de compreender seu desenvolvimento. Descreve também que a criança desenvolve-se no exercício de sua independência e que necessita de cuidados do adulto, mas não depende dessa ação por completo. Deste modo, ela é compreendida pelo pesquisador como um indivíduo completo em cada etapa de desenvolvimento que se encontra, visando a plenitude de suas potencialidades. Por fim, ao se referir à etapa que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos o desenvolvimento encontra-se em estado de alerta (crítico), sendo a etapa da “Mente Absorvente” (primeiro inconsciente e após aos 3 anos se torna consciente).

O próximo trabalho analisado pertence a Campos (2017), apresenta que Montessori pesquisou o desenvolvimento infantil por cerca de quatro décadas, deste modo, compreendeu que o aluno, o ambiente e o professor constroem uma relação de autonomia, respeito, didática, etc. O nascimento é considerado a “chama da vida”, e na sequência apresenta-se o início da “Mente Absorvente” subdividido em consciente e inconsciente, marcado pelos períodos sensíveis que oportunizam uma aprendizagem significativa e plena.

Na sequência, Purwin (2019) relata que Montessori apresenta os quatro planos de desenvolvimento, em que os primeiros anos de cada etapa da vida é marcado pelo aumento das sensibilidades, até que se alcança sua potencialidade máxima e diminui a intensidade para iniciar o próximo plano de desenvolvimento. Compreendendo o período denominado por Primeira Infância (0 a 6 anos) apresenta-se a Mente Absorvente com os períodos sensíveis para o movimento, linguagem, ordem, relações espaciais, etc.

Purwin ainda afirma que o ambiente precisa ser preparado, “a criança precisa crescer sem limites no seu potencial, na sua estrutura e no seu sucesso, a partir da configuração de um ambiente em que ela possa exercer a sua autonomia, ser livre e aprender” (p. 25). O mesmo ambiente precisa ser organizado para a autoeducação (material realmente necessário e útil para a criança), a educação cósmica (se opõe ao caos e significa a ordem, respeitando seu físico) e a educação científica (as características presentes nas crianças de 0 a 6).

Em seguida, analisando o trabalho de Nascimento (2019), pode-se notar que a autora apresenta o pensamento de Maria Montessori com o surgimento da Escola Nova, movimento que mantinha a criança no centro, tanto quanto os ideais montessoriano, sendo uma educação para a ação e não pela instrução. Montessori preza pela preparação do espaço visando a autonomia e mobilidade da criança, atendendo suas

necessidades de liberdade. O adulto preparado é um ser humilde e disposto a reconhecer a criança como guia das ações. Destaca-se a ideia de diferentes idades interagirem nas salas de aula, dado o fato de o método subdividir o desenvolvimento a cada 3 anos (0 a 3, 3 a 6). Por fim, aponta-se a pureza de Montessori para o sentimento de infância “Montessori viu na criança o que de mais puro poderia haver no mundo, não uma pureza ingênua, mas uma pureza por ainda não haver se contaminado pelo que o adulto é e faz” (p. 105).

Em seguida Souza (2020) ressalta a preparação do ambiente para a aplicação da filosofia de Maria Montessori, ao afirmar que ela utiliza da ciência para a promoção do desenvolvimento, e que este ocorre de forma integral: desenvolvimento físico; desenvolvimento biológico; desenvolvimento psíquico; desenvolvimento como parte do cosmo.

Por fim, Pires (2018, p. 33) aponta que Maria Montessori “Em pouco tempo, por meio de observações práticas e pesquisas acadêmicas, que enriqueciam cada vez mais sua experiência de vida pessoal e profissional, Maria Montessori realizou diversas conferências sobre os métodos educativos e suas vivências.”. Refletindo sobre o sentimento e desenvolvimento da criança, em busca da espontaneidade, liberdade e autonomia, apresentando o papel do adulto em preparar o ambiente para as atividades livres visando atender as necessidades das crianças.

Reitera-se que a pesquisa realizada para o encontro e descrição dos dados acima alcançou uma quantia significativa de postulados que apresentam o desenvolvimento humano na etapa da Educação Infantil, porém, dentre estes apenas uma quantia menor de trabalhos apresentam Maria Montessori em suas contribuições teóricas. Destacando a necessidade de pesquisar e divulgar conhecimento sobre essa pedagogia que se tornou essencial para compreensão e ação dentro dos espaços escolares da infância.

De modo geral os postulados apresentados trazem as etapas de períodos sensíveis e a divisão das idades que compreende cada etapa da vida: Primeira Infância, mente absorvente (de 0 a 6 anos de idade); e, Segunda Infância (de 7 a 12 anos de idade); Adolescência (de 12 a 18 anos de idade); Maturidade (de 18 a 24 anos de idade) . Sendo essa, a ideia principal do método que apresenta a forma como o ser humano se desenvolve e os momentos que possibilitam a formação de determinadas áreas do conhecimento, proporcionando a construção de um currículo completo e eficiente durante as diferentes etapas da educação. Esses resultados contribuíram para a discussão que será feita no próximo tópico relacionando a autonomia ao desenvolvimento.

Perspectiva de Montessori ao que tange à autonomia e desenvolvimento

Este subtítulo busca apresentar os aspectos referentes à autonomia e ao desenvolvimento encontrados nos tópicos anteriores. A busca foi feita separadamente com o intuito de alcançar dados precisos para a análise.

Entretanto, a partir dos resultados obtidos, foi possível identificar que o número de trabalhos que adentram e tratam estes temas sob perspectiva montessoriana é escasso, poucos a mencionam, e quando isso ocorre a abordam timidamente, sem grandes discussões e apresentação do posicionamento da autora. Na investigação realizada sobre a autonomia da criança foi possível identificar que apenas um dos trabalhos encontrados traz essa discussão à luz da perspectiva estudada, mas não adentra tão profundamente a temática da autonomia em si. Já na investigação sobre o desenvolvimento, alguns trabalhos mencionavam, ou reportavam Montessori em alguns momentos, mas sem realizar grandes discussões, nesta de todos os trabalhos analisados, apenas um adentrou mais profundamente a temática e trouxe significativas pontuações.

Compreendendo assim, as grandes contribuições de Maria Montessori para estas discussões e principalmente para a Educação Infantil, visto que, foi ela uma das pioneiras em reconhecer a importância da primeira infância e os processos que nela ocorrem e a pensar em uma educação e espaços que respeitassem as crianças e seus processos, acredita-se ser indispensável realizar discussões e reflexões no âmbito da educação infantil, principalmente no que se refere à autonomia e desenvolvimento, um dos pontos mais abordados pela autora, e não trazer suas riquíssimas contribuições.

Assim, compreendendo a importância ao que se referem os apontamentos realizados por ela a respeito das temáticas investigadas, e com base nos resultados obtidos através das análises realizadas, será apresentado abaixo brevemente a perspectiva da metodologia e pedagogia montessoriana a respeito do desenvolvimento e da autonomia infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, a Educação Infantil consiste na “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade “ (BRASIL, 2010, p.10).

No mesmo documento, fica estabelecido o objetivo de “[...] promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12)., e seguir o princípio ético da autonomia (p. 12-16). Dito isso, busca-se um referencial teórico que aborde essas questões, ao que tange o desenvolvimento infantil e sua relação com a autonomia proposta à criança pequena.

Maria Montessori foi uma das primeiras mulheres a se formar em Medicina em sua época, defendia a igualdade de gênero nos espaços de trabalho e através de sua experiência em uma clínica de psiquiatria infantil no ano de 1896, na qual constatou que a dificuldade daquelas crianças era educacional, iniciou sua pesquisa e desenvolveu sua técnica com um trabalho atencioso e material diferenciado (BALDINI, 2021).

Pesquisadora da infância e seu desenvolvimento, era uma cientista à frente de sua época, logo, afirma Montessori:

Para demonstrar a existência de uma vida psíquica nas crianças muito pequenas não é possível recorrer a experiências científicas, como se faz na psicologia experimental, e como tentaram fazer alguns psicólogos modernos, submetendo a experiências os estímulos sensitivos das crianças, procurando atrair sua atenção e aguardando alguma manifestação motora que representasse uma resposta psíquica. (MONTESSORI, 2019, p. 62)

A autora partiu da observação para compreender o nível de desenvolvimento, as singularidades de cada etapa da infância, a importância do brincar, a necessidade de deixar livre e com autonomia cada indivíduo. Dito isso, dentre os postulados selecionados, foi possível notar o plano de desenvolvimento idealizado pela autora, o qual se divide nas seguintes faixas etárias, segundo o Lar Montessoriano: de 0 (zero) a 6 (seis) anos; de 6 (seis) a 12 (doze) anos; de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos; de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos.

Sendo assim, na primeira etapa da vida humana que compreende a idade de 0 (zero) a 6 (seis) e é conhecida como Primeira Infância, o indivíduo encontra-se na chamada “Mente Absorvente”, a autora denominou assim por se tratar de um período em que a criança pequena utiliza do seu entorno para crescer e se desenvolver. É através das experiências significativas, do ambiente organizado, do afeto recebido, do cuidado, segurança e amparo às suas necessidades. A qualidade do material, da construção do vínculo e da segurança com o meio, e o olhar atento do adulto, permite que a criança se desenvolva de modo pleno.

Neste âmbito, a autonomia se dá neste percurso de desenvolvimento e formação da criança por meio das conquistas advindas destes. Ao ser reportada no referencial da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a autonomia é descrita como algo relacionado diretamente à independência da criança pequena, é definida como um exercício da cidadania que possibilita às crianças fazerem escolhas e conquistar o governo de si, por meio das atividades realizadas por ela. O desenvolvimento desta autonomia de acordo com o referido documento, ocorre por meio das interações, vivências e práticas pedagógicas promovidas e oportunizadas pelos educadores em sala de aula.

Nota-se então, que quando abordada no âmbito da Educação Infantil a autonomia está relacionada a ação de autogoverno e tomada de decisões, sendo ela considerada a conquista da independência. Para as crianças pequenas estas conquistas acontecem no momento em que conseguem realizar algumas ações sem a ajuda do adulto, como: procedimentos de higiene (escovar os dentes, ir ao banheiro, lavar as mãos, etc.), guardar seus pertences, se alimentar, pensar sobre suas atitudes com seus colegas, etc. (BRASIL, 1998). Mesmo que aos olhos dos adultos essas pareçam simples ações, para elas representam grandes e significativas conquistas que são grandes saltos de independência, e portanto, a conquista da autonomia.

Ao discutir sobre tal temática, Montessori também faz referência à independência e liberdade, esta quando mencionada pela autora é compreendida como atos de autonomia, assim como apresentado no Referencial Curricular da Educação Infantil. De acordo com Montessori (2021), a independência é algo inerente a criança que ocorre simultaneamente a seu desenvolvimento, deste modo, a conquista desta se dá desde os primeiros anos de vida da criança, pois conforme vai se desenvolvendo, ela aperfeiçoa suas

ações, supera obstáculos e encontra em si uma força vital que a guia em sua evolução. Esse desenvolver-se e avanços então, são compreendidos por Montessori como ganhos de independência.

Esses ganhos de independência são, em princípio, as etapas do que se denomina “desenvolvimento natural “. Em outras palavras se examinarmos de perto o desenvolvimento natural, podemos defini-lo como a conquista de sucessivos graus de independência, não apenas no campo psíquico, mas também no físico, pois o corpo também tem a tendência de crescer e se desenvolver, impulso e estímulo tão fortes que somente a morte pode interromper (MONTESSORI, 2021, p.84).

Como mencionado, o próprio desenvolver natural da criança caracteriza-se como conquistas de sucessivos graus de independência psíquica e física. Estes fenômenos oportunistas por meio de sua natureza, como frisado, representam e guiam a criança a caminhar rumo à aquisição de sua liberdade. Durante este processo o educador tem a incumbência de observar, mediar e propiciar experiências que favoreçam e subsidiem essas conquistas. A tarefa do mestre é mencionada nesta perspectiva como importante e necessária, pois é ele o responsável por planejar, preparar e organizar os ambientes e situações que ocasionam experiências importantes neste trilhar da criança.

Montessori (2021) afirma que, a independência da criança progride conforme suas habilidades vão sendo adquiridas e só poderá se desenvolver de forma natural se deixada livre para agir. Para a autora, a educação neste contexto apresenta-se como um auxílio para o processo de desenvolvimento da vida da criança, mas quando esta educação e ambiente não a oportuniza criar suas próprias experiências, é considerada um problema a ser superado.

Compreende-se assim que a autonomia da criança, que é para Montessori a conquista da independência, é algo inerente da criança, mas que deve ser oportunizada e instigada através da educação, representada aqui pelas mediações docentes e por um ambiente devidamente planejado e organizado de modo que convide a criança a ação, a realizar suas atividades espontâneas livremente, pois é só por meio destas, que são observadas, planejadas de modo intencional pelo docente, que se oportuniza a ela criar suas experiências, que por consequência ocasionaram em sucessivas conquistas de independência, para isso é preciso deixá-las agir.

A mediação realizada pelo docente, juntamente ao ambiente devidamente planejado, não deve impor práticas para que as crianças as façam, ou as cumpram, os mesmos devem disponibilizar e atraí-las ao ponto de fazer com que elas se envolvam com o ambiente, e a partir daí crie suas próprias e significativas experiências, construídas por ela por meio deste contato.

Assim, para a conquista da autonomia/independência infantil, deve-se oportunizar a estes pequenos o desenvolvimento a apropriação desta, é indispensável que eles sejam colocados como protagonistas e autores de suas construções e conquistas, que o educador prepare um ambiente que o convide a construir experiências e conhecimentos, ambiente este que não apenas promova, mas respeite sua liberdade e suas ações espontâneas.

CONCLUSÕES

Conforme Street (p. 554, 2010), a contribuição do trabalho científico escrito se baseia no “para quê?” essa reflexão tornou possível a seleção dos textos feita no levantamento de dados ao incluir e/ou excluir os textos durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, buscando atingir o objetivo proposto na introdução do presente artigo, consistindo na análise de postulados que investigam Maria Montessori, de modo a compreender o desenvolvimento e sua relação com a autonomia na etapa da Educação Infantil.

Para a elaboração deste artigo, também nos baseamos em Rigo (2018) que diz que o acadêmico ao iniciar a escrita científica se depara com a necessidade de compreender o conteúdo que irá abordar, assim se amplia os conceitos acerca do assunto, nota-se que abordamos brevemente conceito histórico da Educação Infantil, e como profissionais da área sabemos que é uma trajetória marcada por lutas, desde o direito dos trabalhadores em conseguir manter um vínculo empregatício externo ao lar com a certeza de que suas crianças estarão em segurança, ao direito da criança pequena de se desenvolver com qualidade e em sociedade.

A caminhada em busca de um melhor atendimento nos espaços de educação é um percurso árduo. É necessário ter conhecimento da luta que já foi traçada até o presente momento, dos direitos e deveres de cada profissional, e principalmente do direito das crianças. Dentre essas ações, encontramos a

necessidade de compreender como funciona o desenvolvimento da criança, de modo a proporcionar melhores experiências. Através da pesquisa bibliográfica realizada concluímos que a autonomia é compreendida como independência por Maria Montessori, a qual ela adquire por meio das experiências vividas.

Compreendemos também que sem independência não há desenvolvimento, e sem desenvolvimento não há independência. Como? Conforme a criança vivencia e experimenta o espaço no qual ela se encontra, ela adquire segurança e logo começa a encontrar os objetos no ambiente, compreende onde e como guardá-lo, entre outras funções. No decorrer da pesquisa observamos que Maria Montessori apresenta as etapas do desenvolvimento e ao que tange a Educação Infantil de 0 a 3 anos, podemos notar a necessidade de permitir a liberdade à criança, salientando que o processo de independência é inerente à criança e ao seu crescimento.

Organizar o ambiente para que este seja aconchegante, manter adultos preparados para entender e atender a criança e buscar materiais significativos, são a base deste processo, o qual procede no olhar atento para o indivíduo, na relação de afeto e segurança construída. Devemos crer que a criança é um ser capaz que está se transformando/desenvolvendo constantemente, respeitar este processo e auxiliá-la quando ela solicitar, sem interferir nas suas práticas, mas se mostrar disponível para amparar suas necessidades é essencial. Quando se há descobertas há desenvolvimento, e descobertas só se tornam possíveis através da autonomia de explorar e experimentar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a instituição FCT- UNESP proponente do Programa de Pós-graduação em Educação por oportunizar-nos uma qualificada e sólida formação em prol de uma educação reflexiva, transformadora e potencializadora que busca formar cidadãos críticos e ativos em uma sociedade. Agradecemos também ao Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, por oportunizar a nós enquanto pesquisadoras compartilhar as produções de conhecimentos e resultados obtidos em nossas investigações, que busca contribuir para as práticas, pesquisas e discussões acerca da Educação Infantil. Por fim, declaramos não haver qualquer potencial de conflito de interesse que possa na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ANESE, Riteli Andressa. **Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – URI - Câmpus Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF,v. II, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 06 de jun de 2022.

_____. 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: 23 de mai de 2022.

BRASIL. **Lei 13. 257 de 08 de março de 2016**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAMPOS, Simone Balmann. A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5313226. Acesso em: 21 jun 2022.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica?** In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.

JAUROS, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

Método Montessori. In: Lar Montessoriano. Disponível em: https://larmontessori.com/o-metodo/#A_Crianca_no_Metodo_Montessori. Acesso em: 26 jul 2022.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância.** [tradução: Jefferson Bombachim]. Campinas, SP: Kírion, 2019. _____ . **A mente da criança mente absorvente:** pedagogia científica. Tradução: Jefferson Bombachim. 1 ed. Campinas, SP: Kírion, 2021.

_____. **A criança na família:** pedagogia científica. Tradução: Jefferson Bombachim. 1 ed. Campinas, SP: Kírion, 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.. **Produção Textual na Universidade.** São Paulo:Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Jieli Brito Neves. Escola recanto do pequeno príncipe – estudo de caso em uma escola montessoriana. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7637657. Acesso em: 21 jun 2022.

PIRES, Barbara Hungria Dias. Práticas pedagógicas montessorianas: potencialidades e desafios. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7452699. Acesso em: 21 jun 2022.

PUGENS, Natália de Borba; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Pedagogia Científica na Educação Infantil: Pressupostos Montessorianos. **Revista Intersaberes**, v.13, n.29, p.354 - 368, fev. 2019. <https://doi.org/10.22169/revint.v13i29.1379>

PURWIN, Sanny. Aplicação de estruturas transformáveis no projeto de ambientes preparados do Método Montessori. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9624345. Acesso em: 21 jun 2022.

RIBEIRO, Amanda Almeida. A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11112574. Acesso em: 21 jun 2022.

RIGO, R.M. et al. Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.3, p.489-499, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a3952>.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade.** Porto: Edições ASA, p. 9-34, 2004.

SILVA, J. G. B. ; PEREIRA, M. T. B. F. ; BUENO, L. A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 35-47, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v32i1.88>

SOUZA, Luciana Aparecida Rodrigues. O método Montessori-Lubienksa no Colégio Sion, Curitiba (1956-1969): entre táticas e estratégias. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9386930. Acesso em: 21 jun 2022.

STREET, B. V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

VIGARI, Michele Padilla Pedroso. **A construção da autonomia no cotidiano da Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

RESUMOS

A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	1772
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	1773
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTÍMULO AOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA	1774
A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO DA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	1775
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL	1776
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DIGITAL NA DESMISTIFICAÇÃO DE FAKE NEWS.....	1777
A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO .	1778
AS MARCAS DE CORREÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS CORRIGIDAS POR PROFESSORES DE QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1779
AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS, CIÊNCIA E CULTURA: PARCERIAS ENTRE DOCÊNCIA E BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	1780
AMBIENTE ESCOLAR, PESSOAS QUE TRANSFORMAM, VIDAS QUE SÃO SALVAS.....	1781
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS, CULTURA MAKER E TECNOLOGIA DIGITAL EM UM CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO.....	1782
AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDICO	1783
AVALIAÇÃO DE UM RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO E OTIMIZAÇÃO DO NADO UM ALUNO COM LESÃO DE PLEXO BRAQUIAL.....	1784
CONSELHO DE ESCOLA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE	1785
CYBERBULLYING E ESCOLA COMO ESPAÇO PARA DESENVOLVIMENTO DE VALORES MORAIS: CONCEPÇÕES DO GESTOR E PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PRIVADA.....	1786
EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA CRECHE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....	1787
ENSINO APRENDIZAGEM DE VALORES SOCIOMORAIS PARA PREVENÇÃO DO (CIBER)BULLYING: CONVERSANDO COM DOCENTES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA.....	1788
FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: A CONSTRUÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	1789
INDAGAÇÕES SOBRE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE PELOS PROFESSORES: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	1790
MOVIMENTOS SOCIAIS FRENTE À BNCC: ALGUNS APONTAMENTOS.....	1791
O ATO DE LER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA DO TIPO "ESTADO DA ARTE"	1792
PROCESSOS FORMATIVOS: O CASO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	1793
"PROGRAMA EDUCA PONTAL": GESTÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	1794
SAÚDE MENTAL: IMPLICAÇÕES E RALAÇÕES COM O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	1795

A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LARA DE ALMEIDA RODRIGUES
JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

Quando se fala em alfabetização matemática, leva-se em questão o trajeto percorrido pelo aluno durante a sua aprendizagem na apropriação da leitura e escrita da matemática e seus conceitos; na compreensão dos números e na interpretação dos símbolos. Ao iniciar a vida escolar, é comum muitos alunos apresentarem dificuldades na compreensão e no entendimento da matemática. Essas dificuldades são resultadas de uma preparação incipiente dos alunos na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental . Assim, as problematizações da pesquisa se direcionaram nas seguintes questões: Porque as crianças tem tanta dificuldade em aprender Matemática? Será que a alfabetização matemática nos anos iniciais tem sido trabalhada de forma que os estudantes compreendam o processo de leitura e escrita dos números? Na formação do professor, como a alfabetização matemática tem sido inserida em seu currículo para que este tenha competências necessárias para o ensino? O objetivo geral da pesquisa foi compreender como a alfabetização matemática tem sido trabalhada nos anos iniciais. A metodologia utilizada foi bibliográfica de caráter qualitativo, realizada em duas bases de dados: Scielo e Google Acadêmico. Foram selecionados sete estudos nos períodos de 2015 a 2020, que foram organizados em um quadro de mapeamento bibliográfico, com título, autor/ano, objetivo, metodologia, principais resultados e conclusão. Os resultados do mapeamento apresentaram a importância de salas de aula letradas matematicamente, com letras e números espalhados e de estratégias de ensino lúdicas, como a exposição de histórias literárias para a alfabetização matemática, como a aplicação de jogos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança; como a manipulação de materiais pedagógicos concretos como o ábaco, material dourado, entre outros, para minimizar a abstração dos conteúdos matemáticos e de métodos de ensino que se referem às diversas operacionalizações do sistema de numeração. Foi possível concluir a necessidade de constante aprendizado e de uma formação inicial e continuada que proporcione novas metodologias e práticas de ensino que se proporcionem ao professor um novo repensar no modo como a matemática é apresentada na vida das crianças, bem como propostas lúdicas que contextualizem a alfabetização matemática, para que assim, seja possível uma aprendizagem eficaz e significativa.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MICHELLE DELFITO

JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

A aprendizagem se torna significativa quando o aprendente atribui significados aos conhecimentos adquiridos, sendo esta tarefa um dos maiores desafios no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando o trabalho é direcionado à estudantes com deficiência intelectual. As pessoas com deficiência intelectual apresentam algumas dificuldades em relação à aprendizagem, em relação ao desenvolvimento de algumas habilidades e a algumas atividades que o ambiente escolar exige, por isso trabalhar a abordagem da aprendizagem significativa se torna tão importante para a Educação Inclusiva, pois considera o estudante como parte principal desse processo e o traz como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Investigar como a aprendizagem significativa pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de uma pessoa com deficiência intelectual. É uma pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, realizada nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Após as buscas e análises foram selecionados 15 estudos. Foi possível identificar que para que a aprendizagem se torne significativa, o processo de ensino e aprendizagem deve funcionar como uma "colcha de retalhos", na qual um aprendizado novo se liga a um já existente e que se liga a outro, trazendo total importância para os conteúdos aprendidos. A aprendizagem significativa se desenvolve quando o aluno dilata a autonomia por seus estudos, quando aprende tomando como base a sua realidade. Após a análise dos estudos selecionados, foi possível compreender que alunos com Deficiência Intelectual apresentam algumas dificuldades como compreender ideias abstratas, obedecer a regras, realizar atividades cotidianas, dentre outras devidas às características de sua própria patologia. São essas fragilidades que precisam ser trabalhadas e potencializadas para se tornar significativa. O aluno com deficiência intelectual em seu processo de ensino e aprendizagem, assim como qualquer outro, deve ser um sujeito ativo e a família se configura como um importante alicerce para o desenvolvimento de sua vida escolar. Inserir atividades contextualizadas e que possibilitam ampliar as potencialidades do estudante contribui para a aprendizagem significativa. São necessárias estratégias diferenciadas, como trabalhos em grupo, recursos tecnológicos, e outros. Afirmamos a necessidade da formação continuada de professores para a aquisição de competências necessárias e eficientes para o trabalho com esses estudantes.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTÍMULO AOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA

ANDRE GONCALVES VIEIRA

LUCIANA DO CARMO GARCIA

JANAINA CRISTINA LUCHESI DE JESUS

LEANDRO ROSA ARRUDA

ALINE RODRIGUES ASPINDOLA

A origem da etimologia sobre educação ambiental - EA, pode-se dizer que surge no século XVIII, quando o pai da pedagogia moderna Jean-Jacques Rousseau "destacou a importância da metodologia que se concentra sobre o ensino do meio ambiente". A EA e o termo conservação ganha força no início da década de 1950, esse período foi assombroso para os moradores de Londres, onde se deu início a Revolução Industrial, no século XVIII, a cidade foi envolta pelo "smog" - uma poluição atmosférica de origem industrial que matou milhares de pessoas naquela década. Nas décadas de 60/70 surgiu os movimentos de EA moderno, neste período é lançado o best seller "Primavera Silenciosa" escrito pela bióloga Rachel Carson. Neste período a UNESCO muda a concepção de EA incorporando aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Na década de 80 o Brasil coloca a EA como importância no ensino e aprendizagem na Política Nacional de Meio Ambiente e na Carta Magna (Constituição Federal de 1988) definindo em seu artigo 225; Inciso XI " promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". A Lei Federal nº 9.795/99 deixa claro o que é EA e a obrigação de execução em todos níveis de ensino. A educação ambiental deve ser despertada no aluno de graduação para disseminar este conhecimento para outros alunos, dessa forma a EA seja algo continuo na vida do aluno desde na educação infantil ao final do ciclo estudantil na graduação. Este trabalho teve por objetivo de ressaltar a importância de se trabalhar nas salas de aula do ensino superior a Educação Ambiental e da interação dos alunos com ela. Assim foi escolhido a turma de pedagogia da Faculdade Solidaria - FASOL do município de Presidente Prudente - SP a participar da atividade. A metodologia adotada baseou-se em que os alunos no final do primeiro semestre letivo de 2022 apresentasse uma aula expositiva, atendendo a demanda de sua comunidade local. Os resultados das apresentações abordaram de temas como 55% fauna e flora, 23% cultura, 12% saúde, 5% recursos hídricos e 5% raça. Os matérias apresentados nas aulas foram, caixa de som, lata de metal, bexiga, farinha de trigo, tintas, folhas de papel sulfite, garrafas pets, álcool em gel e detergente. A atividade desenvolvida com os acadêmicos contribuiu para a realização de reflexão a respeito do que sabem ou não sobre a Educação Ambiental e como produzi-la em espaço escolar.

A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO DA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

EDNA GUEDES NAKASHIMA
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A leitura é uma prática social desenvolvida para a construção de sentidos no processo de interação do leitor com o texto. A pesquisa teve como objetivo geral construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação para a motivação da leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. A caracterização da pesquisa, com projeto aprovado no comitê de ética com CAAE 54435521.9.0000.5515, foi uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção. Foram participantes 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I. A coleta de dados realizou-se, inicialmente com um questionário a fim de compreender o perfil tecnológico e gamer dos estudantes. No perfil tecnológico fez-se o levantamento de qual tecnologia tinham acesso e o período que ficavam conectado. Quanto ao perfil gamer buscou-se compreender se os estudantes gostavam de jogar, de competir, de ganhar recompensas. Em seguida fez-se um grupo focal para entender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes para a leitura. Com base nos resultados, a pesquisadora construiu e aplicou uma estratégia ativa de gamificação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Ao final, foi realizado um grupo focal com os estudantes para discutir o processo de gamificação da leitura. Os dados revelaram quanto ao perfil tecnológico que a maioria possui tecnologia móvel e todos tem acesso a internet, ficando mais de quatro horas conectados. Já quanto ao perfil gamer, a maioria gosta de jogar, de competir, sendo unânimes no sentido de quererem recompensas. Apareceram como fatores desmotivadores a não existência de livros no ambiente doméstico dos estudantes, os textos longos e a tipografia dos livros. A partir das informações coletadas, foi criada e aplicada uma estratégia ativa de gamificação para motivar a leitura, envolvendo criação de avatar, missões como por exemplo o que conta o próximo capítulo, quiz literário do capítulo, stop literário, entre outros, e os resultados revelaram o crescimento da motivação em ler. Concluímos que a estratégia de gamificação com os mecanismos dos jogos pode ser usada para motivar a leitura, buscando um estado de fluxo, que é o equilíbrio do desafio com a habilidade e competência necessária para o processo de engajamento e ensino do conteúdo de leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Protocolo CAAE: 54435521.9.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Educação

Fórum de discussão -
Limitado 30 vagas

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

O anseio social prima pelo protagonismo e autonomia do cidadão. Alinhada a tal fato, a educação reconhece que o estudante além de construir o conhecimento sobre o conteúdo curricular, deve ter competências e habilidades envolvendo proatividade, capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe, sendo um letrado digitalmente. A partir do cenário traçado, o objetivo geral foi compreender a formação docente quanto as metodologias ativas de aprendizagem na era digital. A metodologia envolveu uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica buscamos teóricos que enfatizassem a importância da formação em metodologias ativas de aprendizagem do Pedagogo, como Berbel, Mazur, Sweet e Michaelsen, Bender, Burke, Fragelli, Brown e Isaacs, dentre outros, além da discussão do aprendizado do tema a partir de uma visão social da era virtual, com base em Moran, Bauman, dentre outros. Como pesquisa documental, fez-se uma busca nos currículos das licenciaturas disponíveis publicamente na rede mundial de computadores de Universidades, Centros Universitários e Faculdades do Mato Grosso do Sul, buscando compreender disciplinas sobre a temática metodologia ativa e evidências de integração destas metodologias com aparatos de tecnologia digital que visam facilitar a aplicação das mesmas. A análise documental evidenciou que a discussão de metodologias ativas aparece incipiente. Já a temática englobando a tecnologia digital de informação e comunicação como ferramenta no processo educativo e no planejamento docente é mais frequente. Encontramos disciplinas intituladas cultura digital, educação e tecnologias, alfabetização digital, mídias e educação, que evidenciam o foco na questão da era conectada. Mas, também percebe-se um início de discussão de metodologias ativas em disciplinas como Mídias digitais e metodologias ativas. Observando as demais disciplinas das matrizes curriculares encontramos títulos como práticas pedagógicas, didática. Porém, a ementa das mesmas não ficou disponibilizada de maneira pública, inviabilizando uma análise da presença ou não do conteúdo de metodologia ativa nestas disciplinas que não explicitam o tema no título. Diante dos dados coletados, vislumbra-se uma perspectiva futura de nova pesquisa para aprofundamento da temática a partir da análise das ementas com o cadastro em comitê de ética devido a restrição de acesso ao conteúdo de algumas ementas.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DIGITAL NA DESMISTIFICAÇÃO DE FAKE NEWS

MATHEUS NAVARRO DA ROCHA

A sociedade da informação é caracterizada por frenéticas modificações nos setores econômicos, políticos, sociais e culturais, resultantes dos avanços tecnológicos assolados pelo mundo desde o começo do milênio. Todavia, as tecnologias assumem duplo caminho, ao mesmo tempo que liberta, pode facilmente aprisionar. À vista disso, embora o fenômeno sentido pela volatilidade das informações e dados estejam sendo constantemente difundidos, a diferença no acesso à informação desenrola-se como empecilho a ser solucionado. Nesse sentido, a inclusão digital apresenta-se como alternativa e requisito nevrálgico para garantir justiça social, entrada no mercado de trabalho e prática da cidadania. Tal dilema faz parte dos direitos humanos e cabe ao Estado prover aos cidadãos o acesso à informação, desde políticas de conexão, obtenção de periféricos e acesso à internet, juntamente com a educação digital. Diante disso, o exercício democrático impõe condições para os sujeitos a fim de que atinjam a adequada formação cidadã no século XXI, de modo especial: aprendizagem no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), entrada e coleta das informações presentes nas redes de computadores ao passo que as utilize ao seu favor e faça diferença para sua vida e na comunidade em que se vive. Portanto, o objetivo do trabalho perfilou-se em averiguar os impactos que a educação digital traz no processo de apuração das informações e desmistificação das fake news, bem como o registro do percurso histórico das tecnologias e a caracterização dos desafios da educação para a formação dos discentes hodiernamente. A metodologia constou de uma revisão da literatura pertencente ao tema nas plataformas de dados, calcadas numa abordagem bibliográfica de cunho qualitativo de pesquisa científica. Constatou-se que o assunto encontra-se engatinhando pela incipiente quantidade de resultados obtida nas consultas, definidas pelo caráter recente das produções e carecendo de maior aprofundamento para requintar o arcabouço teórico. Conclui-se que a educação digital proporciona consequências satisfatórias no segmento formal de ensino, propondo-se a formar sujeitos reflexivos, críticos e que tenham discernimento para averiguar e apurar satisfatoriamente as informações e dados que surgirem em sua trajetória.

A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO

LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

O ensino ético jurídico tradicional e expositivo não atende as exigências de formação do profissional do Direito. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a estratégia da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas para a compreensão do conteúdo curricular ética no ensino jurídico. A abordagem utilizada para esta pesquisa foi a qualitativa. Foram participantes 18 estudantes da disciplina de Ética Geral e Profissional do curso de direito matriculados no 10º termo matutino e a respectiva docente. A coleta de dados e o contexto da pesquisa foi em uma Universidade Particular do Estado de São Paulo. Para a realização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas, foram elaborados dois problemas envolvendo a disciplina ética jurídica: o primeiro problema trata-se da discussão a respeito de infrações éticas e sanções disciplinares e o segundo problema tratava do respeito aos direitos dos advogados do ponto de vista ético. Para auxiliar os educandos na resolução dos problemas, utilizamos como referência recursos de aprendizagem, como textos, legislação, jurisprudência, vídeos e notícias. A realização dos sete passos do PBL ocorreu com o apoio da ferramenta beactive. Para a coleta de dados, utilizamos a observação do processo do PBL, além da análise documental dos registros realizados no beactive, bem como a realização de grupo focal nos quais os participantes da pesquisa refletiram sobre o processo vivenciado. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética CAAE: 54331521.0.0000.5515 Os resultados evidenciaram que a utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento dos estudantes e um ensino colaborativo de um estudante para com o outro no trabalho em equipes. Com a utilização da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico, os estudantes desenvolveram habilidades e competências na formação do conhecimento de questões éticas, alcançando a construção do desenvolvimento do saber ouvir, bem como, posicionar-se diante de situação, assim como, respeitar as posições diferentes na resolução de problemas dentro do contexto ético jurídico. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Taxista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP / CAPES/ PPGE UNOESTE) Protocolo CAAE: 54331521.0.0000.5515

AS MARCAS DE CORREÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS CORRIGIDAS POR
PROFESSORES DE QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
CLARA SANCHES SEBASTIÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior amparada pela FAPESP, que investigou os limites e as potencialidades das marcas de correção textual deixadas por professores em produções textuais de quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Para este artigo, estabelecemos um recorte da pesquisa maior, contemplando somente a análise de dados referentes às marcas de correção em textos produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, objetivamos verificar as marcas de correção docente nos textos de estudantes do quinto ano, descrever e analisar os tipos de correção textual identificado no corpus à luz dos estudos de Serafini (1995) e Ruiz (2020) e refletir sobre as potenciais contribuições para revisão de texto que extrapolem a dimensão ortográfico-gramatical. Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (GODOY, 1995), com enfoque descritivo-analítico (MARTINS, 2008) dos aspectos relacionados à correção e avaliação de vinte produções escritas advindas do banco de redações do Grupo de Pesquisa FPPEEBS. Isto posto, os resultados apontam que a depender do tipo de correção que o professor toma como ferramenta para marcar o texto do aluno, pode, por meio de uma interação dialógica, do professor-leitor e do aluno-autor, guiá-lo a uma próxima etapa no processo de produção textual, que é da reescrita, estimulando a autonomia e ação ativa do aluno; por outro lado, pode suprimir o caráter interativo do texto tomando a correção como um monólogo, uma prática higienizadora, de "caçar erros", e assim restringir a ação do estudante. Órgão de fomento financiador da pesquisa: FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS, CIÊNCIA E CULTURA: PARCERIAS ENTRE DOCÊNCIA E BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

ANA BEATRIZ DOS SANTOS CHÍTERO
JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

De 2016 a 2022, um Projeto de extensão com finalidade de ressignificar o entendimento do espaço biblioteca pelo público usuário, tem ofertado atividades culturais (exposição de artes/artesanatos e conversas sobre filmes na biblioteca, Cinemoteca) e formativas (oficinas e treinamentos informacionais) nesse local. A partir de 2020, essas atividades passaram a ser realizadas também no ambiente digital, por meio da parceria proposta por uma docente a três bibliotecas universitárias. Mesmo com ambas as formas de oferecimento, a adesão do público a essas atividades oscila muito, representando a questão que origina este estudo. Objetivando elucidar estratégias mais eficientes de divulgação dessa Extensão em canais de comunicação gratuitos, optou-se pelo estudo de caso por ser um procedimento recorrente em pesquisas da área da Comunicação. Como exige descrição detalhada do fenômeno social em relação ao contexto, um enfoque multimetodológico se torna relevante por permitir várias perspectivas. Essa pesquisa em andamento apresenta duas etapas. A primeira se refere a reunião de documentos originais do Projeto, de 2016-2022, com a intenção de criar um acervo digital e de abastecer periodicamente o site informativo que o abriga e a segunda etapa indica a realização de uma revisão sobre Comunicação Digital, já que se pretende aprimorar as estratégias de divulgação em canais gratuitos ampliando o público e conseqüentemente a abrangência dessa extensão. Como resultado parcial, apresentamos a constituição do acervo, com os documentos: perfil do público/usuário de cada atividade obtido por inscrição; avaliações internas(fornecidas pelas bibliotecas)de cada atividade; materiais pedagógicos das formações em letramento informacional, leitura reflexiva, etc.; materiais de divulgação indicativos da comunicação já realizada; levantamento dos canais de divulgação utilizados; relatórios anuais sobre o projeto. Quanto às estratégias de divulgação que retornaram público tem-se: a otimização das redes sociais, não somente a da comunidade interna da instituição, mas levantando grupos no facebook com potencial interesse específico pelas atividades oferecidas; a busca de apoio na divulgação das formações pelas redes e sistemas de bibliotecas públicas; a reavaliação de cada atividade extensionista em relação às reais demandas do público e o trabalho com um calendário institucional, que considere outros projetos, para que as ações não conflitem.

Pesquisa (ENAPI)
Comunicação oral (on-line)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
Ciências Humanas
Educação

AMBIENTE ESCOLAR, PESSOAS QUE TRANSFORMAM, VIDAS QUE SÃO SALVAS

MARCELO LUIZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
GILBERTO BALEJO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
CAROLINE LUCAS DOS REIS
MARIA IVANETE DA SILVA LUIZ

A escola é fundamental, para todos os segmentos, e além de projetar o futuro, ela salva vidas diretamente. Para isso podemos seguir alguns exemplos. Paulo Freire era um educador humanista, que pensava na educação com olhar crítico e isso assusta uma parcela da população. "Ele fazia com que a escola pensasse no seu papel na luta contra as opressões e indicava, metodologicamente, o papel dos professores na construção de um conhecimento que a escola não tem. Não é só partir do que o estudante sabe, é articular esse conhecimento com outros para construir um conhecimento novo". Na verdade, o papel da escola hoje está diversificado, ela precisa ensinar, transformar e salvar vidas, trazer sentimentos de humanização nas pessoas. O objetivo desta pesquisa é entender, O que precisa ser feito para colocar a educação como transformadora para o futuro desses jovens. Salvando-os, sentindo humanos. Para isso, utilizou-se para o desenvolvimento do referido assunto pesquisa bibliográfica em artigos científicos e publicações especializadas em sites. A escola deve oferecer uma formação completa ao aluno, que promova não só desenvolvimento acadêmico, mas desenvolvimento humano. A educação humanizada ensina o estudante a pensar e despertar nele o interesse pelo conhecimento. Nesse processo, respeitar suas individualidades e abrir espaço para ele expressar ideias e sentimentos isto é essencial para torná-lo um ser humano especial para a sociedade. Discussão A forma de ensinar é um importante fator de motivação para os estudos diante de várias situações e cenários atual. A educação humanizada se tornou uma das preocupações centrais quando falamos em educação escolar. Para os familiares, tem sido um importante critério na escolha de uma boa instituição de ensino. Para as escolas, traz alguns desafios que dizem respeito ao desenvolvimento dos alunos. Conclusões O estudante recebe uma formação integral, que além de proporcionar seu sucesso profissional, fornece as bases para que ele seja um bom cidadão e entenda seu papel na sociedade. As novas maneiras humanizadas de ensinar são metodologias focadas no desenvolvimento pessoal, fundamental preparando o aluno para enfrentar as diversidades na sua vida adulta, inspirando uma sociedade que acredita em pessoas que transformam.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS, CULTURA MAKER E TECNOLOGIA DIGITAL EM UM
CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO

MATEUS DE CARVALHO
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

As práticas pedagógicas conectam o docente e o discente nas competências a serem desenvolvidas no âmbito educacional. Uma ação docente bem planejada e organizada, proporciona acompanhar todas as etapas que envolvem o processo educativo. O objetivo da pesquisa foi analisar o desenvolvimento da aprendizagem baseada em projetos em um curso técnico em segurança do trabalho, usando tecnologias digitais e cultura maker. A metodologia da pesquisa foi qualitativa do tipo intervenção. O contexto envolveu uma instituição de curso profissionalizante do Estado de São Paulo e participaram 20 estudantes do curso técnico em segurança do trabalho. Os estudantes foram divididos em equipes e exploraram um local utilizando a Google Earth ou busca de imagens no google a fim de identificar problemas relacionados à segurança e saúde do trabalho. Após a identificação do problema, os participantes traçaram um plano de ação, utilizando a cultura maker, o qual culminou na apresentação da solução em forma de protótipo, sendo avaliado todo o percurso por meio de grupo focal. O caminho percorrido durante a metodologia ativa da aprendizagem baseada em projetos foi registrado na plataforma trello, havendo a análise documental por parte do pesquisador. Além disso, o pesquisador observou todo o processo de desenvolvimento do projeto. Assim, para a coleta de dados, durante a intervenção foram utilizadas várias técnicas considerando os passos do percurso da metodologia, a saber: observação, análise documental dos registros no Trello e grupo focal para avaliação do processo vivenciado. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob o CAAE: 54435421.3.0000.5515. Foi evidenciado que a aplicação da pesquisa proporcionou aos estudantes novas vivências de aprendizagem e a construção de um itinerário que pudesse desenvolver a criatividade, atitude colaborativa e inovação. Diante dos desafios propostos os estudantes puderam explorar novas ferramentas e conhecer problemas reais presentes em vários países, além de desenvolver a capacidade de resolução desses problemas. A avaliação dos estudantes foi muito positiva e demonstrou a importância do protagonismo frente ao aprendizado e da ação prática. Conclui-se que o desenvolvimento da aprendizagem baseada em projetos aliada a tecnologia e à cultura maker, trouxe avanços significativos para a processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e proporcionou um novo olhar pedagógico para a competência desenvolvida. Protocolo CAAE: 54435421.3.0000.5515

AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDICO

ALINE FONSECA FRANCO
CAMÉLIA SANTINA MURGO

A autoeficácia, por constituir a base da motivação e influenciar o comportamento humano, pode gerar implicações na ação docente, especialmente quando o processo formativo exige a adoção de métodos inovadores de ensino. Atuando como determinante da persistência e alcance dos objetivos, evidências mostram associação entre autoeficácia, realização pessoal e bem-estar no trabalho. Nessa linha, o estudo objetivou mapear os fatores determinantes do bem-estar docente, bem como analisar a relação entre a autoeficácia e bem-estar docentes no ensino médico, além de eventual repercussão dessas variáveis no desempenho do estudante. Após aprovação no Comitê de Ética (CAAE 47649221.4.0000.5515), foram realizados dois estudos, uma revisão de escopo e um estudo quantitativo que contou com a participação de 125 docentes de Medicina de uma universidade paulista, sendo aplicados os instrumentos: Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas, Escala de Bem-estar no Trabalho e questionário sociodemográfico, utilizando-se também as médias dos desempenhos dos estudantes nas disciplinas e no Teste de Progresso. Na revisão de escopo foram selecionados 36 estudos, os quais permitiram identificar os principais determinantes do bem-estar docente descritos na literatura nacional e internacional. Foram apontados fatores do contexto do trabalho capazes de impactar o bem-estar, além de fatores pessoais (autoeficácia, autorregulação, resiliência, forças, virtudes e valores pessoais), indicando também variação do bem-estar ao longo da carreira. No segundo estudo, feitas análises descritivas e correlacionais (software SPSS), verificou-se ausência de diferenças significativas nos níveis de autoeficácia e bem-estar com relação ao gênero, faixa etária, escolaridade, tempo de docência. Por sua vez, jornadas diárias superiores a oito horas se associaram significativamente à maior vivência de afetos negativos. Autoeficácia e bem-estar docentes correlacionaram-se fortemente, com maiores níveis de autoeficácia relacionados à prevalência de afetos positivos e realização no trabalho. Não houve associação dos construtos com o desempenho, sugerindo que variáveis relacionadas ao próprio estudante podem atuar de forma mais direta no seu processo de aprendizagem. Concluiu-se pela relevância em se considerar os aspectos subjetivos do professor, especialmente quando a prática pedagógica requer o uso de métodos inovadores, sugerindo o incentivo ao fortalecimento da autoeficácia e bem-estar. Protocolo CAAE: 47649221.4.0000.5515

AVALIAÇÃO DE UM RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO E OTIMIZAÇÃO DO NADO UM ALUNO COM LESÃO DE PLEXO BRAQUIAL

MICHELINE CARDOSO PEREIRA
WELLINGTON ROBERTO HOGERA RODRIGUES
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

O termo Tecnologia Assistiva (TA) abrange um vasto universo de possibilidades por meio de equipamentos, dispositivos, produtos, softwares, estratégias, metodologias e práticas, almejando a promoção de funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Justificou-se o presente estudo pela necessidade de avaliar a efetividade de um recurso adaptado, para rotação de tronco, em um aluno que possuía nado lateralizado em função de uma Lesão de Plexo Braquial que acometeu, totalmente, o seu membro superior esquerdo. O objetivo do estudo foi avaliar um recurso adaptado para rotação de tronco como um recurso de Tecnologia Assistiva na inclusão e otimização do nado de um aluno com Lesão de Plexo Braquial. O método escolhido foi o misto, sendo a análise qualitativa feita por meio de observação e a quantitativa, por meio da Correlação de Pearson. CAAE 50692121.9.0000.5402 Verificou-se que há uma correlação negativa forte inversamente proporcional ($R = - 0.9971$) entre as variáveis: amplitude de braçadas e o período de tempo aplicado. Outra correlação, também, negativa forte, inversamente proporcional ($R = - 0.9792$) foi feita entre as variáveis, tempo de execução e período de tempo aplicado e, uma correlação positiva forte, diretamente proporcional ($R = 0.9737$) entre as variáveis tempo de execução e amplitude de braçadas. Na análise qualitativa, observou-se redução da lateralidade, o que levou a uma melhora na amplitude das braçadas e, conseqüentemente, a otimização da biomecânica do nado. Diante do que foi exposto no presente estudo, ficou comprovado que o cinto de rotação de tronco, um recurso simples e de valor irrisório, é capaz de proporcionar melhorias de cunho biomecânico, e no processo inclusivo a uma condição totalitária, ou seja, o aluno passou a possuir um repertório que o equiparou com os seus demais pares, dentro do universo das aulas de natação. Não obstante, o cinto adaptado para rotação de tronco, configura-se como um recurso de Tecnologia Assistiva, uma vez que proporcionou a inclusão e a otimização do nado à casuística de um aluno com lesão de plexo braquial. Protocolo CAAE: 50692121.9.0000.5402

CONSELHO DE ESCOLA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE

MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL
MARIANA LUIZA SAMPAIO LUPINACI

O presente texto trata do conselho de escola como instrumento potencializador da gestão democrática: formação e prática no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Tal temática se justifica tendo em vista todo o processo de redemocratização do país a partir de meados da década de 1980 e na mesma década a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que traz como um dos seus princípios a gestão democrática. A partir deste importante documento norteador, profissionais da educação municipal trilham caminhos utilizando conselhos escolares como instrumentos potencializadores da participação da comunidade escolar na gestão democrática. Tem como objetivo estudar o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição federal de 1988, evidenciando seu princípio de gestão democrática; compreender, através de estudo documental e bibliográfico, o processo de formação e constituição dos conselhos escolares no Sistema Municipal de Ensino. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e elegemos, para desvendar os fenômenos e os fatos, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental teve como objeto de estudo o Decreto nº 13.489/99 Regimento Comum da Escolas Municipais e as orientações técnicas pedagógicas nº 02/2015 e nº XX/2017. Já a pesquisa bibliográfica estudou Souza (2009), Rodrigues (2014) e Libâneo (2012, 2018). Em 2014, a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi responsável pelo planejamento e formação continuada dos gestores das escolas municipais e gestores da região sob a orientação técnica do Ministério da Educação/Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar - PNFCE. Com o envolvimento e esforço coletivo dos profissionais do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, foram constituídos e implantados Conselhos Escolares em todas as unidades escolares municipais. A implantação dos conselhos escolares tem início no país na década de 1980, por ocasião do processo de redemocratização do país. São espaços de participação garantidos por conquistas populares amparadas por lei, devendo cumprir sua função dentro da prática escolar. O conselho escolar é um órgão potencializador da gestão democrática, pois traz em seu cerne a luta popular por maior participação nas decisões e trabalho realizado nas escolas. Proporciona espaço de conquistas coletivas e fortalece, através da gestão dialógica, o papel do gestor democrático.

CYBERBULLYING E ESCOLA COMO ESPAÇO PARA DESENVOLVIMENTO DE VALORES MORAIS:
CONCEPÇÕES DO GESTOR E PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PRIVADA

DANIELE LEITE COTINI DE OLIVEIRA
CARMEN LÚCIA DIAS

A escola é tida como um espaço para a mediação dos conceitos cognitivos e sociais que orientam a nossa sociedade. E um dos desafios dos profissionais da educação é oferecer ambiente saudável e democrático para seus alunos, mas com o ensino remoto emergencial e o uso constante da internet, seja para o estudo ou mesmo para o lazer, tem expandido vários tipos de agressões virtuais, como mensagens ofensivas, fotos vexatórias e práticas de humilhação. Assim, pensamos que a construção de valores morais como prevenção da violência. Analisar e compreender o trabalho desenvolvido para prevenção de violência (cyber)bullying na promoção de cultura da paz no Ensino Fundamental II (EF II). Como específicos: analisar a inserção da construção de valores éticos e morais e de plano de convivência ética para a prevenção da violência (cyber)bullying no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Ensino do Ensino; verificar a concepção do coordenador e dos professores sobre desenvolvimento moral, valores e (cyber)bullying; analisar a experiência do professor do Ensino Fundamental II na construção de valores e a prevenção do (cyber)bullying. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo exploratória (Parecer 5.247.861 de 17/02/2022, CAAE 55289522.4.0000.5515), teve como participantes oito professores e um gestor do EFII, de uma instituição privada paulista. A metodologia envolveu a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Planos de Ensino (PE); entrevista semiestruturada e análise textual discursiva para a interpretação dos dados, separadas por categorias e subcategorias de análise. Os resultados parciais apontam noções de senso comum dos participantes sobre (cyber)bullying; o PPP e PE não contemplam itens específicos que envolvam a prevenção do (cyber)bullying na promoção de cultura e paz, os entrevistados mencionam que na atuação em sala de aula, em cada disciplina e no convívio do ambiente escolar são construídas com os alunos atividades que desenvolvam o pensamento reflexivo sobre valores éticos e morais. Embora os entrevistados tenham algum conhecimento sobre valores sociomoraes e (cyber)bullying, desenvolvem de forma individualizada abordagens reflexivas visando a sua prevenção. Faz-se necessário a construção de projetos que contemplem a construção de valores éticos e morais, proporcionando aos docentes subsídios para ações mais pontuais que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, a prevenção da violência e a convivência ética. Protocolo CAAE: 55289522.4.0000.5515

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA CRECHE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

AMANDA DIAS NASCIMENTO
CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

À medida que foram sendo feitos novos pesquisas da área da psicologia surge a ideia de inteligência emocional, que de forma simplificada corresponde a capacidade de compreender e gerenciar emoções. Nos dias de hoje o termo inteligência emocional está cada vez mais difundido, carregando com ele uma ideia de autoconhecimento. Por estar ligada ao reconhecimento de emoções, compreende-se que faz parte da vida de todos aqueles que possuem emoções, assim sendo, afeta a todos os seres humanos, inclusive, bebês e crianças. Razão pela qual encontra-se presente essa na educação infantil, estando amparada na BNCC como o direito de aprendizagem de se conhecer, e correspondendo a uma das competências socioemocionais a serem desenvolvidas, assim, tal termo aplicado na educação corresponde a educação emocional. Diante deste cenário a presente pesquisa buscou refletir sobre a prática da educação emocional no ambiente das escolas, sendo para isso o ponto de partida as pesquisas sobre tal temática para assim compreender como o desenvolvimento dela na primeiríssima infância gera consequências na vida adulta, pensando assim em desenvolver novas práticas. Reconhecendo a importância da primeiríssima infância a presente pesquisa teve como objetivo identificar as referências teóricas que vem subsidiando a prática pedagógica na escola, no que tange a educação emocional, visando assim contribuir com tal educação, sobretudo, no âmbito da creche. Revisão sistemática, aplicada e quantitativa. A pesquisa encontra-se em fase final de conclusão, sendo que os resultados que podem ser apresentados se relacionam a compreensão do que essa inteligência representa, desde o seu conceito às consequências futuras. O principal resultado faz referência a forma como educar essa inteligência, momento em que nos deparamos com ideias já solidificadas na educação infantil, como a questão do vínculo, afeto e acolhimento, isto porque, a educação emocional na creche está ligada, principalmente, a como o professor lida com os sentimentos de seu aluno. Concluindo o exposto, identifica-se a importância dessa educação ainda nos primeiros anos de vida, pois se trata da fase em que o cérebro mais se desenvolve, sendo construído o subconsciente que acompanhará esse indivíduo por toda a sua vida afetando seus comportamentos e sua forma de lidar com emoções, e com o outro, sendo inclusive uma forma de prevenir doenças psíquicas e síndromes. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral (on-line)

Educação

ENSINO APRENDIZAGEM DE VALORES SOCIOMORAIS PARA PREVENÇÃO DO (CIBER)BULLYING:
CONVERSANDO COM DOCENTES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

CARMEN LÚCIA DIAS
CÉLIA DOS SANTOS SILVA
GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA

Com frequência observamos o aumento de casos de violência, seja dentro ou fora das escolas. Com o Covid 19, o isolamento social e o ensino remoto as pessoas estão mais expostas aos meios de violência virtual: o cyberbullying. Isso causa sérios prejuízos a saúde física, mental e emocional do sujeito. Questões que estão presentes na formação do professor/profissional de Educação Física que irão atuar diretamente na promoção do desenvolvimento integral do aluno e devem estar preparados para o enfrentamento e prevenção da violência. Analisar a percepção de professores e alunos da Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior paulista sobre o fenômeno (ciber)bullying e a construção de valores sociomORAIS como forma de prevenção da violência. Como objetivos específicos, caracterizar a noção de (ciber)bullying dos docentes e alunos; verificar a importância da temática construção de valores sociomORAIS para a prevenção da violência e a sua inserção no Projeto Pedagógico do Curso. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa de caráter exploratório (Parecer 4.712.876 de 14/5/21, CAAE 45562921.6.0000.5515), teve como participantes 20 alunos do 7º termo bacharelado e 12 docentes do curso de Educação Física de uma instituição privada paulista. A metodologia envolveu a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Planos de Ensino, questionário com questões semiestruturadas e a análise textual discursiva para a interpretação dos dados, separadas por categorias e subcategorias de análise. Os resultados parciais sinalizam que grande parte dos professores e alunos possuem conhecimento sobre o (ciber)bullying, porém, de senso comum, conhecimento que ocorre por meio da mídia, palestras, ambiente escolar. Embora a temática não conste formalmente no PPC e nos Planos de Ensino, alguns docentes comentam em suas disciplinas sobre o (ciber)bullying, o que na opinião destes e dos estudantes é fundamental para a formação do professor como também a construção de valores sociomORAIS como forma de prevenção da violência. Embora os professores e alunos tenham conhecimento sobre o (ciber)bullying e a construção de valores, faz-se necessário que a Instituição de Ensino Superior fomente iniciativas que sejam contempladas no PPC do curso e nos Planos de Ensino e, assim, fornecer subsídios para discussão e maior conhecimento sobre essas temáticas, objetivando sua prevenção e enfrentamento, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa. Protocolo CAAE: 45562921.6.0000.5515

FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: A CONSTRUÇÃO DE
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

MARIANE DELLA COLETTA SAVIOLI
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Com desejo de buscar uma escola inclusiva, a educação especial propõe estratégias que promovam a igualdade de oportunidades e aprendizagem para todos os estudantes. Para que haja transformações, são verificadas a necessidade de acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) nas escolas de ensino regular, pois é imprescindível uma série de adequações e acessibilidade no âmbito escolar, com o fim de obter melhor independência e autonomia, com equidade e controle no espaço escolar. O objetivo geral da pesquisa foi analisar se o processo de formação de professores por meio da aprendizagem baseada em projetos, pode contribuir na construção de tecnologia assistiva (TA) para a inclusão dos EPAEE. A metodologia qualitativa, tipo pesquisa formação, teve como participantes 10 docentes do ensino regular e 3 do atendimento educacional especializado de uma rede municipal de ensino. Como instrumentos de coleta de dados: questionário sobre o perfil do professor participante da pesquisa; roda de conversa com docentes para levantamento das necessidades de formação quanto a concepção do conceito de educação inclusiva, tecnologia assistiva, e um levantamento de ideias de criação de tecnologia assistiva para a educação inclusiva do EPAEE; observação dos momentos presenciais e também a distância do curso de formação, criado a partir das necessidades levantadas na roda de conversa; uma pesquisa documental dos registros realizados na formação, tanto presenciais quanto a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). CAAE: 47155021.9.0000.5515 A partir das análises dos dados coletados durante a pesquisa, verificou-se que a formação docente por meio da metodologia da aprendizagem baseada em projetos de forma colaborativa entre os professores participantes foi importante e necessária para a construção da TA para o EPAEE, havendo o compartilhamento de ideias e o trabalho colaborativo dos docentes em busca da inclusão escolar. Diante do exposto, nas atuais transformações educacionais, principalmente na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências, observa-se a importância dos docentes da sala regular e do AEE obterem formação específica quanto ao planejamento e construção de recursos de tecnologia assistiva com o intento de assegurar acessibilidade e independência do EPAEE. Protocolo CAAE: 47155021.9.0000.5515

INDAGAÇÕES SOBRE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE PELOS PROFESSORES:
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

KAROLAYNE REZENDE DE CARVALHO
REGILSON MACIEL BORGES

A pesquisa discute o tratamento dos resultados oriundos do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), que avalia o nível de apropriação dos estudantes em Português e Matemática, por meio de testes padronizados aplicados a estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em seu Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e também do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a produção de conhecimento sobre os usos dos resultados do SIMAVE pelos professores, destacando como a literatura se refere aos usos do sistema para fins da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Metodologicamente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, de natureza básica e de teor exploratório, que seu deu por meio de um levantamento bibliográfico, nas bases de dados: Portal Educ@, BDTD e Portal da ANPED, considerando o período de 2008 a 2018, a partir dos seguintes descritores: SIMAVE, professores e uso dos resultados. Foram encontrados 80 trabalhos, distribuídos em 58 teses e dissertações, 17 artigos científicos e 5 estudos publicados em anais de eventos. Desse total foram selecionados 6 trabalhos que se referiam diretamente aos usos do SIMAVE pelos professores, sendo 4 artigos científicos, 1 tese e 1 dissertação, ao passo que nenhum dos estudos publicados em anais de eventos tratavam do tema em questão. Após a seleção, o material foi organizado em planilhas Microsoft Excel que apresentaram indicadores quantitativos das produções selecionadas e em seguida procedeu-se com a análise qualitativa dos conteúdos presentes nos textos que foram agrupados em categorias e subcategorias. Assim, esta avaliação externa que emergiu no estado de Minas Gerais nos anos 2000, com a finalidade de fomentar mudanças positivas no cenário educacional, tem tido seus resultados utilizados para gerar premiações por mérito ou punições. Os docentes mineiros, com a intenção de alcançar as bonificações por produtividade e fugirem das penalidades, investem no treinamento dos estudantes para a realização das provas de Português e Matemática que compõem o SIMAVE, isso acarreta o estreitamento curricular e leva a corrida por notas cada vez mais elevadas, com o intuito de colocar as escolas nos rankings das melhores instituições de ensino. Órgão de fomento financiador da pesquisa: PIBIC-UFLA

MOVIMENTOS SOCIAIS FRENTE À BNCC: ALGUNS APONTAMENTOS

MARLUCE SILVA VALENTE
SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Em um cenário contemporâneo, o "currículo" é posto como um instrumento de política histórica de poder sociocultural comumente enraizada nas pautas de discussões da macropolítica e micropolítica da sociedade brasileira. Assim, o currículo é um instrumento de construção social do conhecimento que faz parte da trajetória educacional escolar. Para tanto, este trabalho direciona-se para uma discussão sobre a quebra da hegemonia instituída nas práticas educacionais de distribuição do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo realizar uma breve análise reflexiva sobre o conceito teórico de "currículo" na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente, à época de sua formulação (2017), ao posicionamento dos movimentos sociais da sociedade civil organizada e de suas entidades científicas e acadêmicas no processo de intervenção do estado na política curricular educacional brasileira. Para essa análise documental foi apresentado o conceito de currículo na BNCC, a legislação vigente sobre currículo, LDB, PNE (2014-2024), entre outros, bem como o aporte teórico bibliográfico: abordagem neomarxista de Apple (2008) e teórico-prática do currículo de Sacristán (1998); o ciclo de políticas (ACP) de Ball e Mainardes (2001, 2006, 2011), entendendo que esta política curricular da BNCC resulta de variados contextos sociais na formulação da política, no âmbito das políticas educacionais representadas por força de influências do ato de produção e de práticas realizadas. Como resultado de nossa análise, vemos que a BNCC (2017) centraliza o professor como único responsável pelo fracasso escolar. No bojo das competências da BNCC, não são levadas em consideração uma luta histórica e as necessárias condições reais de trabalho e de formação em suas diversas localidades, sob a égide dos entes federativos. Ademais, a BNCC, como marco legal, foi legitimada com muitas controvérsias apontadas pelas entidades representativas dos profissionais da Educação e pelos movimentos da sociedade civil organizada, os quais se posicionaram criticamente por uma política pública educacional brasileira efetiva para a qualidade de ensino nacional. Por fim, conclui-se que os movimentos sociais geram equilíbrio de forças e impulsionam o caráter de tomada de consciência aos educadores. No caso do currículo, é necessário percebê-lo como um instrumento pedagógico, de conhecimento, de saberes, mas também objeto de poder político invólucro de ideologias diversas e hegemônicas.

O ATO DE LER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA DO TIPO "ESTADO DA ARTE"

MARIANA FIORIO
HEITOR PERRUD TARDIN

Este estudo se debruça sobre a temática da formação de professores, devido a sua relevância no campo do trabalho docente. O ato de ler como meio de formação revela aspectos significativos para o desenvolvimento da prática docente, podendo caracterizá-lo como meio de autoformação. Objetivou-se identificar e mapear as produções científicas realizadas no campo da formação de professores, no âmbito das práticas de formação atreladas a leitura, no período de 2011 a 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Especificamente, delimitou-se caracterizar as teses e dissertações (ano, instituição, região e os autores), bem como identificar se tais estudos apresentam relação com a formação docente através do ato de ler. Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa do tipo estado da arte, sendo está descritiva e analítica, de modo que para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Como critério de seleção à coleta de dados, buscou-se identificar nos resumos, estudos que trouxessem a temática da leitura enquanto meio de formação, atendendo-se ao período escolhido, bem como que estes estivessem escritos em língua portuguesa. Logo após o levantamento, houve a tabulação e análise das produções, o que resultou em 22 trabalhos, sendo a maior parte dissertações. Tais pesquisas, centralizam-se na região sul, sendo que apenas 50% apresentam relação direta com a leitura. As teses e dissertações encontradas contemplam os 10 anos investigados, sendo a maioria, parte do programa de Pós-Graduação em Educação. Por sua vez o descritor autoformação, particularmente, foi o único que não representou em seus seis trabalhos, relação com o ato de ler como meio de formação. Por fim, tal pesquisa revelou que: a temática da autoformação como meio de autodesenvolvimento do professor pela leitura, não foi explorada nos estudos encontrados; entretanto os estudos apontam aspectos sobre o consumo de livros como meio de formação profissional. Deve-se levar em conta que há resumos incompletos, o que dificultou na realização de um mapeamento mais detalhado sobre a temática em questão.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral (on-line)

Educação

PROCESSOS FORMATIVOS: O CASO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

JULIANA ANTONIASSI MORENO

DANIELLE SANTOS

As Escolas Democráticas são aquelas que não possuem um currículo compulsório e engessado, possibilitando ao estudante desenvolver autonomia para definir as suas trajetórias de aprendizagem e vivenciar constantemente experiências de cidadania e democracia. Nessas escolas, a gestão escolar ocorre de maneira horizontal e não vertical, com a participação efetiva de todos. Esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha 01: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade, tem como objetivo principal analisar os princípios e fundamentos de instituições escolares consideradas democráticas, bem como o que caracteriza os seus processos formativos e os desafios enfrentados pelas mesmas. A pesquisa tem aprovação ética na Plataforma Brasil (CAAE: 55939321.0.0000.5515) e tem abordagem qualitativa. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo como embasamento teórico-epistemológico as obras dos educadores Dewey e Freire. Como debate crítico da situação atual das escolas de massa, recorreu-se aos autores Foucault, Mosé e Sibilia. O trabalho de campo contemplou observação não-participante em uma escola considerada democrática do município de São Paulo. A pesquisadora analisou os documentos da escola, realizou uma entrevista semiestruturada e preencheu uma grelha de observação não-participante. A construção teórica sobre o que são Escolas Democráticas, como elas surgiram e quais são seus princípios formativos, foi embasada nos autores Singer (2010), Apple e Beane (2001) e Hecht (2016). Na análise documental e observação não-participante, realizadas no mês de abril de 2022, constatou-se que a escola investigada apresenta os fundamentos básicos das Escolas Democráticas, realizando uma formação cidadã com princípios políticos e democráticos de liberdade, responsabilidade, sustentabilidade e diversidade. A escola se organiza como uma grande comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem. Não há uma hierarquia estabelecida entre gestão e professores, nem destes com os alunos. A organização do espaço físico, a limpeza dos ambientes, as decisões tomadas e a resolução de conflitos são todas compartilhadas. A pesquisa constatou que as Escolas Democráticas apresentam-se como terreno fértil para construir uma educação mais viva, eficaz e que contribua para processos formativos inovadores. Protocolo CAAE: 55939321.0.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Fórum de discussão -
Limitado 30 vagas

Educação

"PROGRAMA EDUCA PONTAL": GESTÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DO PONTAL DO PARANAPANEMA

ENIO MAGRO
DANIELLE SANTOS

A gênese desta pesquisa de mestrado deu-se a partir de processos formativos realizados em um programa de extensão denominado "Programa Educa Pontal", parceria entre a Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária (PROEXT) da UNOESTE e a Diretoria Regional de Ensino de Mirante do Paranapanema/SP. Por meio de um Sistema Gestor de Extensão (SGEXT), a PROEXT faz a gestão dos cadastros de ações extensivas vinculadas ao Programa e os dados de temas, objetivos, participantes, metodologia e resultados são inseridos nesse sistema. Identificar e analisar os dados gerenciais e documentais do Programa Educa Pontal. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Inicialmente foram identificadas, selecionadas e analisadas fontes documentais presentes no painel administrativo do Dirigente Regional de Ensino. Para a fundamentação teórica da pesquisa, foram consultadas bases de dados Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujas publicações semelhantes ao tema desta pesquisa foram problematizados, além da consulta a autores que discutem sobre extensão universitária, processos formativos e inclusão social. Para identificação e análise dos dados gerenciais e documentais do Programa Educa Pontal, foi utilizado relatório do Sistema Gestor de Extensão da UNOESTE. A estatística descritiva foi utilizada para analisar os dados. A análise estatística do desempenho de IDESP e IDEB das escolas vinculadas à DRE de Mirante do Paranapanema/SP, demonstrou a necessidade de intervenções e processos formativos, visando aprimorar e melhorar o desempenho da aprendizagem. Quanto aos registros do Programa Educa Pontal no SGEXT da UNOESTE, observou-se a quantidade de relatórios finais, considerando o tipo de ação, data e número de participantes envolvidos na mesma. Dentre as ações realizadas de forma colaborativa e compartilhada, durante os anos 2020 e 2021 (primeiro semestre) destacam-se: Encontros sobre meio ambiente e sustentabilidade; Desenvolvimento de Habilidades Tecnológicas; Feira de Ciências e Matemática na pandemia; Ações do núcleo multidisciplinar de biologia e matemática e do Programa de Residência Pedagógica da Unoeste; Encontros com temáticas socioemocionais no contexto do Conviva-SP; e Encontros de formação para os grêmios estudantis. A pesquisa permitiu caracterizar os dados de gestão do Programa Educa Pontal os processos formativos oferecidos para professores e estudantes.

SAÚDE MENTAL: IMPLICAÇÕES E RALAÇÕES COM O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO AMBIENTE
UNIVERSITÁRIO

MAYCON PÁDUA REIS
REGILSON MACIEL BORGES

As universidades se configuram como espaços de promoção e emancipação social por meio da educação. A saúde mental dentro do contexto universitário ganha cada vez mais notoriedade e importância devido aos altos índices de acometimento mental e despertar de consciência para a relevância de se problematizar a temática. Pensar Saúde Mental dentro deste contexto é essencial, diante disso apresentaremos um recorte de uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. O objetivo deste trabalho é apresentar a discussão teórica a respeito do conceito de Saúde e suas relações com Sofrimento Psíquico que emerge dentro das relações universitárias. Trata-se de uma qualitativa, que considerou uma revisão de literatura sobre os principais conceitos, essa estrutura tem a intenção de promover uma compreensão sobre o tema de acordo com o referencial teórico que possibilite fundamentar e dar consistência ao estudo, para isso a investigação do conceito de "saúde" foi fundamental. A OMS define Saúde como condição de inteiro bem-estar que envolvem o âmbito físico, mental e social. Winnicott pensa Saúde enquanto parte de um processo de amadurecimento psíquico e como o indivíduo se relaciona com seu meio. Canguilhem, descreve Saúde como a capacidade do indivíduo de se manter vivo, a vida em si mesma seria a atividade categórica para se dizer de saúde. O que podemos apreender destas várias tentativas de conceitualizar um tema tão complexo quanto Saúde é que os conceitos mais robustos e utilizados são aqueles que de alguma maneira conseguem abraçar a pluralidade da existência humana e se distancia de teóricas enrijecidas. Tais concepções influenciam diretamente na maneira que a instituição de ensino superior pensa seus programas de assistência estudantil em saúde mental. Historicamente notamos uma evolução conceitual no que se entende por Saúde e doença, antes essas concepções eram marcadas pela hegemonia do naturalismo e da biologia. Contudo com o passar do tempo foram problematizadas em diferentes áreas do conhecimento, influenciando e sensibilizando a compressão das Universidades sobre a temática.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A RELEVÂNCIA DA VIVÊNCIA NO PROJETO DE EXTENSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NUMA PRÁTICA REFLEXIVA COMO CIÊNCIA, CONSCIÊNCIA E HUMANIZAÇÃO	1798
A TECNOLOGIA COMO ALIADA AO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	1799
A VISÃO DA COORDENADORA DO PROJETO AVANÇO DO(A) JOVEM NA APRENDIZAGEM (AJA)/MS NO PÉRIODO DE PANDEMIA.....	1800
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EMPATIA E RESPEITO NA COMPONENTE PROJETO DE VIDA	1801
ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE HOSPITALAR.....	1802
CIRCUITO FORMATIVO VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO E ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	1803
CONSTRUÇÃO DE UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	1804
CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA	1805
CRIANDO E RECRIANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	1806
DIAGNÓSTICO E IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICA ANTI-ASSÉDIOS MORAL E SEXUAL EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO.....	1807
DUETO DE COMPETÊNCIAS UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA NO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	1808
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1809
EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): EM BUSCA DE INTERLOCUÇÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO PIBID	1810
ELABORAÇÃO DE UM APLICATIVO DE MICROSCOPIA NA DISCIPLINA DE PROJETO INTEGRADOR II NO CURSO DE BIOMEDICINA	1811
EXPERIÊNCIA DISCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA.....	1812
FORMA CRIATIVA DE TRABALHAR COM A SINALIZAÇÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR COM PLACAS INFORMATIVAS ESCRITAS NAS LÍNGUAS PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM	1813
FUNCIONALIDADES E PRINCÍPIOS DA PLATAFORMA DIGITAL "BE ACTIVE": ESTILOS DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS	1814
INTERDISCIPLINARIDADE E CURSO DE PEDAGOGIA: TÓPICOS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO	1815
LACUNAS DE APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PROPOSTA PARA RECUPERAÇÃO PÓS-PANDEMIA NO ENSINO TÉCNICO	1816
MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA NA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)	1817
OBSERVAÇÃO DE AULAS: COMPARTILHAR SABERES E CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	1818
OS PRINCIPAIS TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E ANSIOSOS E A QUESTÃO DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	1819
PROJETO INTEGRADOR II NO CURSO DE BIOMEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK	1820
QUEBRA-CABEÇAS SOBRE ELETRICIDADE NUMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE (CTSA): PROMOVENDO A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	1821
RECORDAR, RECONHECER, UMA VIDA PCD EM AMBIENTES DIVERSOS	1822

RELATO DE EXPERIÊNCIA - UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1823
RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM SERVIÇO SOCIAL - UFSC: FLUXOGRAMA PERICIAL POR MOTIVO DE SAÚDE - DEINFRA - DEPARTAMENTO ESTADUAL DE INFRAESTRUTURA	1824
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ATENDIMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS NA PANDEMIA.....	1825
RESÍDUOS EM TRANSFORMAÇÃO PARA UM AMBIENTE SAUDÁVEL	1826
REUNIÕES/FORMAÇÕES COM DOCENTES NO PÉRIODO PANDÊMICO (2020 E 2021)	1827
SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR A COMPLEXIDADE DE ALFABETIZAR LETRANDO	1828
SUPERVISÃO DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES E ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR	1829
USO DE CINEMA EM SALA DE AULA COMO RECURSO DE ENSINO E OBJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	1830

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

A RELEVÂNCIA DA VIVÊNCIA NO PROJETO DE EXTENSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NUMA PRÁTICA REFLEXIVA COMO CIÊNCIA, CONSCIÊNCIA E
HUMANIZAÇÃO

HELOISA CORDEIRO ALVES
MAURA PEREIRA BARBOSA DA SILVA
VALERIA ISAURA DE SOUZA
DANIELLE SANTOS

Este trabalho é um relato de experiência que se constitui no projeto de extensão do curso de licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e à distância da Unoeste realizado na Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente. Trata-se de investigar "A prática da musicalidade em Libras para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas e ouvintes", que foi a proposta definida aos discentes extensionistas. No atual contexto, em que vivemos uma educação inclusiva, faz-se necessário discutir sobre a construção da identidade docente e de como a formação inicial pode contribuir nesse processo de ciência, consciência e humanização. Oriundo desse projeto de extensão, esse texto foi elaborado com o objetivo de relatar a relevância da junção da teoria e prática na formação inicial de professores no curso de licenciatura. O projeto de extensão está em andamento, no entanto, observa-se resultados positivos aos discentes extensionistas, favorecendo experiências e contribuições no âmbito da inclusão social, acadêmica, na formação profissional, como também individual, tornando-se educadores conscientes da importância de construir uma educação cada vez mais integrada a implementar um ambiente inclusivo, consciente e humanizado a todas as pessoas. O desenvolvimento do trabalho em equipe, envolvendo acadêmicos de graduação sob orientação das professoras responsáveis, orientadoras do ensino de Libras, realizando atividades pedagógicas na Associação dos Surdos, todos os sábados, com duração de 2 à 3 horas com crianças que possuem a faixa etária de dois a doze anos, com a intenção de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo através de atividades musicais, que possibilite seu desenvolvimento integral.

A TECNOLOGIA COMO ALIADA AO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
CAMILA RODRIGUES COSTA
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
DANIELA KUBINYEC DA SILVA

Com o ensino remoto passamos por vários desafios para manter um ensino de qualidade e equidade. Esse relato apresenta a experiência com uma estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Fundamental I de uma escola do Oeste Paulista, que apresentava uma grande resistência e dificuldades com a disciplina de matemática. Como pesquisadora e professora da Educação Especial, tenho o objetivo de descrever as possíveis formas de ensino da matemática utilizando o aspecto lúdico para superar o meio virtual estabelecido á estudante com deficiência intelectual devido a pandemia. Durante os atendimentos observou-se melhora no raciocínio lógico, atenção, memória, concentração, resolução dos problemas e segundo relato da mãe essa forma de atendimento despertou o gosto pela matemática. Assim com o uso da tecnologia e estratégias de ensino lúdicas foi possível vencer o desafio e despertar o prazer de aprender a matemática. O delineamento metodológico contou com as seguintes etapas: 1. Contato com responsável para explicar a finalidade dos atendimentos, se há interesse e sobre os equipamentos tecnológicos (recursos) que possuem para os atendimentos; 2. Planejamento do atendimento e estratégias de ensino/recursos pedagógicos de acordo com as especificidades da estudante; 3. Elaboração do Recurso Pedagógico e Implementação das Estratégias de Ensino; 4. Treinamento para manipulação dos recursos digitais: a) Visita a residência do estudante para instrução ao responsável de com acessar a Plataforma Google Meet; b) Realizar treinamento na plataforma com o estudante e familiares para familiarização da mesma. 5. Atendimento Remoto. Para esse atendimento foi elaborada/customizada uma caixa de papelão com recursos pedagógicos: Jogo cobre números, jogo da velha com números, cartões com números, jogo nunca dez, cartões com as letras dos números e cartaz para referência contendo calendário, sequência numérica, nome e data de nascimento. Todos confeccionados com materiais disponíveis na escola e recicláveis (tampinha, palitos e pote de sorvete) de baixo custo. Os atendimentos aconteceram uma vez na semana com duração de uma hora, totalizando 16 semanas, a estudante usou notebook e os recursos pedagógicos da caixa. Nos atendimentos trabalhou-se sequência numérica, classificação e seriação, quantidade, sucessor e antecessor, adição, subtração, números por extenso, sistema de numeração decimal através dos agrupamentos de dez em dez.

A VISÃO DA COORDENADORA DO PROJETO AVANÇO DO(A) JOVEM NA APRENDIZAGEM (AJA)/MS
NO PÉRIODO DE PANDEMIA

ALEXANDRA ROCHA OKIDOI FELIPE
JANETE APARECIDA COELHO

O presente texto relata a experiência de uma coordenadora do Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA) em uma escola estadual do Mato Grosso do Sul e suas ações na coordenação do contexto da pandemia causada pelo Sars-Cov-2 (Covid-19). O ano era 2020, precisamente no mês de março, dormimos com aulas presenciais e acordamos com aulas remotas. Se para o ensino regular já foi uma mudança difícil, imagine para estudantes de 15 anos a 21 anos que, por diversos motivos, já se encontravam em distorção idade-ano escolar. O desafio foi enorme! Buscamos todos os meios para não deixar nenhum estudante para trás, fizemos nosso melhor. De coordenadores passamos a fazer parte das aulas, passamos a interagir e assistir as aulas. A pandemia colocou todos juntos em prol da aprendizagem. Ficamos temerosos, mas guardamos nossos medos e aprendemos a aprender a vencer nossos desafios e reafirmamos, que sozinho não chegamos a lugar algum. De repente a sala de aula passou a ter em tempo integral o professor, o aluno e também o coordenador. Com o imposto distanciamento social, o primeiro desafio foi criar os grupos de WhatsApp com todos os professores e incluir os estudantes e, quando menores, seus responsáveis. De uma hora para outra, essa seria a forma mais rápida e eficiente de alcançarmos nossos estudantes. Com isso, outro desafio foi o fato de muitos estudantes não terem aparelho celular e quando tinham, era dividido com outros membros da família. Como fomos pegos de surpresa, esse aplicativo se tornaria a principal ferramenta de alcance aos estudantes e comunicação direta entre escola e família. Assim, tivemos que garantir que as atividades chegassem aos estudantes, mesmo aqueles sem acesso à internet, outro grande desafio. Antes da pandemia nosso trabalho compreendia corrigir, validar e acompanhar a execução do planejamento docente por meio de visitas periódicas nas salas de aulas e em outros espaços onde essas aulas aconteciam (sala de recursos tecnológicos, biblioteca etc). Com a pandemia, restou-nos apenas o WhatsApp. Sem outra alternativa para além do WhatsApp, o Governo Estadual, decretou férias no mês de maio, uma alternativa à implantação de um novo recurso para a realização das aulas, a Google Sala de aula. Novo desafio: aprender a utilizar a ferramenta junto com os professores, implantar todos alunos nas salas de aulas e incentivar os professores e estudantes a utilizarem a plataforma.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EMPATIA E RESPEITO NA COMPONENTE PROJETO DE VIDA

LILIAN FRANCO CANO

MONICA FÜRKOTTER

O Currículo Paulista, assim como a Base Nacional Comum Curricular, estabelece que os estudantes devem ser apoiados na construção do seu projeto de vida, entendido como a formação de um indivíduo ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas, fundamentadas no conhecimento e na reflexão, considerando si próprio e o coletivo. Entende-se que o desenvolvimento do estudante acontece quando as competências socioemocionais são trabalhadas articuladas às cognitivas. Para tanto, existe no Currículo Paulista a componente Projeto de Vida (PV), na qual os estudantes são desafiados a refletir, elaborar hipóteses, buscar soluções e validar respostas. Como professora da componente PV, ouvi relatos de casos de bullying em duas turmas de 7º ano. Os professores perceberam comportamentos inadequados e desrespeito entre os estudantes e com os professores e solicitaram que eu desenvolvesse atividades para melhorar a convivência e diminuir os casos de bullying. Apresento aqui o trabalho desenvolvido nas duas turmas com o objetivo de desenvolver as competências socioemocionais respeito e empatia. Houve melhora no comportamento dos estudantes e nos casos de bullying. Os estudantes foram conscientizados sobre a importância e a necessidade de seguir as regras e têm se policiado quanto ao seu cumprimento. Apresentei frases sobre empatia e/ou respeito e convidei os alunos a refletirem, questionei o que sabiam sobre bullying e se havia casos na turma. Apresentei vídeos para sensibilização e levei-os a refletirem sobre esses vídeos e sobre ações que geram bullying. Na sequência, em grupo, os estudantes elaboraram regras para melhorar a convivência. A compilação da produção dos grupos originou 18 regras por turma. Os estudantes foram novamente agrupados e, após leitura e análise, chegaram em 11 regras. Elaboraram então slides no Power Point, apresentados para revisão e concordância. Coletivamente, discutiram se deveria haver premiação para quem as cumprisse e punição para quem as descumprisse. Chegaram ao consenso de que os professores anotariam em vermelho, em uma planilha anexada à pasta de controle de frequência, aqueles que não cumprissem as regras. Ao final do mês, analisaríamos os dados e decidiríamos quem seria premiado ou punido. Quanto à premiação, concluíram que será um chocolate ou algo da escolha do professor de PV. Em relação à punição, não houve consenso, mas sugeriu-se uma redação sobre a importância de seguir as regras para melhorar a convivência.

ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE HOSPITALAR

BEATRIZ COLAS ORTIZ

LEANDRO MANOEL DE ARAUJO

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

NATHALIA GOMES MIAO

O ambiente hospitalar é um dos mais difíceis de se frequentar, haja vista que nele estão pessoas de diversas faixas etárias com algum tipo de enfermidade e que necessitam de cuidados especiais. Em razão disso, qualquer atividade que traga, pelo menos um pouco de alegria ou satisfação, pode ser bastante benéfica para os pacientes. Entre as atividades importantes estão aquelas que possuem aspectos lúdicos, pois proporcionar alegria para o ser humano em um momento no qual o sofrimento está presente pode servir de apoio para o enfrentamento do problema de saúde. Obviamente, o estímulo para fazer sorrir tem que ser obrigatoriamente cativante, sobretudo, porque, quem convive com a dor, acaba perdendo, mesmo que momentaneamente, a habilidade de se divertir. O trabalho do qual gerou esse relato, teve como objetivo central proporcionar ao acadêmico de Pedagogia no decorrer de sua formação a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas no ambiente hospitalar. Com base nas informações encontradas, foi possível concluir que o projeto proporcionou conhecimento na área da pedagogia hospitalar, assim como, levou para as crianças hospitalizadas uma nova rotina, com atividades educativas e culturais que auxiliaram no bem estar cognitivo e emocional dos pacientes. Pode-se dizer, ainda, que as atividades foram pertinentes, já que articularam ações com impacto social, sobretudo, por se entender que a educação é um direito e, como tal, as crianças hospitalizadas foram beneficiadas. O projeto foi articulado com a disciplina de Didática, Fundamentos da Alfabetização e Pedagogia Hospitalar, do curso de Pedagogia da UNOESTE. Houve orientação e supervisão da docente responsável e os envolvidos passaram por um curso de capacitação. Foram montados cinco grupos, com cinco integrantes cada, assim, três alunos aplicavam atividades na brinquedoteca e dois, nos quartos, toda sexta-feira. O material foi composto por 10 vídeos, com os temas: mães, água, animais e índio. Houve o uso de atividades lúdicas como: leitura, contação de histórias, dramatização e música, com orientações através do WhatsApp e Google Meet. As ações foram realizadas no Hospital Regional de Presidente Prudente, com uma carga horária de 60 horas. Com isso, foram beneficiadas 194 pessoas, que eram discentes da graduação de Pedagogia da UNOESTE, crianças e adolescentes internadas na ala da pediatria.

CIRCUITO FORMATIVO VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO E ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DANIELA KUBINYEC DA SILVA
ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
MARIA APARECIDA DE SOUZA DUARTE

No ano de 2022 observou-se um aumento crescente de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente alunos no espectro autista. Diante do aumento significativo dos laudos e diagnósticos a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Venceslau desenvolveu um plano de ação para construção de uma rede inclusiva. A primeira ação pontual foi organizar a formação dos professores de apoio "Acompanhantes" no planejamento escolar. O circuito formativo teve início no planejamento e os professores acompanhantes tiveram a oportunidade de conhecer o diagnóstico da rede, o grupo de professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado, assim como realizar um estudo das Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo com enfoque no ensino colaborativo. Assim, sendo educadora, pesquisadora e atuando como Assessora Técnica Pedagógica, tenho o objetivo de relatar um resumo da minha experiência enquanto formadora. Considerando o contexto de trabalho formativo da própria pesquisadora, esta pesquisa não foi submetida ao comitê de Ética. A organização do circuito formativo tem fortalecido o trabalho de colaboração no qual todos os educadores e gestores estão sendo envolvidos através dos processos de formação, orientação e ação pontual na garantia dos direitos de acesso e sucesso no desenvolvimento integral respeitando a individualidade e condição singular de cada criança. Através dos estudos e formações os professores construíram o Plano individual de Ensino, garantindo o currículo previsto para o ano/série em que a criança está matriculada, além de reunir informações importantes do desenvolvimento da criança, recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem, adaptações e tecnologia assistiva o Plano é o registro de toda trajetória educacional da criança. A construção em conjunto fez com que o professor da sala se sentisse seguro com o apoio do especialista e também do professor acompanhante, num processo de colaboração e corresponsabilidade. Os encontros desse grupo se mantiveram mensalmente com formações em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo em rede. No início do segundo semestre, aconteceu a formação com os professores de Educação Física e Arte. Os professores especialistas estiveram presentes colocando seus anseios e também relatando o trabalho já realizado na perspectiva inclusiva, momento no qual se pode validar a importância dessas disciplinas para o desenvolvimento das crianças.

CONSTRUÇÃO DE UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

GABRIELE PIERETTI FLAUSINO

GABRIELA PICCOLI ALVES

JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

A Tecnologia Assistiva (TA) serve como um apoio e complemento na aprendizagem de quem a utiliza, aprendizagem essa que vai desde a pedagógica até a motora. Bersch (2017) destaca que a TA promove a ampliação funcional deficitária ou possibilita a função desejada e que se encontra impedida por conta da deficiência. Dentre as TA, temos as de alto e baixo custo, e é notável que grande parte dos materiais pedagógicos possa ser construídos com materiais de baixo custo ou até mesmo materiais reciclados. Durante a disciplina de Educação Especial, Inclusão e Tecnologia Assistiva cursada no curso de Pedagogia, pode-se construir, a partir de um estudo de caso, um recurso de TA para um aluno com baixa e visão residual extremamente baixa, possuindo apenas visão periférica. Dentre as dificuldades apresentadas no caso, o aluno não conseguia fazer a leitura em papel, não reconhecia as letras do alfabeto e não conseguia reproduzi-las. A baixa visão é uma condição intermediária entre a cegueira e a possibilidade de enxergar completamente. As pessoas com essa condição não enxergam com a mesma intensidade nem têm a mesma percepção. Apresentar a construção de um recurso de TA de baixo custo denominado Alfabeto Braille, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, alfabetização e letramento de aluno com deficiência visual. Evidencia-se o quanto é importante para a independência e aprendizagem significativa dos estudantes recursos pedagógicos que minimizem as dificuldades apresentadas. Conclui-se, portanto, a necessidade da TA no âmbito da Educação para transformar e potencializar o aprendizado dos estudantes que possuem alguma dificuldade ou deficiência. Para a construção do recurso foi analisado o caso e construído um Alfabeto Braille. Os materiais utilizados para a construção foram 26 folhas em papel cartão de cor preta de tamanhos iguais com dois furos na parte superior de cada pedaço. Em seguida, em folhas de EVA foram desenhados 26 retângulos pequenos, que seriam a base do pré-Braille. As letras em EVA foram coladas na parte superior do papel cartão, e logo abaixo a base do pré-Braille. Para representar cada ponto em relevo, foram utilizados pontas de alfinetes. Para finalizar o recurso, as letras foram organizadas na sequência como um "bloco de notas" que contém todas as letras do alfabeto em sua escrita convencional e em Braille. Para prender as folhas foram utilizadas duas argolas que possibilitaram o fácil manuseio e a retirada ou inserção de mais páginas.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

VIVIANI RIBEIRO GOMES SALES
TALITA MENDES DA SILVA
LEILA CARLA ANTUNES NOVAES
ALEXANDRA ROCHA OKIDOI FELIPE

Este relato contempla nossa experiência enquanto professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade do estado do Mato Grosso do Sul, tem por objetivo apresentar o estudo e o fazer pedagógico em tempo pandêmico. Durante os anos de 2020/2021, houve medidas de restrições para o isolamento e afastamento social devido à pandemia da COVID-19, que assolou o mundo em virtude do grande número de pessoas infectadas e o risco de contágio pela doença. Essa ação paralisou todos os campos da sociedade e principalmente os ambientes escolares que atendiam presencialmente o ensino. Nesse "novo viver", as instituições de ensino se viram na necessidade de "criar" ou "recriar" metodologias que atendessem a todos os educandos, modificando também o seu olhar educacional. Mesmo em contexto incerto e inseguro precisavam seguir com a vida escolar. O objetivo desse "novo" ensinar foi apresentar o conteúdo de forma lúdica e mais clara possível, em uma configuração remota, com intuito de aproximar e manter o vínculo entre professores e educandos e dar continuidade a disseminação do saber, para que isso fosse possível foram utilizados instrumentos como: WhatsApp, Google Meet, Zoom, dentre outros aplicativos. Contamos também com a plataforma municipal, a qual era utilizada para postagem de videoaulas explicativas dos conteúdos do mês vigente, as dúvidas e informações eram realizadas, em grande maioria, pelo WhatsApp. Concluímos que, apesar do grau de desafio ser elevado, visto que não estávamos habituadas a lecionar utilizando recursos tecnológicos de forma integral, contávamos também com o difícil acesso que alguns pais se deparavam, muito deles atendiam filhos em diferentes idades e unidades escolares, apenas com um aparelho celular com acesso à internet, outros habitavam em locais na qual a rede móvel era inacessível, podemos ressaltar que a experiência relatada e reflexões abstraídas desse momento marcante para o mundo foi extremamente significativa e essencial tanto para a evolução profissional, quanto como seres humanos. Para a concretização desse "novo" ensinar buscou-se o aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos, além de diálogos e reflexões sobre o ensino em sua totalidade, reflexões essas, ensejando um horizonte sem percalços e a construção de um novo perfil não só do estudante, mas principalmente do professor mediador.

CRIANDO E RECRIANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

MARIANA LEITE DA NÓBREGA

O presente trabalho visa abordar a questão da organização do espaço e sua relação no desenvolvimento infantil e aprendizagem, apresentando experiências de estágios na Educação Infantil, Creche, em instituições infantis de uma cidade do interior de São Paulo, relatadas por duas alunas de um curso de Pedagogia de uma Universidade do interior paulista. Nesse sentido, nos questionamos sobre: "A organização do espaço da sala facilita ou limita o desenvolvimento infantil?". Nessa perspectiva, este trabalho encontra-se numa abordagem qualitativa, seguindo como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica e as experiências de estágio das alunas. Nosso objetivo foi discutir e refletir sobre a importância do planejamento do espaço da sala na Educação Infantil - Creche, bem como a forma na qual a organização desse espaço pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento da criança. Concluímos então que a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. Por isso, é preciso combinar conforto e segurança, de forma que favoreça a todos, principalmente as crianças. No entanto, criar um ambiente favorável não é algo simples e fácil, pois requer planejamento. O professor pode organizar a sala de modo que ofereça propostas e situações diferenciadas para ampliar as possibilidades de exploração no espaço pelas crianças. É preciso criar e recriar espaços a fim de estimular o desenvolvimento integral das crianças. Logo, a creche deve apresentar boa aparência, sendo interessante e prazeroso tanto para as crianças como para os adultos. O período de estágio foi um momento em que pudemos desenvolver um olhar observador e transformador diante da realidade.

DIAGNÓSTICO E IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICA ANTI-ASSÉDIOS MORAL E SEXUAL EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

TALINE DE LIMA E COSTA

O relato de experiência se refere à identificação da necessidade, debate frente à comunidade institucional e procedimentos que culminaram com a implantação de uma política anti-assédios moral e sexual em uma instituição federal de ensino do centro-oeste brasileiro. Relatos de assédio sexual, predominantemente sofridos por estudantes, e assédio moral sofridos por trabalhadores e estudantes que foram registrados junto à instituição por meio da ouvidoria e de boletins de ocorrência junto à polícia fomentaram o debate sobre a melhor forma e mais efetiva de se proceder em nível institucional. Um grupo de profissionais foi convocado pela autoridade máxima: psicólogo, pedagogo, gestor de pessoas, assessoria de comunicação, ouvidoria, comissão de ética e setor de processos administrativos. O objetivo era constituir a forma mais efetiva de lidar com os casos existentes e evitar novos casos de assédio moral e sexual. Como consequência e a título de desfecho momentâneo, a aprovação possibilitou o acolhimento e registro de casos de assédios de forma clara, efetiva, e com o devido cuidado e monitoramento às vítimas. Além disso, pela política, cada unidade da instituição contará com um grupo de trabalhadores nomeados e cujos nomes tenham sido aprovados pela comunidade institucional para serem capacitados para realizar tanto ações de prevenção como para acolher e orientar os casos que surgirem. Com respaldo da alta administração, foi um caminho demorado, mas exitoso para o enfrentamento efetivo dos assédios. Após cerca de cinco reuniões, foi proposta a criação de instrumento normativo institucional que dispusesse sobre: conceitos e definições, o fluxo para denúncia e acolhimento de casos, norteamo sobre atividades e ações preventivas a novos casos, possibilidades de sanções previstas. Para a criação de tal conteúdo normativo, foi instituída comissão, que realizou pesquisas em normativas similares já existentes, na legislação pertinente e submeteu proposta de texto ao setor jurídico. Foi então criada uma minuta de Política Institucional para prevenção e enfrentamento aos assédios moral e sexual na instituição, minuta esta que foi levada aos profissionais de apoio estudantil (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais). Na sequência houve consulta pública (à comunidade institucional e extra-institucional) e, posteriormente, a minuta consolidada com as sugestões todas foi levada aos conselhos da instituição, que, após quase dois anos do início dos trabalhos, a aprovaram.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

DUETO DE COMPETÊNCIAS UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA NO ENSINO E APRENDIZAGEM

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

MARCELO LUIZ

GILBERTO BALEJO

RONALDO GARCIA ALMEIDA

CAROLINE LUCAS DOS REIS

MARIA IVANETE DA SILVA LUIZ

A partir de uma visão sistêmica e das experiências em sala de aula, foi realizada observação direta de estudos de ensino e aprendizagem durante aulas compartilhadas através do Dueto de Competências. Trata-se da união de dois cursos técnicos de áreas diferentes que abrangeram disciplinas de Administração e Logística. Através da percepção e análise do docente, buscou-se potencializar as habilidades e competências sócio-emocionais dos alunos com trabalhos teóricos, práticos e técnicos, com vistas a estimular trabalho de equipe, liderança e espírito empreendedor, tornando as aulas mais enriquecedoras. Com essa experiência de observação direta, foi possível compreender o quanto os compartilhamentos de informações foram favoráveis na contribuição e auxílio para a formação dos alunos, haja vista, os conceitos e noções fundamentais essenciais para a compreensão do funcionamento e das influências para o mercado de trabalho através da exploração de ideias, problemas solucionados e resolutividade, e ter análise empírica das técnicas de planejamento, gestão, avaliação e controle. Versar sobre a importância do dueto de competências compartilhados nos cursos técnicos para o ensino e aprendizagem. Foi possível através da observação direta contribuir com o conhecimento teórico-prático dos alunos, fortalecendo o ensino e aprendizagem de forma compartilhados pelo Dueto de Competências dos cursos técnicos, o que permitiu identificar novas oportunidades de ensino, além da valorização desse novo formato. A idealização de desenvolver aulas compartilhadas com a observação direta através de Dueto de Competências primou pela singularidade de associar Cursos Técnicos em Administração e Logística para desenvolver atividades interdisciplinares no aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, com valorização das habilidades e competências sócio-emocionais dos alunos. No decorrer das aulas, foi solicitado aos alunos para reunir em grupos e desenvolver trabalhos com compartilhamento de ideias e informações, possibilitando reconhecer novas técnicas de aprendizagem e envolver demandas do setor produtivo às competências sociais, oferecendo uma formação consolidada para que os futuros profissionais realizem atividades de processamento, planejamento, programação, separação e distribuição de produtos, e que possibilitem prepará-los para o mercado de trabalho tão seletivo.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

FERNANDO LOPES DA SILVA
GRAZIELLA PLAÇA OROSCO DE SOUZA

A proposta de Educação Ambiental na Educação Básica busca ampliar conhecimentos teóricos e práticos em relação à questão ambiental e a necessária preservação de recursos naturais para melhores condições na vida no planeta. Pensando nisso, desenvolveu-se um projeto interdisciplinar nas aulas do componente curricular de Geografia integrado ao de Tecnologia e Inovação. O objetivo geral deste projeto foi o de trabalhar conteúdos de Educação Ambiental com o intuito de envolver estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em atividades práticas de sensibilização e conservação ambiental. Os objetivos específicos deste projeto foram: - sensibilizar estudantes no que se refere à necessidade de preservação ambiental; - trabalhar componentes curriculares de forma interativa; - estimular a criação e o protagonismo juvenil por meio de metodologias ativas, envolvendo os estudantes nas atividades propostas e despertando o senso de corresponsabilidade diante da questão ambiental. Diante do engajamento dos estudantes e dos comentários recebidos pessoalmente e por meio digital após a aplicação das atividades, concluiu-se que a realização do projeto alcançou resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Educação Ambiental no Ensino Médio. O projeto foi realizado em escola de Educação Básica de Presidente Prudente, SP, durante o ano de 2021. A proposta de interação entre as disciplinas surgiu da necessidade de recuperar conteúdos, discutida no momento de replanejamento das ações a serem desenvolvidas no segundo semestre, durante o mês de outubro, momento em que a escola recebeu estudantes em sistema de rodízio em razão da pandemia provocada pelo COVID-19. Para a realização da atividade foram necessários os espaços da sala de aula, do pátio e da sala de informática. Nas aulas teóricas, foram utilizados datashow e quadro branco. No pátio foi utilizado roteiro impresso e giz para marcar o chão. Na sala de informática, foi utilizado um computador para cada estudante com acesso à Internet. Deste projeto resultaram animações criadas pelos estudantes, que foram compartilhadas nos grupos de WhatsApp das turmas e na rede social da escola, o que possibilitou ampla divulgação dos resultados do projeto com a proposta de replicabilidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): EM BUSCA DE
INTERLOCUÇÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO PIBID

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES
PATRICIA DA CRUZ MIGUEL

O presente relato de experiência aborda o tema Educação Física e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID valoriza a formação inicial docente e almeja integrar os professores em formação ao espaço escolar e as suas respectivas práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, estreitando a dimensão teórica, representada pelo conhecimento oriundo da Universidade, com a dimensão prática, representada pela experiência prática na Escola. O principal documento educacional abordado em nosso subprojeto foi a BNCC. Nesse sentido, nossa equipe do subprojeto de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, adotou como objetivo compreender, analisar e problematizar os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC à luz das atividades do subprojeto. O PIBID é um espaço privilegiado que potencializa e qualifica a formação de professores para a atuação na Educação Básica de forma significativa e contextualizada, evitando que os egressos, ao adentrarem as Escolas de Educação Básica, sejam impactados pelo desafio contemporâneo de ser professor. Portanto, apropriar-se do conteúdo dos documentos educacionais, como a BNCC, são premissas básicas para uma formação coerente com a realidade da Educação Básica Brasileira, reconhecendo na Escola as suas potencialidades e limitações. Baseados no processo de ação-reflexão-ação, almejamos estreitar a relação entre teoria e prática, na busca por uma formação docente significativa e humanizada. O referencial teórico contemplou autores da Sociologia da Infância e da Juventude, da Educação Física e da formação de professores e os documentos oficiais. Com referenciais teóricos definidos nós realizamos: a apropriação teórica do conteúdo da BNCC, das três etapas da Educação Básica; Situações de ensino-aprendizagem sobre a BNCC em reuniões semanais de planejamento e do grupo de estudo; registro em formato de portfólio sobre essas reuniões; além das intervenções, em parceria com a professora supervisora, nas atividades remotas junto aos alunos da Escola de Educação Básica parceira. A partir desse aprofundamento, constatamos as possibilidades e limitações da Educação Física na BNCC; a necessidade de problematizar a concepção de criança e de jovem; a busca por metodologias inovadoras para a Educação Física Escolar e a correlação do conteúdo da BNCC com a prática docente da professora supervisora.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

ELABORAÇÃO DE UM APLICATIVO DE MICROSCOPIA NA DISCIPLINA DE PROJETO INTEGRADOR II
NO CURSO DE BIOMEDICINA

DIEGO ARIÇA CECCATO
ALLINE RAFAELA DE OLIVEIRA
PRISCILLA APARECIDA DA COSTA
ARYANE LIMA DE CARVALHO
GABRIEL DOS SANTOS SCALÃO

O Projeto Integrador instituído no curso de Biomedicina utiliza a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos e busca trabalhar de forma interdisciplinar, articulando saberes, habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso. Por tratar-se de uma metodologia que valoriza o processo, diversas atividades e entregas por parte dos estudantes são realizadas ao longo do semestre, o que culmina no produto final que deve ser entregue pelos grupos. O objetivo geral da atividade foi promover formas diferentes de aprendizado dos estudantes, instigando-os a proporem soluções a problemas de saúde através da elaboração de projetos e elaborando um aplicativo na área de microscopia. Dessa forma, chegamos à conclusão que o desenvolvimento desse projeto foi de grande valia neste momento, visto que o aplicativo contém imagens de microscopia e uma breve explicação destas que, colaborou para o conhecimento nas áreas de Hematologia, Microbiologia e Parasitologia no que tange a prática de microscopia em diversos cursos da área da saúde. Um dos grupos do Projeto Integrador II, realizado no segundo semestre de 2021 desenvolveu um aplicativo nomeado "Atlas de Microscopia", contendo três matérias de uso clínico na área da saúde. As matérias elegidas foram Hematologia, Microbiologia e Parasitologia, que tinham em comum a exigência do uso de microscópio para a identificação de estruturas específicas de cada área. Foram realizadas pesquisas em artigos, livros, manuais e professores especialistas de cada área, além da obtenção de imagens durante as aulas práticas para desenvolver o aplicativo que, por sua vez, conta com três seções, abordando a área de Hematologia que prioriza a identificação de células sanguíneas e suas características, a área de Microbiologia incluindo a coloração de Gram diferenciando as estruturas entre Gram positivas e Gram negativas, além da visualização das formas bacterianas como bacilos e cocos, e por último, a área de Parasitologia colaborando para a identificação de protozoários que podem ser encontrados nas fezes humanas, diferenciando a morfologia. Além disso, conta também com um formulário fixo para avaliação do aplicativo, permitindo observar tanto a satisfação do usuário, quanto os cursos alcançados.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

EXPERIÊNCIA DISCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO CURSO DE ENFERMAGEM EM
UMA UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

SIMONE APARECIDA DOS SANTOS
MARCELO ALEXANDRE ALBINO FILHO

Trata-se de um relato de experiência de uma discente de enfermagem que vivenciou a pandemia da Covid-19 nos anos de 20/21. Com a chegada da pandemia, foram incluídos aos processos de ensino e aprendizagem, o uso de tecnologias e diferentes metodologias ativas (DIEGO, EVF et al, 2022). Relatar o impacto da pandemia da Covid-19 na vida acadêmica do curso de enfermagem em uma universidade do oeste paulista. Nota-se que a pandemia impulsionou e disseminou o uso de tecnologias digitais para realização das atividades educacionais. A presença física, sempre muito importante para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas e relacionais, durante esse período, ficaram fragilizadas. O "ser estudante" precisou ser ressignificado, assumindo-se o prejuízo no desenvolvimento das atividades em pequenos grupos e de pesquisa. Além disso, deve-se resistir frente a insistência quanto ao ensino remoto na enfermagem, pois é no contato humano que a profissão se estrutura, bem como a formação de todas as habilidades e competências que a profissão exige. Por fim, ressalta-se que este Relato de experiência corrobora para a crítica contra a formação da profissão da enfermagem à distância, mesmo em momentos como da pandemia, e que o uso de tecnologias digitais deve ser empregada como complementares à formação. O impacto da pandemia no ensino superior privado se tornou um desafio tanto ao discente quanto para o docente, trazendo novas adaptações e estratégias de ensino visando reduzir danos pedagógicos. Com os recursos tecnológicos foi possível desenvolver mecanismos de ensino remoto para as aulas teóricas. As aulas passaram a ser realizadas de forma remota e registradas na plataforma do AVA "Aprender". As práticas clínicas em campos reais de ensino e aprendizagem foram suspensas. Para a enfermagem foi um momento crítico, pois como futuros enfermeiros, temos a responsabilidade e a missão de cuidar do próximo e como aprender isso de forma remota? Muitas vezes as aulas se tornavam um momento de reflexão, de autoajuda, cada um compartilhava sua experiência, ajudávamos uns aos outros e os trabalhos eram elaborados de forma dinâmica. Após um longo período de adaptação, e com uma melhora dos casos da Covid-19 na região, foi possível retornar para as aulas presenciais e as atividades práticas, pilares da formação profissional da enfermagem de forma segura e de qualidade. A instituição se reestruturou para receber os discentes com segurança. Protocolos foram instalados e medidas protetivas aplicadas.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

FORMA CRIATIVA DE TRABALHAR COM A SINALIZAÇÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR COM PLACAS INFORMATIVAS ESCRITAS NAS LÍNGUAS PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
GILBERTO BALEJO
CAROLINE LUCAS DOS REIS
MARCELO LUIZ
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

A escola é um lugar onde existe uma ampla necessidade de trabalhar com a sinalização de forma criativa, inteligente e funcional ao mesmo tempo. A comunicação através das placas informativas escritas nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola é de suma importância para manter a segurança e a organização dentro do ambiente escolar que há um grande fluxo de movimentação de pessoas. Diante disso, a confecção de placas informativas baseada na metodologia proposta por Gérard Fourez, Ilha Interdisciplinar de Racionalidade - IIR, que aspira pela formação de estudantes críticos, autônomos e que saibam negociar diante de situações problema, torna-se um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem. Mostrar a forma criativa de trabalhar com a sinalização dentro do ambiente escolar com placas informativas escritas nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola como instrumentos de aprendizagem. Foi possível detectar que as placas informativas no ambiente escolar promovem uma interação dos alunos com os espaços físicos da escola e com os idiomas, como forma de valorizar a prática das línguas e a resolução de problemas. É um trabalho díspar que, com certeza, faz a diferença no aprendizado e promove novos olhares e perspectivas sobre a educação, importantes para um ensino de qualidade. Há na metodologia da Ilha Interdisciplinar de Racionalidade oito passos flexíveis que orientam as etapas para solução de um problema. Neste caso temos: 1º. Identificação do problema; 2º. Brainstorming das possibilidades de resoluções; 3º. Consulta aos especialistas pois, diversos questionamentos surgem e se faz necessário convocar saberes de disciplinas diferentes; 4º. Trabalho na prática com pesquisas, leituras; elaborações de textos e layouts; 5º. Observação com maior rigor do que já se obteve e como aprimorá-lo; 6º. Elaboração de síntese do que ocorreu; 7º. Construção de modelos de placas por trabalhos gráficos; 8º. Apresentação do produto à comunidade escolar. A avaliação da aprendizagem ocorre durante as conclusões das etapas sob os critérios de criatividade; coerência das informações; trabalho em equipe e pontualidade. Assim, como produto, os alunos elaboraram placas informativas escritas em três idiomas português, inglês e espanhol para toda a área escolar.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Educação

Fórum de discussão -
Limitado 30 vagas

FUNCIONALIDADES E PRINCÍPIOS DA PLATAFORMA DIGITAL "BE ACTIVE": ESTILOS DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS

ADILSON EDUARDO GUELFI

DANIELLE SANTOS

SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

Uma formação superior organizada mediante as dimensões: internacional, intercultural e global é o que tem se esperado no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) no que se refere às políticas educacionais brasileiras e internacionais. A intensificação de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), deflagrada de forma muito acentuada após a pandemia de covid-19, abre um leque de oportunidades para a criação de abordagens de ensino e de aprendizagem inovadoras e interculturais. A Plataforma Digital "Be Active", criada no âmbito da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e em funcionamento desde 2020, permite a gestão do ensino e da aprendizagem na aplicação de diagnósticos de estilos de aprendizagem e diferentes metodologias ativas, em um mesmo ambiente. Descrever as funcionalidades e princípios da Plataforma Digital "Be Active". Em termos de funcionalidades e princípios, a ferramenta permite o cadastro do usuário e uso das metodologias de maneira síncrona ou assíncrona e oferece relatórios de desempenho dos estudantes que podem ser baixados e analisados qualitativamente e quantitativamente. A "Be Active" é desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, formada por especialistas em Educação, Gestão e Tecnologia. Com relação às suas funcionalidades, possui página de acesso disponível em: <https://beactive.com.br/> Na página inicial é possível acessar informações quanto as metodologias ativas que podem ser aplicadas, bem como as áreas para contato, cadastro e login. O cadastro funciona de maneira simples e intuitiva em que são necessárias apenas informações de nome e contato de e-mail. A partir do login, o usuário encontra a área de trabalho para a aplicação de Diagnósticos de estilos de aprendizagens. Esses diagnósticos são protocolos de V.A.R.K, Kolb e Honey-Alonso, todos validados cientificamente à luz da teoria das inteligências múltiplas. No menu Metodologias Ativas, o usuário pode aplicar: Peer Instruction, Team Based Learning, e Problem Based Learning. O Peer Instruction tem baixa complexidade, sendo baseada na aplicação de testes fechados e instrução por pares dependendo do percentual de acerto. O Team Based Learning tem complexidade média, em que os estudantes realizam etapas que vão do estudo em casa a testes individuais e em equipe e aplicação de conceitos. O Problem Based Learning tem alta complexidade, sendo necessário ao docente estruturar um problema e propor a resolução colaborativa do mesmo, em um ambiente imersivo.

INTERDISCIPLINARIDADE E CURSO DE PEDAGOGIA: TÓPICOS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Os cursos de Pedagogia têm evidenciado fragilidades para formar o professor, dentre as quais destacamos a ausência de vivências interdisciplinares. Este artigo visa relatar uma atividade prática de ensino vivenciada no Curso de Pedagogia que evidencia a relevância da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade está em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas. No entanto, na prática tem se tornado uma "utopia", sonhada por muitos, mas com inúmeros obstáculos. A interdisciplinaridade visa superar a fragmentação do conhecimento e valorizar uma atitude epistemológica de intensidade nas trocas entre os especialistas. A vivência da disciplina de "Tópicos" tem contribuído com uma formação interdisciplinar dos alunos, e dos docentes que atuam no curso visto o desafio anualmente que essa proposta nos apresenta, como: trabalhar coletivamente articulando nossas diferentes áreas de conhecimento, enfrentar e superar as dificuldades para o sucesso do projeto. Constatamos que um processo educativo interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática e provoca uma reflexão crítica do papel e espaço formativo que a universidade precisa assumir, visto que forma profissionais da educação para atuar nas escolas de educação básica enfrentando o desafio de assegurar uma formação crítica e reflexiva. Na reestruturação do Curso de Pedagogia em 2018 elaboramos a disciplina "Tópicos Especiais de Educação" presente no currículo do curso. Essa disciplina visa a construção de um projeto interdisciplinar enfatizando temas integradores: 1º ano ser humano e profissional, 2º ano instituição escola, 3º e 4º anos processos de ensino e aprendizagem. Em 2021 reunimos cinco docentes universitários e a partir de nossas disciplinas organizamos o projeto. Dividimos os 80 alunos do 2º ano em grupos para selecionar uma escola, investigar as categorias estabelecidas no projeto, redigir a escrita dos resultados e socializar descobertas e desafios. Cada docente acompanhou todo o processo de pesquisa em dois grupos. Na avaliação usamos três instrumentos: auto avaliação de cada membro do grupo pelo coletivo, avaliação do docente orientador focando no percurso e processo de pesquisa e avaliação coletiva dos docentes da socialização da pesquisa. Analisamos a escola não convencional a partir de cinco categorias: espaço escolar para infância, projetos de ensino, gestão escolar, avaliação de sistemas e políticas de inclusão

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral (on-line)

Educação

LACUNAS DE APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PROPOSTA PARA RECUPERAÇÃO
PÓS-PANDEMIA NO ENSINO TÉCNICO

CAROLINE LUCAS DOS REIS

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

GILBERTO BALEJO

RONALDO GARCIA ALMEIDA

O período de Pandemia por Covid-19 gerou a necessidade de realizar as atividades escolares através de ensino remoto nos cursos técnicos. Mesmo com o retorno de forma híbrida ao final de 2021, muitos alunos ainda não puderam frequentar as aulas de forma satisfatória, o que favoreceu o aparecimento de lacunas de aprendizagem no ensino técnico, ou seja, algumas competências não foram plenamente atingidas. Como o ensino técnico é composto por uma sequência de componentes curriculares, competências e habilidades que precisam ser atingidas para o bom desempenho do aluno no mercado de trabalho, foi necessária a realização de ações pela da equipe gestora e docente para o diagnóstico e recuperação dessas lacunas de aprendizagem para a boa continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Além de diagnosticar as principais dificuldades dos alunos em relação aos componentes curriculares, essas ações se justificam por otimizar o trabalho realizado pelos docentes e buscar garantir que os alunos consigam desenvolver as competências necessárias dentro de cada habilitação dos cursos técnicos. Diagnosticar e recuperar as lacunas de aprendizagem para os alunos do ensino técnico no período pós-pandemia. Através de ações para recuperação das lacunas de aprendizagem, conseguimos otimizar o processo de ensino aprendizagem e promover atividades práticas de acordo com as competências necessárias para o curso técnico em Agroindústria, embora ainda seja importante e necessária a continuidade dessas ações para promover a recuperação de tais lacunas. Durante o primeiro semestre de 2022, realizamos um planejamento para a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados nos cursos técnicos da Etec Dr. Luiz César Couto, localizada no município de Quatá-SP. Para a descrição deste relato, foi escolhido o curso de Técnico em Agroindústria para o detalhamento das ações realizadas. No início o período letivo de 2022, os alunos realizaram uma avaliação escrita diagnóstica com conteúdos trabalhados no ano anterior. Após a realização da avaliação, foi realizada a tabulação dos dados e o planejamento junto à equipe docente para promover a recuperação das lacunas de aprendizagem apresentadas. As ações de recuperação envolveram atividades de retomada dos conteúdos, trabalhos interdisciplinares e intensificação das aulas práticas para o processamento de alimentos. Após as ações, buscamos verificar o desempenho dos alunos para atingir as competências necessárias à sua formação.

MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA NA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

RAFAELA CARNEIRO DE FARIAS

Desde a infância desejei ser professora, me via em uma sala de aula, como os meus professores, com várias crianças sob minha responsabilidade e por isso, em 2011, prestei vestibular para Letras, onde fui 100% bolsista no Programa Universidade para Todos (Prouni), concluindo em 2016. Comecei a lecionar em 2013, na rede Estadual de Ensino e logo após, também em escolas particulares, da mesma forma que sonhava na minha infância. Em 2018, para complementar a minha carga horária aceitei algumas aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando ser mais fácil ainda, pois tratavam de estudantes adultos. O presente relato é compartilhar minhas dificuldades e inquietações na Educação de Jovens e Adultos no primeiro contato com essa modalidade, que não foi ofertado na minha formação inicial (graduação) e que agora trabalhando com essa clientela se faz necessário buscar na formação continuada o devido conhecimento. Recordo hoje, de como aquele ano me levou de volta aos estudos e dos princípios até então, que só trabalhava com crianças pequenas ou adolescentes do Ensino Médio. Aprendi que a EJA era um mundo desconhecido na minha vida pessoal e também na vida profissional, e que essa modalidade não pode ser tratada da mesma forma que o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois são jovens e adultos em distorção e que se faz necessário uma metodologia diferenciada. Essa experiência me mostrou novos caminhos e despertou o interesse pela pesquisa e em especial para a EJA. As primeiras aulas me levaram à reflexão, porque foi ali que as inquietações e angústias surgiram. Eu estava em uma sala só de adultos, todos acima de 18 anos, a maioria mais velhos que eu, a professora. Na primeira aula, preparei uma "acolhida" para conhecer rapidamente as histórias de cada um. Fiquei encantada desde à primeira aula, seja pelas histórias de lutas e superação que cada um percorreu para estar ali e também pela minha inexperiência em achar que o trabalho com jovens e adultos seria fácil. No término da aula questionei-me sobre minha formação inicial, e ao chegar em casa fui verificar o que me inquietava, não havia, na graduação, nenhuma disciplina obrigatória ou optativa que discutisse a Metodologia com Jovens e Adultos. Questionei-me sobre a minha formação inicial não contemplar essa modalidade, por isso, comecei a buscar formação e também aprender no dia a dia e na troca com os colegas mais experientes de como trabalhar com esses estudantes cheios de singularidades.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral (on-line)

Educação

OBSERVAÇÃO DE AULAS: COMPARTILHAR SABERES E CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RONALDO GARCIA ALMEIDA

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

A observação de aulas pode ser utilizada em diversos cenários, de diversas formas e tendo múltiplas finalidades, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções e explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares. Diante disso, a observação torna-se um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, é possível acompanhar as interações entre professores e alunos, alunos e o conteúdo e a didática utilizada no transcorrer da aula. Alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tendo como base aquilo que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. A colaboração entre os pares facilitou o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito. Esse clima foi decisivo para a concretização da observação. Destaco também a socialização e discussão na sala de aula, a valorização das diferentes resoluções para o mesmo exercício, a retomada da aula anterior, a interação professor e aluno e entre aluno e o conteúdo. A partir dessa atividade, surge a ideia que poderá ser desenvolvida na escola com base no "observar e compartilhar", quando observamos ou somos observados, compartilhamos saberes que, se socializados, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e no ensino interdisciplinar. Ocorreu a observação no período noturno, no Curso Técnico em logística na Etec Dr. Luiz César Couto, alguns detalhes ajudam a não ser invasivo no momento da observação, como lembrar que aquele espaço é do professor. Por isso, sentei-me no fundo da sala, mantive a menor interação possível com os alunos e docente. A versatilidade da professora durante a aula foi uma das coisas que chamou atenção. Sua metodologia mantinha os alunos direcionados a cada instrumento. Previsto para essa aula o conteúdo que tratava as técnicas para elaboração de relatórios e gráficos, explicou sobre o assunto, fez questionamentos sobre o texto que havia indicado para leitura em casa e abriu espaço para o diálogo. Com isso, propiciou o desenvolvimento da capacidade do aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista. Finalizando a aula, informou o tema a ser trabalhado na aula seguinte. Observei atentamente cada detalhe e verifiquei que a interação entre o aluno e o conteúdo depende muito do mediador, de como este se adéqua às necessidades de aprendizagem dos alunos, se as atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos ou somente para alguns.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

OS PRINCIPAIS TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E ANSIOSOS E A QUESTÃO DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

KEVIN AMARAL DE SOUSA
LAURA MARIA BACCHI COLLO GREZZI
CAMÉLIA SANTINA MURGO

O presente trabalho apresenta o projeto de intervenção realizado em uma Escola Estadual no interior do estado de São Paulo desenvolvido através do programa de estágio em Psicologia Escolar da Universidade do Oeste Paulista. A partir do levantamento das necessidades da instituição, verificamos que uma das necessidades da escola em questão é superar o paradigma clínico e medicalizante que orienta algumas de suas práticas (com destaque a prática dos professores), o qual reduz a explicação do fenômeno educativo ao aluno per se, entendido como "aluno com problema de aprendizagem". É sobre essa necessidade específica que se engendrou essa intervenção. O objetivo da intervenção realizada com os professores foi o de propiciar condições para um raciocínio não-medicalizante quanto ao processo de ensino-aprendizagem, atingindo um nível de compreensão do fenômeno educativo para além do foco exclusivo a características biológicas dos estudantes, informando-os a respeito dos principais transtornos ansiosos e depressivos e a sua relação com a questão da medicalização a partir de discussões temáticas. A intervenção possibilitou que os professores ampliassem o seu olhar sobre a questão da medicalização. Pode-se afirmar isso a partir dos relatos dos professores durante e pós-intervenção, nos quais os mesmos mostraram como lidaram com as situações escolares a partir dos conteúdos tratados nas discussões e o quanto eles eram permeados por discursos que reduzem o problema a fatores de ordem biológica, característica da medicalização, quando na verdade o problema é multideterminado, envolvendo uma complexidade que ultrapassa e supera a noção de "aluno com problema de aprendizagem" ou "professor estressado", "Professor incompetente", entre outros. Foram realizados dois encontros quinzenais durante as ATPCs da escola, com o intuito de desenvolver as discussões com os professores. O primeiro encontro teve como tema a "Medicalização e os Transtornos Depressivos". Nele, foi abordada a temática da diferença de medicação e medicalização, a problemática da medicalização no ensino brasileiro e os principais transtornos depressivos. No segundo encontro, foi realizada uma discussão a partir da temática "Transtornos Ansiosos e a Medicalização", enfocando os principais transtornos ansiosos e retornando à problematização de como a medicalização comparece ao campo da educação para diminuir o olhar crítico às múltiplas determinações que subjazem os ditos "problemas de aprendizagem".

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

PROJETO INTEGRADOR II NO CURSO DE BIOMEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA
ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK

INAIÁ CALEGARI PEIXOTO
LAURA ROBERTA REIS DE OLIVEIRA
LETÍCIA FRANCO GERVASONI
DIEGO ARIÇA CECCATO

A disciplina Projeto Integrador I e II foi inserida no curso de Biomedicina na Unoeste a fim de desenvolver ações de educação em saúde a partir do diagnóstico de necessidades observadas. Além disso, é um método de aprendizagem de integração entre conteúdos de diferentes disciplinas, promovendo aos alunos senso crítico-analítico e desenvolvendo competências como trabalho em equipe, solução de problemas, elaboração e implementação de projetos e aproximação da teoria com aplicação prática do conhecimento. Promover formas diferentes de aprendizado dos estudantes, instigando-os a proporem soluções a problemas de saúde pública através da elaboração de projetos. A metodologia ativa ofertada pela disciplina Projeto Integrador em conjunto com o nosso trabalho agregou em um aprendizado multidisciplinar, permitindo ao profissional uma visão mais ampla e integrada das matérias abordadas na matriz do curso. Os estudantes foram divididos em grupos para reconhecerem problemáticas em suas experiências na área da saúde. O tema escolhido por um dos grupos para desenvolvermos o projeto foi "a preparação do biomédico recém formado para a entrevista de emprego e conduta no laboratório". Para a realização do projeto, o grupo seguiu as etapas determinadas pelo professor: pesquisa de conteúdo, definição do público alvo, divulgação do material e relato de interdisciplinaridade. O projeto se tratou, então, do desenvolvimento de um e-book que abrangesse as áreas de Hematologia, Microbiologia, Bioquímica, Biossegurança e Recursos Humanos a fim de selecionar as principais informações que contribuíssem para auxiliar os estudantes na inserção do mercado de trabalho. O grupo desenvolveu um e-book no qual trazia informações técnicas sobre as áreas citadas além comportamento profissional, postura em entrevistas de empregos e redes sociais. O e-book foi apresentado em sala de aula para os demais alunos na presença de banca examinadora. Além disso, o material desenvolvido foi divulgado através de mídia social e panfletos expostos na própria universidade.

QUEBRA-CABEÇAS SOBRE ELETRICIDADE NUMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE
E AMBIENTE (CTSA): PROMOVEDO A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

JOSIANE DE ALMEIDA TREVISANI
MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO

A eletricidade é um tema presente no currículo do ensino fundamental. O objetivo do ensino de Ciências deve ser, não apenas conceitual e procedimental, mas sobretudo atitudinal. Deve promover a formação do aluno para a cidadania, para de que possa se posicionar frente às questões sócio científicas e participar ativamente de problemas que dizem respeito ao seu interesse. A abordagem ou enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) deve promover essa relação interdisciplinar. Assim, o conhecimento científico (ciência) produzido pelo homem, propiciou a construção dos geradores de energia hidrelétrica e eólica (tecnologia). No entanto, devemos raciocinar a energia para que não haja desperdício e venha faltar (sociedade). Isso faria com que tivéssemos que recorrer a uma fonte alternativa, por exemplo o carvão, que além de ser uma fonte mais cara, produz resíduos que poluem o nosso planeta (ambiente). O quebra-cabeças tem como finalidade não simplesmente a atividade manipulativa, mas principalmente a reflexão intelectual para a consciência do uso da eletricidade, para que não falte em um futuro próximo e não seja tão onerosa para o contribuinte (no caso, os pais). Os resultados evidenciaram a formação atitudinal nos alunos. Eles aprenderam que a produção da energia ocorre em uma usina hidrelétrica e que a chuva é essencial. Muitos relataram que o banho demorado ou esquecer a lâmpada acesa, se constitui em um consumo exagerado e no desperdício de energia. A educação deve promover uma visão que extrapola os muros da escola, conectando o conteúdo escolar com o mundo em que o aluno vive. Visando trabalhar este conteúdo, propusemos um quebra-cabeças sobre o tema de eletricidade (jogo pedagógico). Este quebra-cabeças possui peças com figuras de geradores e receptores (elétricos). Essas peças têm que ser montadas e coladas de forma apropriada, com os transmissores de energia (fios elétricos). Os alunos foram divididos em grupos de 4 participantes. Em seguida, o professor distribuiu o material: figuras de geradores, receptores e fios (obtidas de revistas ou internet), cartolina, tesoura e cola. Após a realização das atividades em grupo, o professor sistematizou o conhecimento e solicitou que os alunos fizessem um relato sobre a atividade prática e o que aprenderam.

RECORDAR, RECONHECER, UMA VIDA PCD EM AMBIENTES DIVERSOS**JACQUELINE BUENO SPERANDIO**

Pudemos ter a oportunidade de vivenciar e refletir acerca de ambientes onde possuem acessibilidade, adequações ou não, pessoas ou lembranças de situações, sejam em instituições públicas ou privadas. A atividade percorre nossa lembrança de momentos onde anteriormente tenhamos vivido, seja observando uma cena na vida real, ou somente podendo refletir sobre o contexto apresentado. A atividade me chamou atenção por um fator pessoal. Meu pai possui deficiência física. Ele tem amputação MMSS (Membro Superior). Mesmo tendo em casa uma pessoa com deficiência, muitas vezes não paramos para refletir sobre a vida desse indivíduo fora de casa. Meu pai tem sua vida, trabalha, começou muito cedo, aliás, perdeu o braço aos 19 anos, trabalhando em uma fábrica local de algodão. Não paramos para pensar de como seja a vida de uma pessoa com deficiência em ambientes públicos ou privados. Do quanto esses lugares se dispõem em ser inclusivo e acessível a todos. Acreditamos que a pessoa com deficiência não tenha demandas similares a de pessoas sem deficiência, como afazeres sociais, idas aos supermercados, shopping, bancos, empresas, escolas, universidades, entre outros ambientes. É preciso compreender a necessidade e a importância de todas as instituições, sejam elas privadas ou públicas, se oferecem um ambiente seguro, acessível e inclusivo. Portanto, essa atividade nos coloca em uma espiral, onde nos faz visualizar, muitas vezes não vista, uma vida Pcd. Refletir e reconhecer indivíduos pdc's, a cultura capacitista e os locais públicos e privados e seus acessos. Precisamos quebrar padrões e estigmas capacitistas. Limitar, discriminar, uma pessoa por possuir alguma deficiência é desumano. Negar a existência de alguém que luta diariamente para ser visto e reconhecido dentro de uma sociedade não inclusiva, não preparada, não acessível, desigual, é reflexo de uma cultura capacitista, que precisa ser ligeiramente interrompida. O trabalho em questão irá elucidar uma atividade realizada na disciplina de Libras, Educação Especial e Inclusiva, essa disciplina é ofertada e obrigatória para todos os cursos de licenciatura nos vários campus da UNESP.

RELATO DE EXPERIÊNCIA - UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

KENNEDY WAGNER DOS SANTOS SILVA

O presente relato tem o propósito de expressar a minha prática docente enquanto professor da disciplina de Educação Física nos anos iniciais de uma escola da rede pública de ensino no município de Bastos, diretoria de ensino região de Tupã - SP, visto que a mesma muitas vezes se remete somente as práticas esportivas. Na pedagogia Construtivista o professor se torna um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, dando um lugar de "papel principal" para o estudante, dessa maneira, sendo um mediador nas propostas pedagógicas para que o aluno coloque a "mão na massa". As minhas aulas têm como objetivo, a todo momento, promover uma Educação Física consciente acerca de colaborar para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade além de somente promover práticas corporais voltadas para o esporte, sendo assim, desde do início do ano letivo as propostas eram para que juntos (tendo como lugar principal o aluno) criássemos toda a estrutura da aula, desde das músicas de saudação até as práticas corporais (jogos, brincadeiras, entre outros) de acordo com as habilidades a ser desenvolvidas em cada turma. Partindo dessa premissa, concluímos que a Educação Física perpassa a cultura enraizada de práticas voltadas ao desporto e ocupa um lugar de contribuição plena para o desenvolvimento do estudante para que o mesmo se torne um cidadão íntegro ao final do ciclo básico de ensino. Dessa maneira, doravante a habilidade proposta na Base Nacional Comum Curricular, que tange a brincadeiras e jogos inclusivos (EF02EF13*), foi proposto aos estudantes que desenvolvesse alguma espécie de jogo ou brincadeira que continha algumas das capacidades físicas (apresentadas a eles a partir de uma brincadeira lúdica em aulas anteriores), desse modo, eles criaram desde do nome até o sistema de pontuação do jogo propriamente dito. Eles decidiram que o jogo seria composto por um circuito com quatro atividades diferente, uma de agilidade, outra de velocidade, resistência e força, segundo decisão dos mesmos a atividade seria de cunho competitivo/cooperativo não exacerbado e continha 2 times em jogo com número de participante iguais e o jogo foi denominado de "COMPETIÇÃO MÁXIMA VS2", competição máxima referindo-se ao uso de todas as dimensões e amplitudes do nosso corpo, já que nossa proposta era um jogo competitivo/cooperativo não exacerbado, posto isto, a atividade de criação autônoma dos estudantes teve grande aceite de todos os alunos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM SERVIÇO SOCIAL - UFSC: FLUXOGRAMA PERICIAL POR
MOTIVO DE SAÚDE - DEINFRA - DEPARTAMENTO ESTADUAL DE INFRAESTRUTURA

JOZADAKE PETRY FAUSTO

A Lei nº. 6.745/1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, em seu artigo 64, garante ao servidor público estadual o direito ao afastamento para tratamento de saúde, assegurando-lhe que se "por motivo de saúde, esteja impossibilitado de exercer o seu cargo, será concedida licença com remuneração mediante inspeção do órgão médico oficial, até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por idêntico período, guardado o sigilo médico". O objetivo geral nesse registro de prática é descrever como ocorre a orientação de atendimento pericial para afastamento do trabalho por motivo de saúde, no DEINFRA/Florianópolis/SC. Ressalta-se que os agendamentos de perícia médica, além do caráter burocrático, permitem ser utilizados em estudo sobre as relações de trabalho, pois se pode analisar as possíveis causas dos processos de adoecimento, sobretudo refletir se estas estão atreladas às condições de trabalho ou as condições de vida do empregado, com o intuito de buscar possíveis alternativas para amenizar essa situação. A metodologia consiste na orientação e no encaminhamento pericial do servidor, o qual, por algum motivo de saúde ou de seu familiar, necessite afastar-se temporariamente do seu labor. O DEINFRA é um órgão público, que presta serviços aos cidadãos catarinenses, e tem a finalidade de implementar a política formulada pelo Governo do Estado de Santa Catarina. Todos os servidores que possuem mais de 03 dias de atestado, no mesmo mês, devem recorrer ao Serviço Social do órgão para solicitar o agendamento da perícia médica. Em seguida, os funcionários se dirigem ao Departamento de Serviço Social portando atestado médico. Nesse momento é averiguado se o servidor não está em férias, vez que a perícia não pode ser marcada nesse período. Para inserir na guia de solicitação são colhidos o nome completo do trabalhador e o número da matrícula. Preenchidos os dados na guia, é feita a ligação ao Departamento de Gerência de Perícia Médica - GEPEM que informará o dia, o horário e o local que o servidor deverá comparecer para ser atendido. Posterior a isso, é entregue a guia ao trabalhador para que este a assine. É realizado também, o registro interno desse agendamento, bem como o acompanhamento da inserção da licença no sistema administrativo da instituição.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ATENDIMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS NA PANDEMIA

FABIANA MAZZARO MARTINS LEROSA

O atendimento psicopedagógico atende crianças, adolescentes e adultos que apresentam dificuldades, distúrbios ou transtornos de aprendizagem. Cabe ao psicopedagogo entender todos os processos inerentes à construção do conhecimento, auxiliando a superar bloqueios biológicos, emocionais e sociais que afetem a aprendizagem. No ano de 2020, com o advento da pandemia da COVID-19, muitas escolas foram fechadas, e seguiram com o ensino remoto. Nesse cenário, o atendimento psicopedagógico que antes era presencial, teve que passar por alterações para a modalidade virtual. Assim foram necessárias alterações no atendimento psicopedagógico clínico. Seguindo às restrições de distanciamento social, bem como os princípios éticos da prática psicopedagógica. Assim, o atendimento on-line revelou-se um suporte valoroso para as crianças e adolescentes e suas famílias. Conclui-se, que o modelo de atendimento on-line se mostrou viável e eficaz de desenvolver o trabalho psicopedagógico. Foi constatado que o atendimento psicopedagógico on-line é possível. Podendo ser uma opção quando não é possível o atendimento presencial. Esse atendimento revelou-se uma nova possibilidade de atuação dos psicopedagogos. O planejamento do novo atendimento psicopedagógico, no período da pandemia, iniciou-se com o contato com os familiares das crianças que estavam em atendimento para verificar se havia o interesse em continuar com o atendimento psicopedagógico on-line. Esse atendimento virtual ocorreu através do GoogleMeet. O atendimento psicopedagógico on-line, da mesma forma que o presencial, tinha o objetivo de auxiliar a criança no seu aprendizado, fornecendo suporte e instrumentos para o desenvolvimento de habilidades, bem como incentivar o desejo de aprender e promover uma aprendizagem significativa. Foram necessárias muitas adaptações nos materiais utilizados no atendimento. Quanto aos aspectos éticos, o atendimento on-line teve o mesmo rigor do atendimento presencial, como não utilizar a gravação, bem como não realizar capturas de imagem. Houve adaptações nos materiais utilizados no atendimento virtual. Foram utilizados materiais em que a psicopedagoga pudesse mostrar à criança pela câmera, como jogos, livros, cartazes, fichas com palavras, fichas com figuras, bem como materiais disponíveis na internet, que eram apresentados à criança, como jogos pedagógicos on-line.

RESÍDUOS EM TRANSFORMAÇÃO PARA UM AMBIENTE SAUDÁVEL

GILBERTO BALEJO

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

RONALDO GARCIA ALMEIDA

CAROLINE LUCAS DOS REIS

O óleo de cozinha residual descartado de forma inadequada, principalmente no ralo da pia da cozinha, contribui para o agravamento de muitos problemas ambientais. A reciclagem desse resíduo para a produção de sabão pode ser uma forma atrativa, pois além de agregar valor ao resíduo, diminui o impacto ambiental causado pelo seu descarte. A necessidade de compartilhar a Educação Ambiental, no espaço da Unidade Escolar, com a intenção de conscientizar e mobilizar os colegas de estudo, para que constatem que atitudes individuais, relacionadas ao descarte do lixo doméstico - óleo de fritura é importante para evitar a poluição da natureza, promover a sustentabilidade e a solidariedade entre os membros de uma comunidade. Conscientizar os alunos que estão envolvidos em cursos Técnicos Profissionalizantes da área do meio ambiente e alimentício da ETEC Dr. Luiz Cesar Couto, cursos estes de Técnico em Meio Ambiente e Técnicos em Alimentos que fazem aulas práticas no laboratório Industrial I e II desta unidade e consequentemente conscientização de seus familiares que estão inseridos neste meio, sobre os danos que o descarte inadequado do óleo usado nas cozinhas Industrial de ensino e nos lares, proveniente de frituras, experiências, testes, que causam às tubulações de esgoto e ao meio ambiente e como o reaproveitamento do produto pode beneficiar a comunidade escolar e até mesmo estender aos seus familiares. Foi possível conseguir um bom resultado com a confecção do sabão que teve uma boa aceitação pelos participantes, alcançando um resultado satisfatório em relação a cor, textura, aroma, eficácia, rendimento e uma avaliação excelente para a qualidade geral, demonstrando ser um bom produto por agradar a todos. O sabão foi uma ótima opção para o reaproveitamento de óleo usado. Trata-se de um produto simples, fácil de ser elaborado, indispensável para limpeza e higienização de ambientes e, acima de tudo, uma opção capaz de promover proteção à natureza. Os alunos do curso de ETIM em Agropecuária da escola Dr. Luiz César Couto desenvolveram uma atividade de produção de sabão a partir de óleo usado, com qualidade semelhante aos produtos comerciais. Foram produzidos sabões utilizando soda cáustica, fubá, detergente e água. Os produtos foram analisados em relação à consistência, eficiência, cheiro e valores de pH. Todos os sabões apresentaram consistência adequada, verificou que a fabricação de sabão caseiro é uma alternativa interessante para a reciclagem do óleo usado.

REUNIÕES/FORMAÇÕES COM DOCENTES NO PÉRIODO PANDÊMICO (2020 E 2021)

JANETE APARECIDA COELHO
ALEXANDRA ROCHA OKIDOI FELIPE

O presente texto relata as experiências vividas pela gestão escolar no decorrer dos anos de 2020 e 2021, dado que no dia 23 de março de 2020 tivemos que fechar as portas da escola, para atendermos, remotamente, estudantes, professores, pais e comunidade em geral devido a pandemia causada por um novo vírus mortal: o Sars-Cov-2 (Covid-19), que foi descoberto no mundo ceifando milhões de vidas, forçando-nos a mudar nosso modo de vida, nossa rotina na família e no trabalho. De repente passamos a trabalhar de forma remota, professores davam suas aulas através de aplicativos/plataformas em computadores (Zoom, Google Meet, dentre outros). Como gestão escolar, uma das grandes dificuldades, além da falta do calor humano, foi manter a comunicação geral com toda a comunidade escolar, pois tudo era novo, mas a comunicação precisava acontecer em tempo real. Concluímos que a experiência de "reuniões relâmpagos" enquanto equipe gestora e reuniões agendadas previamente com os docentes foram positivas, pois as orientações eram passadas em tempo real, garantindo o princípio da transparência, além de notarmos o engajamento de todos os envolvidos no processo escolar, especialmente na busca de atender às aprendizagens dos alunos. A equipe gestora definiu que, ao recebermos as Comunicações Internas (CI's) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - (SED/MS), faríamos reuniões relâmpago com toda a equipe (gestoras e coordenadores) e, em seguida, convocaríamos todos os professores, com data previamente agendada. Comunicada a reunião, esta seria realizada de forma sintética, considerando que os professores tinham muitos atendimentos das atividades remotas com os discentes. As reuniões aconteceram através das plataformas Google Meet e/ou Zoom e sempre contávamos com mais de 40 docentes, aconteciam sempre após o recebimento das CI's enviadas pela SED/MS, ou ainda, para alinhamento da rotina da própria unidade escolar que, após analisar os trabalhos desenvolvidos, buscavam melhorias que poderiam ser aplicadas com foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, auxiliando os docentes em suas atribuições. Procurávamos deixar os docentes à vontade para exporem suas ideias e tudo acontecia de forma muito democrática, todos tinham a oportunidade de se pronunciar. Devido à internet, algumas vezes tínhamos problemas de conexão que, em sua grande maioria, eram resolvidos rapidamente. Da mesma forma aconteciam reuniões com o corpo administrativo, quando necessário.

SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR A COMPLEXIDADE DE ALFABETIZAR LETRANDO

MARIA APARECIDA DOS REIS

MONICA FÜRKOTTER

Os termos alfabetização e letramento, apesar de serem discutidos há alguns anos, ainda são complexos e, apesar de serem distintos, são indissociáveis. Em virtude dessa complexidade, ao pensar em uma proposta pedagógica para trabalhar essa temática, optei por uma metodologia ativa e utilizei a sala de aula invertida ou flipped classroom na disciplina Alfabetização e Letramento, de um curso de pós-graduação Lato Sensu, em uma instituição de ensino superior do estado de Mato Grosso. Nessa metodologia o conteúdo é estudado, em casa, normalmente utilizando tecnologia, e as atividades são desenvolvidas em sala de aula. Assim, os alunos participam ativamente de sua aprendizagem. O objetivo desse relato é mostrar a importância do protagonismo estudantil no processo de ensino e aprendizagem. Ao concluir a atividade percebi que com essa metodologia, um número maior de alunos fez a leitura prévia do material. A participação e a interação deles na aula presencial proporcionou dinamismo, colaboração e aprendizagem. A eficácia da estratégia também foi comprovada na avaliação que a instituição aplica no encerramento da disciplina e na autoavaliação que fizeram no Padlet, em ambas os alunos valorizaram a atividade e solicitaram mais aulas com essa metodologia. Concluí que para tanto foi fundamental a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos alunos serem profissionais da Educação, a metodologia não era conhecida por todos. Como prevê essa metodologia, enviei a eles uma abordagem inicial do tema e um vídeo de Magda Soares, para quem ensinar a ler e escrever deve ocorrer em um contexto que tenha sentido e faça parte da vida do aluno, com práticas pedagógicas para alfabetizar letrando. O envio foi realizado vinte dias antes da aula presencial com um link do Padlet, ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar estudos. Solicitei que fizessem uma apresentação no Padlet e comentassem o que conheciam sobre o tema. Na aula presencial procurei estimular a análise e reflexão sobre como alfabetizar letrando. Cabe destacar que o debate em relação aos dois métodos de alfabetização, o sintético e o analítico, foi expressivo pois poucos alunos/docentes conheciam o método analítico. Como havia 25 alunos dividi a sala em cinco grupos para desenvolver uma atividade em que elaboraram uma proposta de alfabetização envolvendo letramento. Na perspectiva de socializar, cada proposta elaborada foi apresentada na aula seguinte.

SUPERVISÃO DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES E ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

PATRICIA DA CRUZ MIGUEL

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES

A educação abrange dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, apoiando-se na compreensão de que a prática educativa é distinta, única, processual, contextual e perpassada por interesses e necessidades. A escola, por intermédio de suas atuações, precisa construir a sua identidade e se comprometer com a realidade em que está inserida. Nesse processo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta um respaldo essencial, visto que o seu objetivo primário é a qualificação da formação inicial docente, a partir da inserção do professor em formação na escola ainda durante a sua trajetória acadêmica. Isto significa estreitar o que a universidade disserta sobre a escola e o que a escola realmente é em suas particularidades, evitando assim, o desconhecimento da realidade escolar e seus desafios e, até mesmo, o abandono da profissão. A partir dessas considerações iniciais, a nossa equipe do subprojeto de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, assumiu enquanto objetivo investigar como a supervisão do PIBID, diante das implicações da pandemia, propiciou aos licenciandos uma formação de qualidade. O processo de formação almejou o desenvolvimento humano de todos os envolvidos. Mesmo no ambiente virtual, coube à supervisora exercer o papel de mediadora e os graduandos e os seus alunos foram concebidos como centrais no processo de ensino-aprendizagem. O contexto atual foi desafiador e exigiu aprendizagens e procedimentos inovadores, criativos e pautados nos recursos tecnológicos. Além da competência técnico-pedagógica, o compromisso político da supervisora e dos graduandos, com os alunos da escola parceira, foi fundamental para inclui-los e reduzir os índices de evasão. Os procedimentos utilizados pautaram-se em um trabalho colaborativo no qual o planejamento, execução e avaliação das ações foram realizados de forma compartilhada. Em vista do contexto da pandemia de COVID-19, foi necessário reorganizar o espaço de supervisão e de co-formação com os coordenadores do PIBID. Assim, a supervisão realizou: a apresentação e discussão do Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano de Ensino da disciplina de Educação Física; estabeleceu diversas atividades remotas a serem realizadas em parceria; valorizou as contribuições levantadas pelos professores em formação para o enriquecimento da prática educativa; e, forneceu feedback sobre os resultados alcançados nas atividades realizadas.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral (on-line)

Ciências Humanas

Educação

USO DE CINEMA EM SALA DE AULA COMO RECURSO DE ENSINO E OBJETO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

GILBERTO BALEJO

CAROLINE LUCAS DOS REIS

RONALDO GARCIA ALMEIDA

MARIA IVANETE DA SILVA LUIZ

O cinema em sala de aula é um poderoso instrumento de educação e instrução, uma maneira de construir o processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação precisa ultrapassar a sala de aula e atender às necessidades imediatas do aluno. O cinema torna-se uma proposta educativa, uma ferramenta pedagógica e, ainda, pode ser relacionado aos outros conteúdos curriculares, pode ter um caráter interdisciplinar, abrir fronteiras, constituindo-se em objeto de interesse de várias áreas do saber. Pode ser utilizado como recurso didático para inserção dos temas transversais na sala de aula e ampliar o enriquecimento cultural da Escola. Utilizar o cinema na sala de aula como instrumento no processo de ensino e aprendizagem. A utilização do cinema em sala de aula como um recurso de ensino implica reconhecer o papel dessa linguagem na formação de cada aluno, suas formas de ver e estar no mundo. O cinema apresenta uma linguagem complexa e mistura emoção, envolvimento, enredo, ação, música, luz, movimento, mistério, desafio e suspense. Assim, os filmes conseguem grande aceitação, maior interesse e participação por parte do aluno, e o conteúdo é melhor compreendido com filmes do que com as explicações de uma aula comum. A atividade com cinema em sala de aula foi realizada na Etec Dr. Luiz Cesar Couto com os alunos do curso Técnico em Segurança do Trabalho, com a base tecnológica "Exposições às substâncias tóxicas no trabalho". Desenvolveu-se uma aula expositiva e introdutória sobre a temática. O filme escolhido, Erin Brockovich Uma mulher de talento, baseado em fatos reais, mostra a contaminação por uma indústria química que trabalhava com o metal pesado (cromo), em uma cidade americana. Como consequência, a vizinhança e ex trabalhadores passaram a sofrer de câncer. Na exibição, proporcionamos aos alunos um ambiente prazeroso e confortável disponibilizando pipoca e guaraná. Certamente são detalhes às vezes considerados superficiais, mas que transformam o ambiente tornando-o mais agradável e proveitoso. Após a exibição do filme houve uma discussão relevante com reflexão em relação ao conteúdo abordado. Na avaliação foram observados e valorizados o interesse, a comunicação, a participação ativa e o envolvimento dos alunos. A experiência de envolver os alunos na pesquisa de busca para encontrar um filme que estivesse relacionado com o tema foi muito produtiva, desenvolveu o prazer em estudar o filme e não simplesmente em assisti-lo.