

ANAIS



III EDUPALA
CONGRESSO INTERNACIONAL

**Diálogos e desafios
para a educação
democrática na
América Latina**

26 a 28 de Setembro de 2022





Coordenação Geral

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Prof^a Dr^a. Madalena Pereira da Silva
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Comissão Organizadora

Prof. Dr^a. Cinthia Lopes da Silva
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^a. Dr^a. Josilaine Antunes Pereira
Prof^a. Dr^a. Lilia Aparecida Kanan
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Prof^a. Dr^a Madalena Pereira da Silva
Prof^a. Dr^a. Mareli Eliane Graupe
Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Prof. Dr. Valdir Lamim Guedes Junior
Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi
Mestranda Karla Renata Melo da Rosa - Bolsista FAPESC
Mestrando Rafael Tizatto dos Santos - Bolsista UNIEDU

Organizadores dos Anais

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Prof^a. Dr^a Madalena Pereira da Silva
Mestranda Karla Renata Melo da Rosa - Bolsista FAPESC
Mestrando Rafael Tizatto dos Santos - Bolsista UNIEDU

Coordenação Científica

Prof. Dr^a. Cinthia Lopes da Silva
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^a. Dr^a. Josilaine Antunes Pereira
Prof^a. Dr^a. Lilia Aparecida Kanan
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Prof^a. Dr^a Madalena Pereira da Silva
Prof^a. Dr^a. Mareli Eliane Graupe
Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Prof. Dr. Valdir Lamim Guedes Junior
Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi

Coordenação de Programação

Prof. Dr^a. Cinthia Lopes da Silva
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^a. Dr^a. Josilaine Antunes Pereira
Prof^a. Dr^a. Lilia Aparecida Kanan
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Prof^a. Dr^a Madalena Pereira da Silva
Prof^a. Dr^a. Mareli Eliane Graupe
Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Prof. Dr. Valdir Lamim Guedes Junior
Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi





Comissão de Secretaria, Tesouraria e Credenciamento

Mestranda Karla Renata Melo da Rosa - Bolsista FAPESC
Mestrando Rafael Tizatto dos Santos - Bolsista UNIEDU
Pedro da Silva - Bolsista FAPESC
Tânia Marisa Cifuentes - Secretária do PPGE

Arte Visual

Bolsista FAPESC - Karla Renata Melo da Rosa
Bolsista UNIEDU - Rafael Tizatto dos Santos

Suporte técnico

Jary Carneiro Júnior

Produção cultural

M^a Suzane Faita

Intérpretes de Libras

Ariel Antunes
Fabiane Ventura de Jesus
Fabiano Chaves
Giselly Franceline Silva Torres
Jeverton Ramos
Jóurdan Linder Silva

Cerimonialistas

Arnaldo Sousa
Dariana Medeiros Salaman
M^a Suzane Faita
Profa. M^a Claudia Pavão

Monitores dos Grupos de Trabalho

Dieisy Ghizoni Santos
Francine Malinverni Freitas
Francyane Fagundes Cardoso
Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues
Maria Vitória Santos
Pedro da Silva
Regimari Cristina Rodolfi Beppler
Valdemir Luís dos Santos Hoffmann

Convidados

Prof. Dr. Enrique Martínez Larrechea

Reitor do Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR) - Montevidéu - Uruguai

Prof. Dr. Leonel Piovezana

Docente e pesquisador - Universidade Comunitária da Região de Chapecó -
(Unochapecó) - Chapecó - SC - Brasil

Prof^a. Dr^a. Marlene Zwierewicz

Coordenadora do PPGE da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp) - Caçador -
SC - Brasil





Profª Drª Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Silvio Gallo

Docente e Pesquisador da Unicamp - SP - Brasil

Profª Drª Fabiana de Amorim Marcelo

Docente e Pesquisadora da UFRGS - RS - Brasil

Prof. Dr. Haroldo de Resende

Docente e Pesquisador da UFU - MG - Brasil

Profª Drª Marcia de Souza Hobold

Docente e Pesquisadora do PPGE (UFSC) - SC - Brasil

Profª Drª. Leda Scheibe

Docente e Pesquisadora do PPGE (UFSC) - SC – Brasil

Profª. Drª. Rita Buzzi Rausch

Docente e Pesquisadora do PPGE (FURB) - Blumenau - SC - Brasil

Profª. Drª. Cheron Zanini Moretti

Docente e Pesquisadora do PPGE da Universidade Santa Cruz (UNISC) - RS - Brasil

Profª. Drª. Claudia Battestin Dupont

Docente e Pesquisadora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) - SC - Brasil

Profª. Drª. Roselane Fátima Campos

CED/UFSC - BRASIL

Profª. Drª. Patricia Raquel Redondo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/FHCE - Argentina

Profª. Drª. Natércia Ventura Bamberra

Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Nusserge (UFSC) - Brasil

Prof. Dr. Ale Mujica Rodriguez

Doutora em Saúde Pública (Colômbia/Brasil)

Profª. Drª. Nora Gluz

Docente da Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires - Argentina

Prof. Dr. Joel Cezar Bonin

Docente da Universidade UNIARP - Brasil

Profª. Mª. Ivana Aparecida Oliveira

NEAB - Uniplac - Lages - SC - Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

Docente e Pesquisador do PPGE (FURB) - Blumenau - SC - Brasil





Editora Na Raiz

Editor-Chefe: Prof. Dr. Valdir Lamim-Guedes

Conselho Editorial: Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno (Universidade Presbiteriana Mackenzie) | Profa. Dra. Annie Gisele Fernandes (USP) | Prof. Dr. António Manuel Ferreira (Universidade de Aveiro, Portugal) | Prof. Dr. Carlos Junior Gontijo Rosa (USP) | Profa. Dra. Deborah Santos Prado (Centro Universitário Senac) | Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva (UFOP) | Prof. Dr. Felipe W. Amorim (Unesp) | Profa. Dra. Flavia Maria Corradin (USP) | Prof. Dr. Francisco Secaf Alves Silveira (Universidade Anhembi Morumbi) | Prof. Dr. Horácio Costa (USP) | Prof. Dr. Javier Collado Ruano (Universidad Nacional de Educación, Equador) | Prof. Dr. José Augusto Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra, Portugal) | Prof. Dr. Marcos Paulo Gomes Mol (Fundação Ezequiel Dias) | Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi (USP) | Prof. Dr. Renato Arnaldo Tagnin (Faculdades Oswaldo Cruz) | Profa. Dra. Suzana Ursi (USP) | Profa. Dra. Yasmine Antonini (UFOP)

Confira as outras obras publicadas pela editora em <https://editoranaraiz.wordpress.com/>



A Editora Na Raiz é uma empresa com DNA USP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749 Congresso Internacional Diálogos e Desafios para a Educação Democrática na América Latina (3. : 2022 : Lages, SC)

Anais [do] III Congresso Internacional Diálogos e Desafios para a Educação Democrática na América Latina, 26 a 28 de agosto de 2022 [recurso eletrônico] / organizado por Rafael Araldi Vaz... [et al.]. - São Paulo: Na Raiz, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-88711-30-9

1. Educação - Congressos. I. Vaz, Rafael Araldi. II. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada por: Georgia Araldi Vaz CRB 14/944





Sumário

APRESENTAÇÃO.....	17
PROGRAMAÇÃO CULTURAL NO III EDUPALA	18
FAITA, Suzane	
GT 1: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES À PRÁTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS – CASE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	22
BITENCOURT, Ariana de Sousa; VICENZI, Vinicius Bertoncini	
AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO PANDÊMICO: FORMAS AVALIATIVAS ADOTADAS.....	26
FERNANDES, Sandra Mara; DRESCH, Jaime Farias; SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos	
DISPOSIÇÕES, CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROEJA EM FOCO	30
GONÇALVES, Andréa Ribeiro; AZAMBUJA, Isabella Kessler de	
O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
SILVA, Joice Kelly de Oliveira Macedo; DRESH, Jaime Farias	
PROESDE 2022 - INTERVENÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PLANALTOCATARINENSE - UNIPLAC ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERALIZAÇÃO PARA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	40
WOLFF, Mariléia; ARRUDA, Arlene Aparecida de; SOUZA, Marli Coscodai	
ENSINO INTEGRADO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ANÁLISE QUALITATIVA DA EXECUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
SONZA, Aline Picoli	
DISCUSSÃO SOBRE ABORDAGEM PIKLER PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS	50
SILVA, Fernanda Andressa da Cruz; FERREIRA, Valéria Silva	
PROJETO DE VIDA E A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO	54
STRAMOSK, Lisandra; DRESCH, Jaime Farias;	
AFETIVIDADE COMO DISCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
OLIVEIRA, Marcele Antunes de; DRESCH, Jaime Farias;	
A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS	65
MARQUES, João Daniel Muniz; VAZ, Rafael Araldi	
DESEMPAREAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
ANTUNES, Paola Duarte Pacheco; DRESCH, Jaime Farias	





QUESTÕES EM DEBATE NO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS NA ÚLTIMA DÉCADA (2010-2020)..... 73

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes; SANTOS, Aline Bettiolo dos

O COMPONENTE ELETIVO DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS DAS JUVENTUDES, DO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA 78

ALMEIDA, Fabio de

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: UM ALINHAMENTO SOB INFLUÊNCIAS DE UM CONTEXTO NEOLIBERAL 83

COELHO, Edvânia; BRICCIA, Viviane

PROBLEMA: REABERTURA DO ENSINO NOTURNO DA EEB PROFESSOR ANACLETO DAMIANI, EM ABELARDO LUZ – SC, EM 2016..... 87

SILVA, Daniel Celeste da; BAADE, Joel Haroldo

PROCESSO DE SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PILOTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA..... 92

MARCHI, Maurício; DA SILVA, Madalena Pereira

IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS GERADAS PELA REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: A SUBJETIVAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES 98

MARTINELLI, Maxemino Luiz; NARDI, Elton Luiz

DISCURSOS SOBRE A “EQUIDADE”, AS “DESIGUALDADES” E A “MERITOCRACIA”: EM QUESTÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017 E 2018), SEUS AUTORES E O CAMPO CURRICULAR..... 103

ORTEGA, Bárbara de Carvalho; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL? 108

BORBA, Yara Castro de; SILVA, Madalena Pereira da

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I AO II (2017-2021) 114

SILVA, Pedro da; VAZ, Rafael Araldi

NOVO ENSINO MÉDIO: A MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES 120

ZAMADEI, Márcia Giesel; PIOVEZANA, Leonel

GT2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVÊNCIAS EM UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID: A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 127

WOLFF, Carmem Lidia; BUENO, Julia Maria Carvalho Pereira;
PISSETTI, Schayla Costa; SILVA, Madalena Pereira da





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ESCOLA ITINERANTE EM LAGES (SC): APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA	131
CARDOSO, Liliane da Cruz; CAMARGO, Janete Teresinha; LIMA, Lucia Ceccato de	
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	137
NUNES, Renata Barbosa; KANAN, Lilia Aparecida	
O USO DOS JOGOS E DO MATERIAL DIDÁTICO CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	142
HINERASKE, Leizi; LAMIM-GUEDES, Valdir	
RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EXPERIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGOS A PARTIR DA ESCOLA	147
BRUNS, Juliana Pedroso; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt; TOMIO, Daniela; RAUSCH, Rita Buzzi	
LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	152
WICHINHESKI, Elisabeth; PINTO, Marialva Moog	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	157
GOMES, Rodrigo; PILAR, Indhira Araújo; LIMA, Lúcia Ceccato de	
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	163
CRACO, Eva Adriana da Luz Leite; PINTO, Marialva Moog	
PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DE MULHERES E AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS/ES DE ARTES VISUAIS.....	167
PONTES, Alessandra; ZAMPERETTI, Maristani	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERPECTIVA DE FREIRE, NÓVOA E TARDIF	172
DA SILVA, Robson Rafael; KANAN, Lilia Aparecida	
A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	177
VENTURA, Maive Cardoso Padilha; LOCKS, Geraldo Augusto	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19	182
COSTA, Morgana da Luz; PINTO, Marialva Moog	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	188
DOGENSKI, Josiane; DA SILVA, Madalena Pereira	





PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	194
SALAMAN, Dariana Medeiros Andrade; DA SILVA, Madalena Pereira	
A ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUA APROXIMAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA IESOL/UEPG EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS	200
ALBACH, Camila Aparecida da Silva; MOLETA, Aline Diandra; GOMES, Gabrielle Fernandes; MOURA, Reidy Rolim; CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves	
REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO NOVO CONTRATO SOCIAL DA EDUCAÇÃO - UNESCO 2022	205
TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi	
VISUALIDADES E DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: EMERGÊNCIAS E CONTINGÊNCIAS EM FOCO	210
ZAMPERETTI, Maristani Polidori; PONTES, Alessandra Gurgel; SOUZA, Fabiana Lopes de	
ESCRITURAS DELICADAS EM EDUCAÇÃO: A ESCRITA DO RELATO DE PRÁTICA DOCENTE COMO UM ESPAÇO POTENCIAL PARA EXPERIMENTAÇÕES DIVERGENTES.....	215
COUTO, Daphini Moraes; GOULART, Rafael Ferreira; DUTRA, Isadora; COSTA, Cristiano Bedin da; SCHULZ, Lia	
A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	220
BEPPLER, Regimari Cristina Rodolfi; GROSCHE, Maria Selma	
O DISCURSO DE PROFESSORES(AS) DA REDE PÚBLICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS: UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL, ARGENTINA, URUGUAI E CHILE	224
OLIVEIRA, Michele Rodrigues de	
NARRATIVAS REFLEXIVAS DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	229
LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira	
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	235
PILAR, Indhira Araújo; GOMES, Rodrigo; LIMA, Lúcia Ceccato de	
ABORDAGEM STEAM NA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM PROBLEMAS DO COTIDIANO: INTERLOCUÇÕES COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.....	241
PIOLA, Amélia Aparecida Pereira; DA SILVA, Madalena Pereira	
O PAPEL DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	247
CASTILHOS, Jussara de Souza; LAMIM-GUEDES, Valdir	





EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARES252

FELTRIN, Patricia Branco; LIMA, Lucia Ceccato; SANTOS, Regine dos

É POSSÍVEL ENSINAR INGLÊS COM MÚSICA? UMA REFLEXÃO SOBRE MÚSICA E APRENDIZAGEM257

BECHTOLD, Ivan; BECKER, Fabiana Dalila;
LUSA, Vânia Cristina Marcon da Rocha; BONIN, Joel Cezar; LUDWIG, Rafael

EDUCAR PARA A ALTERIDADE EM LÉVINAS: CONTRIBUIÇÕES PARA AS REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....261

LUDWIG, Rafael; DICKMANN, Ivo

CONSTELAÇÕES FAMILIARES: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA SISTÊMICA267

LENZ, Tuanny Caroline; ZENI, Isadora; BONIN, Joel Cezar

FORMAÇÃO COLABORATIVA NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA271

WALTRICK, Gustavo Cezar; DA SILVA, Madalena Pereira

GT3: EDUCAÇÃO, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA

ATIVIDADE FÍSICA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL278

DIAS, Liliane Cristina; LIMA, Lucia Ceccato de

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....282

FREITAS, Francine Malinverni; SILVA, Kátia Roberta; SILVA, Helena Cristina;
ROSA, Cleonice Gonçalves; CUNHA, Natalia Veronez

EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....288

LÜCKMANN, Gabriela Schlichting Vieira; DRESCH, Jaime Farias

CUIDADOS PALIATIVOS DE IDOSOS COM DEMÊNCIA: UMA PERSPECTIVA BIOÉTICA292

SEHNEM, Elizabete Marlene; MASIERO, Anelise Viapiana;
CUNHA, Natalia Veronez

A VIVÊNCIA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO CURSO DE MEDICINA297

GOULART, Thiago Pereira

CONDIÇÕES DE SAÚDE DOS CATADORES DE MATERIAIS.....301

VALENTE BRÄSCHER, Leonardo; FOLCHINI CRUZ, Mateus;
LOCKS, Geraldo Augusto

CAMPANHA DE PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA E DE PRÓSTATA - LAÇOS QUE PREVINEM, JUNTOS PELA MESMA CAUSA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA306

MOREIRA, Josiane Aparecida Vieira; SEHNEM, Elizabete Marlene;
AGOSTINETTO, Lenita; SIEGLOCH, Ana





ATENÇÃO AO AVC: JORNADAS ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO311

LANG, Michael Ricardo

MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE.....315

FONTOURA, Ivete de Oliveira; VAZ, Rafael Araldi

GT4: POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DISPOSITIVOS DE REGULACIÓN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

ARGENTINA: UN MAPEO NACIONAL.....321

GARCÍA, Pablo Daniel

**AÇÕES AFIRMATIVAS, DEMOCRACIA E ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA:
O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE EM FOCO325**

GRELLERT, Ana Paula; SOLER, Leonor Gularte; SILVA, Wagner Pires da;
JARDIM, Lisandra Ferreira; OLIVEIRA, Neiva Afonso

**A PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA
ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DOS
BACHARELADOS
EM ADMINISTRAÇÃO331**

ALMEIDA, Georgia Maria Mangureira de; SILVA, João Eudes da;
SILVA, Arthur Rezende da

**AÇÕES DE CONECTIVIDADE E DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19: A
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUDESTE DO
PAÍS.....336**

SOUSA, Letícia Pereira de

GT5: EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADE E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS

A DITADURA CIVIL-MILITAR NO COMPONENTE CURRICULAR341

FAITA, Suzane; LOCKS, Geraldo Augusto

**ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE
ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS346**

ROSA, Karla Renata Melo da; LOCKS, Geraldo Augusto

**CONTRAVISUALIDADES: ARTE CONTEMPORÂNEA NO CONFRONTO DAS
VISUALIDADES DISCURSIVAS E DE PODER352**

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori

**FORMAS DE GOVERNAMENTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA ANÁLISE
FOUCAULTIANA SOBRE PRODUÇÕES ESCOLARES AUTORAIS DE CRIANÇAS DO
7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA356**

POLLNOW, Camila Gabriela; VIVAR Y SOLER, Rodrigo Diaz

**ESTADO DA ARTE SOBRE A MEMÓRIA DA GUERRA DO CONTESTADO (1912-
1916) NOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES CONTEMPORÂNEOS DA REGIÃO
DO PLANALTO CATARINENSE361**

HOFFMANN, Valdemir; LOCKS, Geraldo Augusto





A JUSTIÇA SOCIAL COMO PRINCÍPIO PARA UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A CARTA DE NATAL E O PENSAMENTO DE NANCY FRASER 367

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Gwerson Gley dos

ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO CFP-UFRB..... 372

SILVA, Janaine Zdebski da; VERDÉRIO, Alex

PROGRAMA GENTE CATARINA: PROPOSTAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA 378

STRICKERT, Singra Couto; RODRIGUES, Luiz Adroaldo Dutra;
LOCKS, Geraldo Augusto

ANÁLISE DO DOCUMENTO RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL: UM PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO E HÁBITOS DA LEITURA NO BRASIL 384

PAES FILHO, Orlando; DA SILVA PEREIRA, Madalena

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EMBASADA NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 390

ZANONI, Bruna dos Santos; LOCKS, Geraldo Augusto

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: HAITIANOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA..... 395

SANTOS, Rafael Tizatto dos; LOCKS, Geraldo Augusto

GT6: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 401

DUTRA, Ticiania; LIMA, Lucia Ceccato de

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BRASILEIRO 407

ALMEIDA, Bruno Natanael Mota; SILVA, Fabiana

APROXIMAÇÕES DA TRILHA DA VIDA COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA..... 412

REISER, Neila Schulz; URIARTE, Mônica Zewe

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESCARTE DE MÁSCARAS EM TEMPO DE PANDEMIA 418

ZACCARON, Matheus Wolff; ELIAS, Mariele Abadia; SIEGLOCH, Ana Emilia;
AGOSTINETTO, Lenita

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: RELATANDO UMA PRÁTICA..... 422

CAMARGO, Janete Teresinha; CARDOSO, Liliâne da Cruz; LIMA, Lucia Ceccato

PRINCIPAIS EFEITOS DA COVID-19 EM GESTANTES: UM PROBLEMA DE SAÚDE E EDUCAÇÃO SANITÁRIA..... 427

PINTO, Mariana Machado; SILVA, Bruna Fernanda da; SIEGLOCH, Ana Emilia;
XAVIER, Rafaela Stenger; DALLABRIDA, Marina Martins





A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	433
SANTOS, Regine dos; FELTRIN, Patricia Branco; LIMA, Lucia Ceccato de	
GESTÃO SOCIOAMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS	439
PEZZI, Claudia Maris Coelho; LIMA, Lucia Ceccato de	
A GEOECOLOGIA E QUALIDADE AMBIENTAL: DE UMA DIALÉTICA AMBIENTAL PARA UMA GEOGRAFIA ECOLÓGICA.....	444
WAGNER, Osní Valfredo	
GT7: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	450
SÁ, Thatiana Daboit Arruda; DA SILVA, Madalena Pereira	
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	455
BRANCO, Grasielle Batista; VICENZI, Vinicius Bertoncini	
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO NA APAE DE PORTO UNIÃO-SC.....	460
RECK, Caroline; DA SILVA, Madalena Pereira	
CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN INSTRUCIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA	466
VIRGÍNIO, Clara Karolinne de Araújo; DA SILVA, Madalena Pereira	
JORNALISMO E PANDEMIA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO TELEJORNALISTA COM OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS.....	472
FIGUEIREDO, Eduarda Mayara Demeneck; LOCKS, Geraldo Augusto	
REFLEXÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	476
SANTOS, Dieisy Ghizoni; DA SILVA, Madalena Pereira	
JOGOS COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	482
WOLFF, Carmem Lidia	
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	487
SAGAZ, Dionéia Walter; DA SILVA, Madalena Pereira; PINTO, Marialva Linda Moog	
PRÁTICAS DOCENTES E O PRESENTE DA TECNOLOGIA	493
FERRAZ, Georgia Angelica Velasquez Ferraz	
NEUROPLASTICIDADE TRANSPESSOAL E CULTURA DIGITAL: REFLEXÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA.....	499
LOPES, Lais Tredicci; BORGES, Martha Kaschny; TUBELO, Liana Cristina Pinto;	





COPPETE, Maria Conceição

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS 503

DEXHEIMER, Elisandra Aparecida Moura; SILVA, Madalena Pereira da

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO..... 508

BARROS, Vitoria Cifuentes; DRESCH, Jaime Farias

INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID EM TEMPOS DE COVID-19..... 512

TRECINO, Tânia Mara Theodorovicz; GROTTTO, Eliane Maria Balcevicz;
BOELL, Márcia; DA SILVA, Madalena Pereira

TDIC E O ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DOS SOFTWARES ESPECÍFICOS PARA A MATEMÁTICA 518

MUNIZ, Suély Colaço Chaves; PINTO, Marialva Linda Moog

GT8: GÊNERO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VIOLÊNCIAS EDUCACIONAIS: PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO 524

ALMEIDA, Elisa; MARTINEZ, Mickhaela; GRAUPE, Mareli

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS ESCOLAS: PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO.... 530

GOULART, Alana de Moura; JESUS, Maria Eduarda Giesel de;
GRAUPE, Mareli Eliane

REGULAÇÃO DE CORPOS DE CRIANÇAS: GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL 534

BORGES, Thayse Melo; GRAUPE, Mareli Eliane

TRANSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 539

FORTKAMP, Sonia B. Wurzler de Liz; FURTADO, Patricia Fatima de Oliveira
GRAUPE, Mareli Eliane

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O CONTEXTO ESCOLAR: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM VIOLÊNCIAS? 543

ROSA, Maria Eduarda dos Santos; GRAUPE, Mareli Eliane;
SOUZA, Daiane Silva Lourenço

JUVENTUDE FEMININA NO MEIO RURAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E AS JOVENS DO CAMPO 548

RAMOS, Ana Patricia Ramos; GRAUPE, Mareli Eliane

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO 553

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues; GONÇALVES, Josiane Peres





RELAÇÕES DE GÊNERO NA FÍSICA: OS DEBATES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2011-2021).....	557
PAIXÃO, Hilda Geni A.; FURLIN, Neiva	
A EDUCAÇÃO LABORAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO PARA A DEMOCRACIA BRASILEIRA	563
GONZALEZ, Flávio; SOFIATO, Cassia Geciauskas	
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E SAÚDE MENTAL NOS CASOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES	567
RODRIGUES, Indiara Weber França	
MENINAS NA CIÊNCIA: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO IFMA	571
SOUZA, Francisca Márcia Costa de	
DESAFIOS DE LECIONAR A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	577
DE CHAVES, Dábila Paula Vicente; GRAUPE, Mareli Eliane	
FEMINICÍDIO: ANÁLISE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	582
SOUSA, Joanice Soares de; PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira	
BALANÇO DAS PRODUÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS ENFRENTADOS PELO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	587
ARRUDA, Maria Eduarda Pereira; PINTO, Marialva Moog	
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	593
SILVA, Fabiola Pereira Machado da; GRAUPE, Mareli Eliane	
A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM LAGES-SC: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DAS PROFESSORAS DA REDE BÁSICA DE ENSINO.....	599
DIAS, Jennifer de Lima Cardozo; GRAUPE, Mareli Eliane	
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COM FOCO NAS MULHERES E CRIANÇAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	603
FURTADO, Patricia, Fatima de Oliveira; FORTKAMP, Sonia Beatriz Wurzler de Liz; GRAUPE, Mareli Eliane	
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: BREVE PANORÂMICA A PARTIR DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961, 1971 E 1996608	
RANDES PEREIRA, Gerson Avelino; RADL-PHILIPP, Rita Maria	
RELAÇÕES DE GÊNERO E A DEMOGRAFIA MÉDICA NO BRASIL.....	613
SANTOS, Maria Vitória; GRAUPE, Mareli Eliane	
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	618
SOUZA, Daiane Silva Lourenço de; SOUZA, Isabele Lourenço de; GRAUPE, Mareli Eliane	





GT9: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

**CONFRONTANDO A COLONIALIDADE DO SABER EM SALA DE AULA:
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA E DECOLONIAL EM CONFORMIDADE COM A LEI 10.639 624**

LANDAETA SILVA, María Emilia

**TERREIRO ILÊ AFRICANO DE XANGÔ AGODÔ ABASSÉ DE TATA CAVEIRA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ESTUDO DE INVENTÁRIO PARTICIPATIVO À
REGISTRO DE BEM COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL NO BAIRRO DA BRUSQUE
(LAGES/SC)..... 628**

ALAMINI, Maria Fernanda Fagundes; GRECHONIAK, José Alberto de Oliveira

**SARAVÁ! A ENCRUZILHADA DE EXU COMO FISSURA DO DISPOSITIVO
DISCIPLINAR..... 634**

FIDRYSZEWSKI, Thomas Teixeira; SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y

DIÁSPORA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ... 639

ROVARIS, Carolina Corbellini

GT 10: ARTE, MEMÓRIA E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

**CORPO E DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCIPLINARES 646**

TOMAZELLI, Fernanda; VAZ, Rafael Araldi

**EDUCAÇÃO E ARTE LITERÁRIA: POSSIBILIDADES PARA O PERCURSO
FORMATIVO DA CRIANÇA 650**

LIMA, Marieli Paim de; SANTOS, Vanice dos

**A AMEAÇA DO PROJETO DE LEI Nº 867/2015 AO ENSINO DO PENSAMENTO
CRÍTICO 654**

GROBE, Bianca Karin; CACHOEIRA, Alexandre João; BONIN, Joel Cezar

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS QUE
POTENCIALIZEM A INVENTIVIDADE E A ORALIDADE DA CRIANÇA PEQUENA.... 660**

PADILHA, Elen Cristina Werner; VICENZI, Vinicius Bertoncini

**DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO À FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE:
CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA PARA PENSAR A DIMENSÃO ESTÉTICA DA
EDUCAÇÃO NA ERA DO CAPITALISMO COGNITIVO 665**

RIBEIRO, Caio Moretto





APRESENTAÇÃO

Em sua 1ª edição no ano de 2016, o Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina - EDUPALA teve como norte a perspectiva teórica descolonial e a possibilidade de compreensão do mundo a partir do local em que se vive, valorizando a história cultural e regional. As reflexões sobre esses pressupostos potencializaram o protagonismo na pesquisa, ensino e extensão, tripé que fundamenta as ações da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

Na 2ª edição de 2018, ano em que se comemorou os 13 anos de existência do Curso de Mestrado em Educação, nossos olhares se voltaram ao "formador latinoamericano". Campo ainda pouco explorado pela Educação, a formação de formadores inclui discussões sobre a formação de professores, mediadores sociais, agentes de mudança, gestores, educadores sociais e demais profissionais e pesquisadores da área da Educação.

A 3ª edição de 2022, que neste ano comemora 17 anos do curso de Mestrado em Educação, tem como eixo: "Diálogos e desafios para a educação democrática na América Latina". Considerando o atual cenário geopolítico e social, brasileiro e latino-americano, o evento teve a proposta de apresentar diálogos, problematizações e alternativas para os dilemas impostos à educação democrática no tempo presente em níveis local, nacional e global. Deste modo, além das conferências e sessões temáticas, serão acolhidas propostas de comunicação nos GTs.

Cabe registrar que o III EDUPALA estava originalmente previsto para ocorrer em 2020. No entanto, em virtude do aparecimento da Covid-19, a qual produziu um cenário de paralisação e reestruturação das atividades sociais, o evento foi realizado em 2022 e de forma remota.

Sendo assim, o III EDUPALA foi realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2022 na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, em Lages, no Planalto Serrano Catarinense, no formato remoto, online e síncrono. O evento foi organizado pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIPLAC) e contou com a presença de estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros que discutem a Educação na América Latina.

De identidade dinâmica, professores e formadores se colocaram frente ao desafio de construir o conhecimento e a si mesmos a partir das experiências, diálogos teóricos e discussões que emergem nos diversos espaços formativos. A proposta foi de promover um amplo debate sobre a formação, não mais ancorada num paradigma reducionista e conteudista, mas capaz de considerar os sujeitos em seus contextos, visibilizando suas histórias de vida, experiências e saberes. Nesse sentido, o EDUPALA se constitui como um espaço de debates e reflexões sobre os conhecimentos pertinentes à formação de formadores, principalmente pela possibilidade de repensar práticas pedagógicas, sob uma perspectiva de trabalho inovadora, participativa e democrática.

COMISSÃO ORGANIZADORA





PROGRAMAÇÃO CULTURAL NO III EDUPALA

Suzane Faita

O III Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina - EDUPALA, realizado em 2022, contou com uma programação cultural, mesmo sendo realizado totalmente online de forma síncrona. Promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Para fazermos memória desse evento é preciso que voltemos um pouco no tempo, prática corriqueira das historiadoras e dos historiadores. Lugar comum também para os antropólogos, como o educador Geraldo Locks. Trazemos seu nome para este texto porque o convite dos organizadores do evento para o desenvolvimento da programação cultural tem relação direta com outras experiências divididas com ele.

Em 2020 no auge da pandemia de covid-19, as duas turmas de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) permaneciam em aulas síncronas, foi assim até o final de 2021. O grupo que entrou no Programa naquele ano teve não mais que duas aulas de encontros presenciais. Essa distância de corpos imposta pela pandemia não é novidade, provocou sentimentos diversos nas pessoas, tristeza, ansiedade, abandono. Sensível ao isolamento e defensor da arte como ferramenta de transformação social e expressão cultural da sociedade, Geraldo propôs a realização do Encontro Cultural Edupala. As bolsistas do PPGE, na época, Cristiani Massuchetti e Suzane Faita organizaram, sob coordenação do professor, o evento síncrono pelo *googlemeet* que teve apresentações de mestrands e mestrandas do PPGE/Uniplac, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAB/Uniplac), Círculo Cultural da Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos e curso de Licenciatura em música da Uniplac.

Texto apresentado por Geraldo na abertura do evento:

O Encontro Cultural Edupala nasce como um espaço de comemoração dos 15 anos de existência do PPGE/UNIPLAC. Sua denominação tem raiz, tem história, pois Edupala, evoca o maior evento científico internacional do PPGE, criado em 2016, cujo objetivo é pensar a Educação para nossa América Latina. Com o Encontro Cultural, fazemos memória e recordação - (cor/cordis), trazendo ao coração do PPGE que pulsa na vida de seu colegiado, técnicos, estudantes egressos e atuais e no existir e missão da própria universidade. Demonstramos com O encontro cultural, a relevância do PPGE 15 anos para a formação em nível acadêmico/stricto sensu, de inúmeros profissionais de educação e de outros campos de atividades na sociedade civil e política, conseqüentemente para o desenvolvimento socioeconômico do território da Serra Catarinense, de outros municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (ENCONTRO CULTURAL EDUPALA, 2020).

A experiência, valorizada pelos professores e professoras do Programa, rendeu o convite para que Geraldo e Suzane, membros da comissão organizadora do I Simpósio Internacional do Programa de Pós-graduação SIPPE/ACAFE, elaborassem a programação cultural do evento. A relevância de falar desses dois momentos é demonstrar que o processo de construção de uma programação cultural em evento totalmente *online* não foi mero acaso, mas sim construção histórica dentro do mestrado em educação. Outro ponto a ser destacado é que o Edupala, quando realizado presencialmente, sempre buscou promover momentos de arte e cultura. Contudo, convém explicar como desenvolveu-se a programação cultural do Edupala 2022 e o porquê das escolhas do que foi exibido aos participantes.





Conforme o tema do Edupala 2022: "Diálogos e desafios para a educação democrática na América Latina", foi realizada uma pesquisa com produções culturais que dessem conta de dialogar com evento Acadêmico. Assim, os conceitos de decolonialidade, democracia e memória foram fio condutor para as escolhas culturais. Considerando que o evento foi organizado e realizado por uma universidade localizada geograficamente no Planalto Serrano de Santa Catarina, buscou-se produções lageanas. Levando em conta que a data do evento, mês de setembro, foram incluídas produções ligadas a fundação do Clube Cruz e Souza (fundação em 22 de setembro) e Revolução Farroupilha (comemorada em 20 de setembro).

Ressaltamos a importância para a comunidade negra lageana do Centro Cívico Cruz e Souza, a necessidade de haver lugares e momentos de integração para o fortalecimento da identidade étnica, da cidadania. As famílias negras de Lages quebraram barreiras e se organizaram em nome do civismo [...]. (ROSA, 2016, p.208).

No caso da Revolução Farroupilha apresentamos uma proposta de refletir um aspecto pouco conhecido deste evento. Trazer à tona a história dos Lanceiros Negros, que compunham o exército Farroupilha, e a Batalha dos Porongos.

Apesar de serem omitidos por grande parte da historiografia tradicional, os negros tiveram participação fundamental junto às forças rebeldes republicanas que lutaram contra o império. Eles teriam composto, durante a Revolução Farroupilha, de um terço à metade do exército [...] (SALAINÉ, 2006, p.36).

Percebemos a democratização do acesso às práticas artísticas e culturais como uma importante ferramenta para o desenvolvimento educacional e social. Dessa forma, entendemos que um evento científico deve refletir a sociedade, em seus diferentes níveis, muito além do acadêmico. Para atender a demanda da programação, outras três obras foram selecionadas para a mostra, no decorrer do texto abordaremos cada uma delas.

Para melhor apreciação do evento cultural, foram pensados dois momentos, um focado na programação cultural para as mesas redondas exibidas no canal do YouTube do Programa de Pós-graduação em Educação e outro nas salas dos grupos de trabalho, encontros realizados pelo *google meet*.

Na abertura do III Edupala 2022, dia 26 de setembro, houve a execução instrumental do Hino Nacional com os alunos do curso de Licenciatura em Música da Uniplac, com duração de 1min57seg. Ao final da abertura foi exibido o documentário "Centro Cívico Cruz e Souza - Memórias de um Centenário", que aborda da história do Centro Cívico Cruz e Souza, fundado em 1918, na cidade de Lages. O filme foi produzido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) da Uniplac, com direção da Mestra Nanci Alves, egressa do PPGE/Uniplac e edição de Dionathan Souza, egresso do Curso de Jornalismo da Uniplac, duração 33min54seg.

No segundo dia de evento foi exibido o documentário poético sobre memória com destaque para o Museu Histórico Thiago de Castro, "Memória Afetuosa", direção de Armin Reichert e duração de 07seg12. Para o encerramento programou-se a apresentação do documentário sobre a formação étnica e cultural de Lages, direção, Suzane Fanta e montagem, Jary Carneiro Jr, duração 32min26seg. Contudo, um problema da plataforma Youtube não permitiu que o filme fosse exibido.

Em cada grupo de trabalho, nos dois dias evento, foram apresentadas produções culturais. No dia 27 de setembro uma contação de história com a professora Ana Carolina do canal Pequenes. Com auxílio de alguns objetos, ela nos convida a olharmos para uma história do Brasil que não pode ser esquecida, a dos Lanceiros Negros; o vídeo tem





duração de 4min55seg. No segundo dia foi exibido o *trailer* do documentário musical “A linha fria do horizonte”, que mostra a obra e o pensamento de um grupo de cancionistas do sul do Brasil, Argentina e Uruguai que compartilham o fato de representar em sua obra a paisagem e o sentimento de onde vivem, ignorando as fronteiras entre os países do extremo sul da América Latina. O brasileiro Vitor Ramil, os uruguaios Daniel e Jorge Drexler e o argentino Kevin Johansen são alguns dos artistas que por meio de suas criações refletem as questões da identidade local e global permeadas pelo frio; direção de Luciano Coelho e produção de Christiane Spode, duração 07min48seg.

Para finalizar, compreendemos que a arte é uma forma de expressão humana, onde cabem diversos sentimentos, além da possibilidade de dar voz aos mais diversos grupos sociais. E a universidade tem um papel relevante em promover esses momentos de reflexão, a partir, também, da arte.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Jary André Carneiro. **Diversidade étnica e cultural**. <https://youtu.be/mIB1-BAewh0>, 2022.

ENCONTRO Cultural Edupala, 2020, *google meet*.

FILMES, Linha Fria. **A linha fria no horizonte**. <https://youtu.be/mBsimXmkiss>, 2012.

DELATOR, Coração. **Memória Afetuosa**. https://youtu.be/T_CzPfXPcxM, 2022.

NEAB, Uniplac. **Centro Cívico Cruz e Souza - Memórias de um Centenário**, <https://youtu.be/xCLIPb1DwO4>, 2019.

PEQUENICES. **Contação de história: Lanceiros Negros**. <https://youtu.be/wEt9eU6US4>, 2021

ROSA, Nanci. **Genealogia da (In)visibilidade Negra Lageana**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2016.

SALANI, Jobi Cristian. **“Nossos heróis não morreram”**: um estudo antropológico sobre formas de “ser negro” e de “ser gaúcho” no estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2006.





GT 1: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO BÁSICA





ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES À PRÁTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS – CASE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

BITENCOURT, Ariana de Sousa¹
VICENZI, Vinicius Bertoncini²

RESUMO

Este resumo expandido tem por objetivo apresentar uma análise dos documentos norteadores da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ofertados nos centros socioeducativos – CASE, do Estado de Santa Catarina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, a Resolução CEE/SC Nº 110/2012 e a Resolução nº 3 do CNE/2010 objetivam assegurar a oferta do ensino nessas instituições. Este trabalho apresenta-se como desdobramento de uma pesquisa em andamento realizada no curso de Mestrado em Educação da UNIPLAC. Este estudo foi construído através de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico dos documentos norteadores da educação ofertada nos espaços privados de liberdade. Através desses documentos norteadores compreende-se a importância do processo de escolarização no sistema socioeducativo.

Palavras-chave: Sistema Socioeducativo. Documentos Norteadores. Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido é fruto de um recorte de pesquisa em andamento, realizada no curso de Mestrado em Educação da Uniplac intitulada “Educação e espaço socioeducativo: narrativas de vidas de adolescentes em privação de Liberdade”. A pesquisa está na fase inicial e tem por objetivo compreender como os sujeitos privados de liberdade compreendem o seu processo educativo. O presente texto tem por finalidade contextualizar o currículo elaborado para esses sujeitos, bem como analisar de que forma esse currículo articula os eixos norteadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA e da Educação Básica para esses sujeitos privados de liberdade no Estado de Santa Catarina, em especial na oferta da escolarização nos centros socioeducativos – CASE.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) possui o Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade, instituído no ano de 1987 através do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que implementou a Escola Supletiva Penitenciária. O objetivo é assegurar a oferta da Educação Básica na concepção da garantia da oferta do direito à educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990, que assegura à criança e ao adolescente a escolarização e profissionalização dos adolescentes privados da liberdade; da Resolução nº 3 do CNE/2010 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; e da Resolução nº 110 do CEE/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. O Programa tem por finalidade atender adolescentes, jovens e adultos internos das unidades prisionais, socioeducativas e centros terapêuticos do Estado de Santa Catarina. No Programa são

1Ariana de Sousa Bitencourt. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).
arianabitencourt@uniplaclages.edu.br, orcid 0000-0002-5218-0520.
<http://lattes.cnpq.br/6551602003628444>

2 Vinicius Bertoncini Vicenzi. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) - Lages – Santa Catarina (SC) Brasil – Docente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. E-mail: viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-2131> Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>





ofertados cursos presenciais nos níveis de ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio, possibilitando que adolescentes, jovens e adultos, inseridos no Programa, possam iniciar ou concluir o processo de escolaridade básica.

A oferta da escolarização acontece nas Unidades Socioeducativas através da parceria entre a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa – SAP, em centros socioeducativos – CASE e centros socioeducativos provisórios – CASEP. Os adolescentes que estão em regime de internação obtêm a educação básica através dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs e das Escolas de Educação Básica - EEBs mais próximas da unidade socioeducativa. As EEBs ofertam o ensino fundamental (anos finais e ensino médio) e os CEJAs realizam a oferta do ensino fundamental, anos iniciais.

METODOLOGIA

Este resumo expandido possui uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador a garantia de uma cobertura mais ampla de fenômenos do que poderia ser diretamente pesquisada, sendo esse tipo de pesquisa indispensável nos estudos históricos, não sendo possível, em determinadas situações, conhecer os fatos já debatidos se não com base nos dados bibliográficos. Para Marconi e Lakatos (2007) essa metodologia tem por objetivo colocar o pesquisador em contato com aquilo que já foi anteriormente pesquisado em relação a um determinado assunto.

Nesta perspectiva, a produção de uma revisão bibliográfica permite novas possibilidades de análises de um determinado assunto para o desenvolvimento deste trabalho, considerando a importância de se pensar sobre o Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade. Foram analisados documentos norteadores deste Programa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Resolução CEE/SC Nº 110/2012 e a Resolução nº 3 do CNE/2010.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, dispõe em seu texto que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum para o pleno exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, objetivando a alfabetização plena desses educandos, do mesmo modo que objetiva o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. A Educação de Jovens e Adultos – EJA será designada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos, seja no ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, constituindo instrumentos para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8.069, de 13 de julho de 1990, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticado por adolescentes. Os adolescentes ao cometerem um ato infracional, sendo ele leve, grave ou gravíssimo recebem do Estado, como forma de punição, medidas socioeducativas com o objetivo de coibir o cometimento de novas infrações. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o cumprimento de uma medida socioeducativa pode ser caracterizada como de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Segundo o ECA é direito do adolescente privado de liberdade receber escolarização e profissionalização. Na Unidade Socioeducativa localizada no município de Lages, pertencente a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa, a garantia de direito ao acesso à educação se dá através da Secretaria





Estadual de Educação de Santa Catarina – SED, que designa uma escola próxima da Unidade Socioeducativa para atender os adolescentes. Na unidade Case Regional de Lages atende –se 42 adolescentes em diferentes etapas de escolarização. Nas etapas oferecidas pelo Ceja possui alunos desde as séries iniciais (Compreendendo o Nivelamento), Series Anos finais Fundamental e Ensino Médio. A instituição atende adolescentes do sexo masculino oriundos de diversas regiões do estado. Sendo que esses possuem idades de 15 à 19 anos, sendo que ao se refere ao cumprimento da medida esse adolescente pode ficar até os 21 anos.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) é o órgão normatizador que regulamenta a Educação Prisional em Santa Catarina, mediante a Resolução CEE/SC Nº 110/2012, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais da oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, cabendo destacar que esta resolução em seu Art. 2º afirma que “as ações de educação em contexto de privação de liberdade devem atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança” (SANTA CATARINA, 2012). A referida legislação também orienta em seu Art. 3º que a Secretaria de Estado da Educação tem por atribuição a gestão da educação no contexto prisional, podendo promover parcerias, na perspectiva complementar, com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade (SANTA CATARINA, 2012). Neste contexto, entende-se que a Secretaria de Estado da Educação tem como responsabilidade a elaboração da metodologia de ensino, das matrizes curriculares, tal como elaborar critérios para a contratação de professores, determinando às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento pedagógico e administrativo junto aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Assim, os CEJAs serão a unidade escolar responsável pela execução do programa e realizarão os procedimentos de registro escolar dos alunos como: enturmação, frequência, avaliações, emissão de certificados, encaminhamentos e contratação dos professores.

A Resolução nº 3 do CNE/2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA. A Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância estabelece em seu Art. 7 que a forma de organização da educação nacional e que a certificação decorrente dos exames de EJA devem ser competência dos sistemas de ensino. Em seu Art. 11 determina o aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, e garante que tais conhecimentos devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas- atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino (SANTA CATARINA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tratamos dos documentos que norteiam a oferta da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos - EJA no sistema socioeducativo, visando descrever de que modo se deu a elaboração do currículo para os sujeitos privados de liberdade, alocados nos Centros Socioeducativos – CASE, do Estado de Santa Catarina.

Através desses documentos norteadores compreende-se a importância do processo de escolarização no sistema socioeducativo. Com base na análise documental pode-se observar a estrutura do currículo da Educação Básica e da Educação de Jovens





e Adultos nos espaços privados de liberdade. Esses materiais trazem a organização, a fundamentação e amparo na execução da prática educacional.

Diante disso a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos ofertadas nos espaços socioeducativos visam alcançar objetivos de aprendizagem com a mesma garantia de educação que acontece fora dos espaços de privação de liberdade. Essas garantias, já instituídas pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, firmam o propósito da socioeducação, ou seja, de uma educação cujo eixo principal é a ressocialização dos adolescentes privados de liberdade, buscando na educação o fomento para que esses jovens possam encontrar novas possibilidades de inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

_____. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição nº 218, p, 61.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 110/2012.** Florianópolis, 2012.





AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO PANDÊMICO: FORMAS AVALIATIVAS ADOTADAS

FERNANDES, Sandra Mara³

DRESCH, Jaime Farias⁴

SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos⁵

RESUMO

O presente estudo aborda as formas avaliativas adotadas pelos professores da Educação Infantil frente ao isolamento social por conta da pandemia de COVID-19. Optamos pela revisão narrativa de literatura, compreendendo os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que está em andamento. O estudo mostra-se relevante, na medida em que os professores/as precisaram se reinventar e buscar estratégias para realizar semestralmente as avaliações descritivas das crianças na educação infantil durante o isolamento social. Em vista disso, analisamos também documentos oficiais para conhecermos a legislação que rege as avaliações e os direitos da criança à educação. As limitações impostas pelo ensino emergencial durante a pandemia fizeram com que os professores buscassem formas avaliativas que contribuíssem para a realização das avaliações e conseqüentemente para o disciplinamento dos corpos.

Palavras-chave: Avaliação. Pandemia. Educação Infantil. Disciplinamento.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 notícias de uma doença que começara no continente asiático começaram a circular em todos os jornais e emissoras televisivas. Essa doença se espalhava de forma assombrosa dada seu alto poder de transmissão. Não se sabia aocerto como ocorria o contágio. Em pouco tempo o contágio, que parecia tão distante, se espalhou por todos os continentes.

O mundo todo parou e no Brasil não foi diferente. Por conta disso tivemos que mudar nossos hábitos, nossas rotinas foram modificadas. Em meados de março de 2020, as aulas foram suspensas em todo Brasil. No município de Lages, isto ocorreu, em princípio, por 30 dias, por meio do Decreto nº 509, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020). Por esse motivo, paradigmas foram quebrados, a sociedade teve que se reinventar, e o que parecia inimaginável, uma educação remota tornou-se nossa realidade. Algo que começou tão distante, mas que numa velocidade impensável chegou e implicou a todos.

O novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a COVID-19 produziu a pandemia, que ainda persiste durante a elaboração deste trabalho. Por se tratar de uma doença altamente contagiosa, a educação foi diretamente atingida. A suspensão das aulas no estado de Santa Catarina se prolongou por quase um ano. Os docentes permaneceram em estudos e imersos em atribuições e cursos *on-line*. Tiveram que se adaptar a trabalhar de modo remoto, sem o contato presencial que é característico da educação infantil. No decorrer deste período surgiram diversas plataformas, que ainda estão sendo exploradas pelos professores/as e que constituíram grandes desafios. Exemplo disso são as salas de aula virtuais, desconhecidas por grande parte desses profissionais.

Na educação infantil o acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação é restrito e muitas vezes inviável, devido a pouca idade das crianças que

3 Sandra Mara Fernandes. Universidade do Planalto Catarinense.

sandramara@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8558-3684>,
<http://lattes.cnpq.br/1630993993647715>.

4 Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.

5 Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos. Universidade do Planalto Catarinense.
vivianerosantos@uniplaclages.edu.br, <http://orcid.org/0000-0003-2859-080X>,
<http://lattes.cnpq.br/9893101453759530>.





começam a frequentar os centros educacionais já nos primeiros anos de vida. Esses fatos demonstram a possível exclusão no processo pedagógico e a violação do “direito à educação” (BRASIL, 1988, Art. 227). Mesmo assim, de uma forma ou de outra, a avaliação durante a pandemia ainda era necessária. Por isso o ensino se torna um desafio para todos os envolvidos. Nessa situação emergencial, com a mediação de tecnologias digitais, mencionada acima, há aqueles que, por limitações sociais, não conseguem ter acesso nem mesmo às sugestões de atividades que eram enviadas para casa. Outros, não conseguem dar retorno sobre a realização das atividades por não possuírem recursos tecnológicos e por outras particularidades. Tais questões impossibilitam esses alunos de acessarem o ambiente escolar, seja presencialmente, seja remotamente, o que se torna uma questão preocupante, pois também os impossibilitam de ter a avaliação de seu desenvolvimento organizada e registrada.

METODOLOGIA

Optou-se por estudo de caráter qualitativo, baseado na revisão narrativa de literatura. Dessa forma, foram selecionados documentos e obras de modo arbitrário, com a finalidade de produzir “sínteses narrativas”, tornando possível compreender a questão delimitada na pesquisa (RIBEIRO, 2014). A literatura consultada propiciou a análise do que já foi produzido sobre a temática. De acordo com Meyer (2012, p. 25), dessa maneira é possível “interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”.

LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de (1988, art. 227) define que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]”. A constituição é ampla colocando a salvo o direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 preconiza a Educação Infantil no Brasil como a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece em seu art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas (BRASIL, 1996).

A partir da modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. No que tange a Educação Infantil, a LDB estabelece que a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 31).

A Educação Infantil é obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, determinando a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), alicerçada sobre os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, orienta o cuidar e o educar de modo articulado, e especifica os objetivos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e também os campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), porém não estabelece explicitamente critérios para a avaliação.

AVALIAÇÕES DESCRITIVAS, FOTOGRAFIAS, PORTFÓLIOS... AS TÉCNICAS DE CONTROLE E DISCIPLINAMENTO

Durante a pandemia, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas professoras, especialmente na Educação Infantil, era a de perder o contato com as crianças e, dessa forma, inviabilizar uma avaliação adequada do seu desenvolvimento.





Na instituição educacional, o olhar está constantemente sobre as crianças, desde cedo, conduzindo modos de ver e estar no mundo. Trata-se de uma instituição disciplinar que, segundo Foucault (2020, p. 183) funciona desta forma: “Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” O contexto da citação de Foucault se assemelha com as vivências cotidianas na educação infantil. Passa pelos mesmos atravessamentos que ocorrem nas fábricas, hospitais, prisões, onde os sujeitos estão sujeitos às técnicas de escrutínio. Na Educação Infantil essas técnicas assumem a forma de avaliações descritivas, fotografias, portfólios... nas quais os sujeitos/crianças são capturados desde a mais tenra idade.

Bertoldo (2013, p. 32) considera “que cada formação histórica desenvolveu técnicas minuciosas, muitas vezes ínfimas, que definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo”. Na atualidade, com a popularização dos dispositivos celulares, as fotografias se mostram como coadjuvante no controle dos corpos por meio de imagens do cotidiano das crianças da educação infantil.

Sendo assim, os Portfólios são passos sequenciais enquanto técnicas disciplinares de controle, pois neles se estruturam e organizam avaliações, fotografias e relatos de atividades. Trata-se dos instrumentos do disciplinamento como formadores de um processo de avaliação e responsáveis pela afetação das vidas dentro da escola e consequentes formas de subjetivação. Entretanto, é importante antecipar que não pretendemos fazer juízo de valores, muito menos apresentar verdades a respeito do Portfólio ou de quaisquer outras formas avaliativas. Também não se trata aqui de examinar se as formas utilizadas são efetivas, tampouco questionar as intervenções escolares e seu planejamento organizacional. A intenção é bem mais modesta, é tão somente descrever algumas dessas formas avaliativas para entender se essas permanecem sendo utilizadas após o retorno das aulas para dar suporte às avaliações descritivas.

Os portfólios na educação infantil têm característica organizacional das atividades realizadas pelas crianças, mas não de maneira isolada e sim como mais uma técnica dentre outras formas avaliativas em conjunto com os registros avaliativos para facilitar a elaboração da avaliação descritiva. Sendo que um complementa o outro. Esse material permite fazer uma leitura por meio de imagens do cotidiano e também de realizações de atividades e brincadeiras.

Os portfólios permitem visualizar o que está sendo ensinado numa espécie de vigilância constante e diária dos corpos semelhante ao “Panóptico de Bentham” como relata Foucault (2020, p. 194). A vigilância acontece por meio do disciplinamento dos corpos, mas não de maneira forçosa, coerciva e sim por meio de atividades planejadas/formatadas do que a criança nessa faixa etária deve aprender, pela observação, pelos registros avaliativos, portfólios e avaliações descritivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação pode ser uma documentação necessária para a organização da vida escolar, para a elaboração do planejamento das atividades visando oferecer às crianças novos desafios de aprendizagem, de acordo com as respostas das mesmas a essas oportunidades. Por outro lado, a avaliação pode funcionar como mais uma técnica de controle da comunidade escolar. Se for este o caso, na avaliação estaria evidenciado o reforço de mecanismos disciplinares e excludentes que se operam para controlar os corpos medi-los e compará-los uns com os outros.

Durante o isolamento social na pandemia o disciplinamento teve continuidade por meio das diversas formas avaliativas como: fotografias, portfólios, vídeos postados no WhatsApp entre outros. Todas as formas avaliativas são utilizadas com a finalidade de reunir dados para redigir as avaliações, que na educação infantil, ocorrem semestralmente e de maneira descritiva.





Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do UNIEDU - programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED).

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Fernanda. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 e Emendas Constitucionais nº 11 e nº 14/1996, Lei nº 9424, de dezembro de 1996. – Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, homologada pelo MEC, por meio da Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed., 9. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves Paraíso. **Metodologias de Pesquisas Pós Críticas em Educação**. Belo Horizonte, MG, Mazza Edições, 2012.

SANTA CATARINA. Decreto nº 509, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarina-da-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias> Acesso em: 30 ago. 2022.





DISPOSIÇÕES, CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROEJA EM FOCO

GONÇALVES, Andréa Ribeiro⁶
AZAMBUJA, Isabella Kessler de⁷

RESUMO

Este texto se propõe a aprofundar a noção conceitual de disposições pela perspectiva de Bernard Lahire e relacioná-la com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A política pública, nesse sentido, pode fortalecer ou enfraquecer as disposições que determinam o prolongamento ou o encurtamento do percurso escolar. O diálogo entre os aportes teóricos de Lahire (2002, 2004, 2005) e Bourdieu (1986; 1992) fundamentam o texto; outros autores como Massi (2017) e Lima Junior; Massi (2015), reforçam a proposição. O caminho metodológico adotado foi uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que se apoia na concepção teórica dos Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire e da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu. Como conclusões preliminares, propomos que o conceito de disposições auxilia na compreensão dos fenômenos escolares em suas complexidades.

Palavras-chave: Disposições. Teoria dos Campos. Patrimônios Individuais de Disposições. EJA/EPT (PROEJA).

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se propõe a reparar, equalizar e qualificar⁸ situações que historicamente afastaram, por períodos descontínuos, mulheres e homens do espaço escolar. A intenção de modificar trajetórias escolares caracteriza a intermitência dos seus itinerários formativos nos níveis fundamental e/ou médio, correspondentes à Educação Básica. Torna-se necessário, portanto, entender quais são os condicionantes que levam jovens, adultos e idosos a retomarem seus estudos e prolongarem a escolarização.

Nessa direção, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁹) foi instituído em 2005 pelo Ministério da Educação, visando a elevação da escolaridade e qualificação profissional de jovens e adulta(o)s que, por alguma razão, tiveram as suas trajetórias de formação descontinuadas ou interrompidas. Dessa forma, acolhem em seus espaços sujeitos diversos: adulta(o)s, idos(o)s, jovens, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, entre outra(o)s, cada qual com demandas diferentes e particulares, pessoas com necessidades específicas e com dificuldades próprias, que demandam estratégias particulares para sanarem o que precisam. Assim se evidencia a heterogeneidade de estudantes, aspirações e trajetórias no espaço de sala de aula da EJA.

Conforme dados do Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021), no conjunto das matrículas da EJA da população acima de 30 anos, 59,0% pertenciam ao

⁶ Doutoranda Andréa Ribeiro Gonçalves, PPGEdu PUCRS. E-mail: andrearigonca@gmail.com.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3880-2522>. Lattes:

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=8D2F36114B1130463740D493DC0BE2BE#. Bolsista CAPES II.

⁷ Doutoranda Isabella Kessler de Azambuja, PPGEdu PUCRS. E-mail:

isabella.k.azambuja@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0526-801X>. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0050129665499815>. Bolsista CAPES I.

⁸ Parecer CNE/CEB 11/2000.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

Acesso em: jun/2022.

⁹ Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: dez/2021.





público feminino, evidenciando a superioridade da presença das mulheres nas salas de aulas da modalidade. Ciente das limitações e problemáticas que envolvem as políticas educacionais direcionadas para esse público, as mulheres trabalhadoras, mães, cuidadoras de suas famílias, muitas vezes únicas provedoras de seus lares, ainda são percebidas pelos agentes públicos e escolares como possuidoras das mesmas condições e possibilidades sociais dos homens, dificultando sua permanência no espaço escolar. Assim, pelos diferentes obstáculos sociais e individuais, evadem das salas de aula regulares e procuram a EJA como uma possibilidade de conclusão dos estudos básicos.

Assim, esse texto propõe um diálogo entre a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu e a concepção teórica dos Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire e, a partir disso, propõe-se a articulação entre as disposições e as trajetórias escolares prolongadas de mulheres estudantes do PROEJA, a fim de compreender a escola como espaço de implantação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais que podem fortalecer ou enfraquecer as disposições que formam o *habitus* escolar e, dessa forma, prolongar as trajetórias escolares.

METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado na elaboração deste resumo partiu de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que se apoiou na concepção teórica dos Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire, da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu e da implementação do PROEJA, resultado parcial do marco teórico da pesquisa de tese em desenvolvimento pela autora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As políticas públicas podem ser compreendidas de forma macroeconômica social a partir da sua relação com o Estado e, portanto, das interferências externas que influenciam as práticas individuais; mas o viés também pode apontar para relatos de experiência que evidenciam as noções, crenças e formas de agir dos indivíduos envolvidos nas práticas sociais que as políticas públicas proporcionam ou influenciam. Dessa forma, as políticas públicas, voltadas para a educação especificamente, podem ser vistas na sua elaboração e na sua relação com a sociedade e com as práticas sociais na construção e prolongamento das trajetórias educacionais.

Para a análise dessas trajetórias na perspectiva teórica que se propõe, focaliza-se a articulação entre os comportamentos sociais e o passado incorporado dos atores (LAHIRE, 2004) e, também, as suas posições nos campos que disputam, pois depende da dinâmica do campo a efetivação das políticas em diferentes maneiras. O campo, na perspectiva bourdesiana, discute o emaranhado de relações entre as posições dos agentes individuais no espaço de suas práticas cotidianas; ou seja, a cada posição que se toma em um coletivo, um status hierárquico de dominante ou dominado é atingido e um determinado capital é disposto para o controle do campo. Nesse sentido, “o campo é uma rede de relações objetivas (...) entre posições” (BOURDIEU, 1992, p. 261), é nele que ocorrem as disputas entre dominados e dominantes, onde as/os agentes têm que se adaptar e seguir as regras para ingressarem e se manterem no seu espaço de práticas.

Os campos, portanto, em suas diversas expressões (literário, político, universitário, escolar) estão dentro do campo de poder; em outras palavras, os comportamentos individuais são influenciados por relações de forças externas. Essas relações de força são evidenciadas tanto por agentes quanto por instituições que possuam o capital necessário para ocupar posições de dominação nos diferentes campos (BOURDIEU, 1992). Assim, estudantes da EJA em suas trajetórias educacionais estão em posições dominadas tanto no campo social quanto no educacional; nesse sentido, o subcampo das políticas públicas voltadas para a educação é marcado por uma grande heteronomia, em que as discussões e propostas são mais influenciadas por outros aspectos sociais e econômicos e não pedagógicos. O PROEJA atua justamente nessa





contrapartida, para proporcionar a escolarização adequada aos estudantes cuja trajetória foi marcada por obstáculos e evasões.

Como as teorias estão sempre expostas a contradições e atualizações, Bernard Lahire (2005), identifica limitações na Teoria dos Campos. Segundo ele, essa teoria: a) não leva “em conta as incessantes passagens, operadas pelos agentes que pertencem a um campo, entre o campo no qual eles são produtores, (...) consumidores-espectadores e as múltiplas situações que não podem ser referidas a um campo” (LAHIRE, 2005, p. 51) e b) não faz caso da situação daqueles que se definem socialmente (e se constituem mentalmente) fora de toda atividade num campo determinado, e cita como exemplo o caso das donas de casa. Assim, a proposta teórica dos campos abarca as disputas de poder dos que tentam ou já dominam determinado campo de práticas sociais, e, pela crítica de Lahire, não oferece recursos para compreender as ações dos fora-de-campo, os subalternos, os dominados e, também, aqueles que não se interessam em disputar o capital de determinado campo.

Essas razões justificam a teoria dos campos como uma teoria regional do mundo social, mas “não pode constituir uma teoria geral e universal” (LAHIRE, 2005, p. 52), pois cada campo possui um *habitus* específico e constitui-se em um espaço de lutas e disputas por um capital específico legítimo, distribuído desigualmente entre os agentes (dominantes e dominados). Os resultados dessas lutas são condicionados, influenciados e determinados pelas forças externas do campo de poder. Assim, as políticas públicas de educação, especificamente o PROEJA, pode ser compreendido na sua interação com o campo educacional, nas disputas que são combatidas entre outros âmbitos sociais e econômicos para a efetivação de uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, as discussões sobre o campo e as disputas de poder se relacionam com a construção do *habitus*, ou seja, da noção “mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (WACQUANT, 2007, p. 65-66). Dessa forma, se individualizam as trajetórias sociais com a compreensão de que se percorre singularmente o espaço social, no qual se exprimem as disposições do *habitus* (BOURDIEU, 1992).

Sendo assim, no decorrer da história e das gerações, os campos de disputas de poder vão sendo reproduzidos e/ou atualizados em relação com a construção dos *habitus* dos indivíduos dentro do campo. Em outras palavras, os sistemas de disposições do *habitus*, que são o resultado de uma trajetória e de uma posição em um campo, “encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualização do campo” (BOURDIEU, 1992, p. 243). Assim, a trajetória individual é compreendida como uma série de posições que um mesmo agente ocupa em um espaço em que estão, ambos agente e espaço, sujeitos a incessantes transformações (BOURDIEU, 1986). As disposições, então, se entrecruzam, se influenciam, na reprodução ou na alteração de diversos percursos (escolares, profissionais, sociais) que uma vida pode traçar.

Lahire (2005) focaliza e aprofunda a perspectiva teórica das disposições na construção do *habitus*; ou seja, as estruturas cognitivas, psíquicas ou mentais que incorporam e interiorizam a reprodução do campo. Em vista disso, apoiado em Lahire (2004), Massi *et al* (2017, p. 3) define que o cerne das disposições está no seu princípio gerador das práticas que “refletem crenças, formas de agir e pensar que constituem as ações do sujeito. Diferente do *habitus*, as disposições são heterogêneas, contextuais e podem ser ativadas ou desativadas em função do contexto”. Assim, Lahire (2004), explica que essas disposições são múltiplas e incorporadas nos diversos espaços sociais; contudo, a/o agente não tem consciência de como ocorre ou se processa o patrimônio das disposições que o levam a tomar posições no campo em que desenvolve alguma prática.

Lahire (2005), afirma também que as disposições podem ser fracas ou fortes e são fortalecidas ou enfraquecidas em decorrência das atualizações a que estão sujeitas.





Também ressalta que um hábito não é incorporado e fixado imediatamente, sendo que a fixação é consequência das atualizações; em outras palavras, as disposições tem que estar frequentemente em contato com situações sociais que as atualizem para serem fortalecidas. Desse modo, o *habitus* necessita que as disposições estejam sempre expostas a condições favoráveis para seu fortalecimento e constantes atualizações, só assim, a/o agente se adaptará às regras que regem o campo. Portanto, se no percurso escolar a/o estudante não atualizar, ou seja, não encontrar condições que acolham, facilitem, auxiliem ou reforcem a sua permanência no espaço escolar, as disposições não serão atualizadas e conseqüentemente não se fortalecerão, e o encurtamento da trajetória escolar pode ser inevitável. Nesse sentido, considerando as trajetórias escolares truncadas e evasivas de estudantes da EJA, uma política pública como o PROEJA se torna essencial para que as condições sociais sejam criadas e, dessa forma, as disposições se fortaleçam.

O estudo de De La Fare e Nunes (2020) aponta que os estudantes, em sua maioria, possuem uma trajetória escolar intergeracional ascendente, nas quais as políticas públicas e o avanço do mercado de trabalho influenciam. “Disso se deduz que a trajetória escolar de um estudante, muitas vezes percebida na escola como um percurso individual, é produto de uma trama social mais ampla e complexa” (DE LA FARE, NUNES, 2020, p. 286). Nesse sentido, a trajetória pode ser tanto ascendente quanto descendente. Na medida que as disposições não estejam expostas a condições que não as fortaleçam e as atualizem, essas serão enfraquecidas e se desatualizarão, o que resultará em um estado de desencontro com as regras propostas para que o estudante conclua seu percurso escolar.

Sob essa perspectiva, segundo Lima Junior e Massi (2015), os estudos de Bourdieu indicam que o sistema educacional pode ser um reprodutor das práticas sociais, na medida em que “contribui para que filhos de pais bem-sucedidos na escola sejam mais propensos ao sucesso escolar, enquanto filhos de pais pobres e sem muito estudo sejam mais propensos ao fracasso e à realização de trajetórias escolares mais curtas”. No entanto, Lahire (1997) mostra nos perfis que constroem a importância das disposições individuais para a construção de trajetórias educacionais prolongadas, evidenciando as relações complexas entre o *habitus* escolar e familiar e as influências externas.

Assim, uma política pública voltada à educação como o PROEJA e a EJA integrada à Educação Profissional e Técnica evidenciam que os estudantes são tanto resultado das relações sociais quanto das suas disposições individuais, nessa complexa trama do tecido social. A importância dessas políticas reside justamente na possibilidade de potencializar disposições para o prolongamento de trajetórias educacionais das camadas populares, considerando as diversas necessidades e especificidades dos estudantes que as acessam. Dessa forma, o espaço escolar, assim como inclui, também pode excluir o estudante no processo de disputa pelo certificado de conclusão do percurso formativo. Assim, o Estado, através da escola e das políticas públicas, deve oportunizar o fortalecimento das disposições que formam o *habitus* escolar para que os agentes fora da escola possuam condições favoráveis para manterem seus estudos e, assim, possam prolongar sua escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas teóricas de Lahire e Bourdieu se constituem em chaves interpretativas para a sociologia e para a análise das políticas, em especial as educacionais, a partir do momento que ajudam a compreender as situações de desigualdades sociais que podem ser reproduzidas em instituições como a escola. Nesse sentido a crítica de Lahire sobre a Teoria dos Campos e a noção de *habitus* consiste em uma atualização complementar, que define o processo de formação de um *habitus* e aprofunda as análises sobre o processo de constituição das disposições individuais e





sociais que formam esse *habitus* e, dessa forma, contribui para a compreensão dos efeitos da implementação das políticas públicas do PROEJA.

Portanto, as pesquisas que aprofundam as noções de disposições são relevantes para auxiliar a gestão pública a compreender o papel que as políticas educacionais e escolares desenvolvem na construção de ferramentas e estratégias que potencializem o fortalecimento das disposições formadoras do *habitus* escolar, com vistas ao prolongamento das trajetórias escolares das camadas populares e, principalmente, das mulheres.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62, n. 1, p. 69-72, 1986.

BRASIL. **Censo da Educação Básica de 2020**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021. Acesso em jan/22. Disponível em: <Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020 — Inep (www.gov.br)>

DE LA FARE, Mônica, NUNES, Mirelle Barcos. **Os Estudos Sobre Trajetória Escolar na Análise das Desigualdades Sociais**. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro;

MACIEL, Ana Lúcia Suárez, GERSHENSON, Beatriz (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. 309 p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ética, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42. Acesso: ago/2021. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf>.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou Prolongamentos Críticos? **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Acesso em: ago/2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/afxdfCzyBZjGnwck88KKc6Gq/?lang=pt&format=pdf>>.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015. Acesso: 19/fev/2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJwWQQXKVwgyv9gknsRhy3q/?format=pdf&lang=pt>>

MASSI, Luciana, VALERO, Rafaela, AGOSTINI, Gabriela. Explorando a potencialidadedo conceito de disposição na formação de professores de ciências. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC)**. Acesso em: fev/2022. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0311-1.pdf>>.





WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, Nº 16. p. 63-71, jul-dez, 2007.





O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Joice Kelly de Oliveira Macedo¹⁰
DRESH, Jaime Farias¹¹

RESUMO

Este resumo tem como temática o protagonismo infantil numa perspectiva em desenvolvimento, operante na Educação Infantil, bem como as práticas educativas que promovem cada criança como protagonista do seu próprio crescimento. O mesmo integra em sua revisão narrativa de literatura, os resultados parciais da pesquisa em andamento do Mestrado em Educação, contextualizando as práticas educativas, com a práxis desenvolvida pelos professores, dentro das salas de aulas com crianças pequenas. Valendo-se de artigos já publicados, ponderamos alguns autores como Malaguzzi, Sarmiento e Rinaldi, dentre outros, que apontam a relevância da interação das crianças com o contexto educativo, com os professores e também com seus pares. A literatura consultada defende que as práticas educativas do professor, quando consideram as vozes das crianças, em suas múltiplas manifestações e expressões, contribuem para a construção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Educação Infantil. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa trata sobre o respeito à criança em meio às suas experiências educacionais, no sentido de contribuir para uma Educação Infantil de qualidade, que considere as diferenças e a formação integral dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) definem a criança como “sujeito histórico e de direitos”. A partir desta posição, compreende-se que, em suas relações cotidianas, a criança “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Com isto, ponderamos a necessidade de campos educativos que desafiam e possibilitem a participação ativa das crianças, para “pensarem fora da caixa”, considerando que a caixa é própria sala de “aula”. Portanto, é necessário repensar o ambiente educacional, superando as práticas educativas conteudistas que demonstram o quanto a Educação Infantil tem sido colonizada pela organização escolarizante típica do Ensino Fundamental.

É importante que haja um trabalho junto à comunidade escolar, que promova novas possibilidades dentro da Educação Infantil, caracterizando-se como uma etapa específica do processo de aprendizagem das crianças, respeitando suas experiências e vivências cotidianas. Salientamos que é possível propiciar às crianças experiências potentes nas rotinas da Educação Infantil, ainda que a instituição seja caracterizada como uma maquinaria normatizadora e controladora. O “encantamento” pode (r)existir e ser valorizado nas atividades cotidianas que as crianças realizam nas creches e pré-escolas, a fim de não se deixar predominar as práticas educativas escolarizantes.

Destacamos ainda as observações de Michel Foucault, que refletem sobre o funcionamento de várias instituições e a configuração da vida contemporânea. Assim evidenciamos os tensionamentos e as ambiguidades relacionados às práticas educativas desenvolvidas dentro das instituições de Educação Infantil junto às crianças.

10 Joice Kelly de Oliveira Macedo Silva. Universidade do Planalto Catarinense.
joicekelly@uniplaclages.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-5216-7203>
<http://lattes.cnpq.br/8825580993937271>

11 Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0002-9488-1456> <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.



METODOLOGIA

O estudo, de natureza qualitativa, foi baseado na revisão narrativa de literatura, e é um recorte da pesquisa em andamento do Mestrado em Educação. Este tipo de revisão baseia-se na seleção arbitrária por parte do pesquisador de obras já produzidas na literatura científica, estando sujeito à certo grau de subjetividade (CORDEIRO et al., 2007). Entretanto, tem sido utilizada como forma de se constituir um levantamento preliminar sobre determinada questão, a ser aprofundada em momento posterior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é um espaço privilegiado de produções e construções de saberes, trazendo muitos desafios tanto para os professores que nela trabalham, quanto para as crianças que lá frequentam. Sabemos que muito se discute sobre a educação, como um tema que é sempre atual e indispensável, pois o interesse maior aqui são as crianças como sujeitos capazes de participar de sua formação. Nessa perspectiva, as práticas educativas são uma das responsáveis pela difusão da cultura de um povo, de geração em geração, com aprendizagens diferenciadas.

A concepção de criança é construída e constituída de mudanças e, com o passar dos anos, não se apresenta de forma uniforme ou linear, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Sacristán (2005, p. 26) narra que “as imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais. Em cada um de nós se misturam imagens delas, que têm suas próprias histórias”.

Quando pensamos em educação, abordamos a totalidade em seus corpos, em seu convívio social, suas experiências, vivências cotidianas. Por isso, a importância das aprendizagens significativas, para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz em sua integridade. Malaguzzi (1999) reconhece a criança como possuidora de inúmeros saberes, rica e ativa.

Afirmamos que as instituições voltadas às crianças surgem então com a intenção de direcionar e controlar a infância, desprovida de experiência e incompleta, onde nelas surgem deveres de aprendizagens. Sarmiento (2003), em seu conceito foucaultiano, denomina isto como “massificação” escolar e “disciplina mental e corporal”.

Destacamos, então, como parte do processo pedagógico, atividades que contemplem também a socialização, a aprendizagem e o brincar, pois são usadas como instrumento para mediar conhecimentos diversos, por meio do protagonismo infantil. A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38) salienta que “na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”.

O tema do protagonismo foi percebido em pesquisas correlatas, nas quais seus autores defendem que o apoio pedagógico pode facilitar a aprendizagem das crianças, quando há a participação da criança nas interações com seus pares e o adulto, promovendo um modo eficaz de aprender, desenvolvendo a criatividade de uma forma prazerosa.

No que diz respeito às normatizações educacionais, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Em seu Artigo 4º, as DCNEI definem que a criança: “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Podemos eleger assim, as “interações” como elemento fundamental, para que ocorra o protagonismo infantil, por meio da valorização de práticas educativas direcionadas para o “encantamento” e a valorização das diferentes manifestações das crianças.





CRIANÇAS PROTAGONISTAS

Na concepção de criança e infância, podemos dizer que a escola precisa ser repensada sempre como o lugar que oferta novas aprendizagens, novos olhares e despertares, fazendo com que a criança desfrute dos conteúdos ofertados, de maneira agradável e significativa. Malaguzzi (1999, p. 101) adverte que “se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil”.

Ou seja, nas salas não encontramos *robôs* e sim seres reais em processos de mudanças constantes, com raízes em verdades concretas, porém com suas próprias aspirações, não se atentando somente ao que os adultos as ensinam, portanto elas “não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p. 2).

As crianças hoje em dia, não estão somente dentro as escolas, mas também estão desfrutando de diversos lugares pertencentes a sociedade, seja com suas famílias, ou com seus grupos em que estão inseridos. Mesmo assim, onde é possível existir o protagonismo infantil, são os adultos que as controlam, segundo Sarmento (2004), mesmo que os espaços sejam “produzidos” exclusivamente para elas, essa atitude faz com que seja radicalizado as condições em que se vive a infância, mas ela ainda se mantém, mesmo em processo de mudança, como categoria social.

Uma das concepções sobre o protagonismo infantil mais abordada, refere-se aos trabalhos originais nas escolas municipais da cidade de Reggio Emilia, na Itália, onde, depois da Segunda Guerra Mundial, os professores se juntaram por meio de um projeto pedagógicos, para erguer a escola infantil. Baseando-se em princípios cooperativos, participaram da ação professores, pais e as crianças.

Rinaldi (2012, p. 76) afirma que “[u]m dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver [...]”. Conseqüentemente, o professor é protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, quando permite que a criança participe de seu contexto escolar, manifestando suas curiosidades, questões e contrapontos que possam surgir, devido a relação com o mundo que a cerca. Ou seja, cada professor pode trabalhar em direção ao protagonismo, dando vazio à curiosidade das crianças, quando um determinado assunto de torna interessante entre elas, usando de cautela, mas não deixando de instigá-las a pensar, por exemplo, na resolução de problemas.

Rinaldi (2012, p. 185) afirma que “tudo isso permite ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança”. Precisamos entender que a criança não era ou será; ela já é um ser constituído de presente e passado, um ser com memórias recentes, capazes de contextualizar qualquer assunto a sua maneira, baseando-se em fatores que discorrem suas vivências, bem como tomando parte no que tem por referência, dentro de uma comunidade, seja ela escolar ou social. ABRAMOWICZ (2011, p. 20) diz que “A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois, é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/ temos mais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo infantil está cada dia mais se tornando evidente, instigando novas pesquisas, as quais buscam compreender como ocorre essa participação ativa diante do desenvolvimento das crianças. O uso do termo protagonismo dentro da educação, está associado à participação, e também à relação de fatores de ordem política, numa visão democrática de ação social, contudo, não se torna uma ação





individualizada, pois é elaborada com outros atores sociais, protagonistas de seus conhecimentos.

No decorrer deste resumo, enfatizamos que as crianças gostam e precisam ser ouvidas, com toda atenção que merecem e têm direito, para que haja verdadeira compreensão aos conteúdos mediados dentro do ambiente educacional. Os/as autores/as consultados/as defendem, em geral, que as crianças não devem ser moldadas, como parte de uma arquitetura institucional rígida e direcionada para a busca de resultados, como se os sujeitos que ocupam aquele espaço fossem máquinas, com várias ações repetitivas e centralizadas, reproduzindo práticas educativas predeterminadas. A literatura tem enfatizado que os/as professores/as devem estar preparados/as para intervir quando isto ocorrer, aproveitando a escuta com uma aliada em suas práticas educativas, compreendendo as necessidades e singularidades de cada criança.

Fazendo aparecer as diferenças, possibilitamos às crianças que se sintam confiantes para argumentar, questionar, interagir, explorando suas curiosidades, participando das práticas educativas como experiências potentes de vida e de descoberta do mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 15, de 15/dezembro de 2017, homologada pelo MEC, por meio da Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.





PROESDE 2022 - INTERVENÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERALIZAÇÃO PARA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

WOLFF, Mariléia¹²
ARRUDA, Arlene Aparecida de¹³
SOUZA, Marli Coscodai¹⁴

RESUMO

Esse relato de experiência desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos emerge da ação da UNIPLAC no campo de direitos e da responsabilidade social na formação humana na perspectiva da integralidade. Essas proposições tem como fundamentação teórico-metodológica de Freire (2015), Soares (1999) e Borges (2017). Como metodologia a intervenção com práticas de alfabetização, letramento e numeração à jovens e adultos da comunidade que não são alfabetizados e numeralizados da comunidade da UNIPLAC. Problematizar as práticas pedagógicas da/o professora/o é um desafio à docência uma vez que é impregnada de um conjunto de valores e de visões excludentes que elevam o número de evasão e do fracasso escolar. Essa configuração aplicada tem obtido uma mudança significativa na maneira de olhar e compreender os significados do saber nos diferentes contextos e, os relatos são surpreendentes, a alegria, a participação ativa nos processos de formação humana entre os significados dos diferentes saberes no contexto em que vivem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização, Numeralização e Letramento.

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE intitulado: Intervenção da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Alfabetização, Letramento e Numeralização para Educação de Jovens e Adultos – EJA, ocorre devido as demandas regionais e pelos resultados de pesquisas que acentuam os problemas educacionais, os quais tem como consequência o fracasso escolar.

Os objetivos desse projeto em processo é o de possibilitar compreensão das relações existentes entre metodologias de Alfabetização, Letramento, conceito e processo de aprendizagem da construção do número e seus desdobramentos nos processos de aprendizagem e inclusão de adolescentes, jovens e adultos; Realizar práticas pedagógicas, as metodologias de alfabetização, letramento e construção do número na EJA; Realizar práticas pedagógicas de alfabetização, letramento e numeração a partir de propostas curriculares locais, regionais e nacionais e Reconhecer nos processos de alfabetização, letramento e numeração conceitos teórico práticos que auxiliem na elaboração de práticas pedagógicas e curriculares que respeitem as diferenças das pessoas na EJA.

Com essa intencionalidade, será apresentado nas seções a seguir um recorte das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no processo, tendo como resultado parcial um envolvimento intenso de pertencimento e de inserção reflexiva em torno de atividades que se ancoram na participação ativa de todos os sujeitos.

METODOLOGIA

A aplicação do Projeto Intervenção da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Alfabetização, Letramento e Numeralização para Educação de Jovens e

¹² Mariléia Aparecida Wolff Tubs. UNIPLAC.marileiawt@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0605386242874388>. Doutoranda Dinter/ UCS/UNIPLAC

¹³ Arlene Aparecida de Arruda. UNIPLAC. arlenearruda@uniplaclages.edu, <https://orcid.org/0000-0002-5544-7294>. <https://lattes.cnpq.br/5702020492566156>. Doutoranda Dinter/ UCS/UNIPLAC-Bolsista Uniedu.

¹⁴ Marli Coscodai Souza. UNIPLAC. marlicoscodai@uniplaclages.edu.
<https://lattes.cnpq.br/0138558840643540>



Adultos – EJA tem como metodologia a intervenção com práticas de alfabetização, letramento e numeralização à jovens e adultos da comunidade que não são alfabetizados e numeralizados da comunidade da UNIPLAC, sendo um relato parcial das experiências vivenciadas no decorrer dessas práticas pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por jovens e adultos da comunidade que não são alfabetizados e numeralizados, duas professoras e bolsistas dos diferentes cursos de graduação da UNIPLAC. A análise dessa experiência é consolidada a partir estudos teóricos e de percepções e das participações dos sujeitos envolvidos no processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERALIZAÇÃO DE JOVENSE ADULTOS

O Brasil, de acordo com os dados do IBGE (2017), está entre os 10 países com maior número de adultos analfabetos, apresenta 11,5 milhões de adultos sem a capacidade de escrever o próprio nome, não havendo oportunidade de estar na escola, de continuar ou até mesmo de concluir seus estudos, dando preferência ao trabalho, família e outras prioridades considerada por eles.

A EJA seria um dos grandes auxiliadores na retomada escolar, porém, o número dematrículas e de escolas que apresentam essa modalidade de ensino é ineficiente por apresentarem professores de diferentes licenciaturas atuando para completar sua carga horária, e assim aplicando metodologias de ensino inadequadas, ensinando-os da mesma forma que se alfabetiza as crianças, gerando maiores dificuldades na hora do adulto aprender, defasando sua aprendizagem.

No desencadear do referido projeto se detecta a participação ativa e do pertencimento das pessoas envolvidas, o que chama atenção são afirmações do querer aprender a ler e, infelizmente a efetivação dos processos de alfabetização é um desafio histórico que conforme, Costa (2017, p. 116) “[...] a implementação de campanhas e programas tem revelado que a continuidade dos estudos é fator preponderante para a aquisição real do letramento”. É perceptivo que a descontinuidade das políticas públicas para atender esse público tem sido constituída de desafios e na maioria das vezes de impossibilidade, pois os problemas sociais, políticos e culturais impedem a continuidade aos estudos.

Com essa percepção e análise dos impedimentos e limites que permeiam na oferta da modalidade da EJA, a Instituição UNIPLAC, juntamente com suas/seus colaboradoras/es organizaram esse projeto formativo para os seus trabalhadores/es em serviço, ou seja, disponibilizando um período semanal para propiciar condições de participação efetiva destes profissionais. Esse desenho é, na verdade uma proposta diferenciada que apresenta possibilidades na construção das trajetórias formativas constituída de uma formação ampla, problematizadora que valoriza os diferentes percursos das pessoas envolvidas no processo. Em conformidade com Costa (2017, p. 159) ao “[...] valorizar os saberes que são constituídos desses trabalhadores é uma forma de reconhecê-los como sujeitos históricos com potencialidades de construção de sua formação”.

O processo de reconhecimento de diferentes saberes são refletidas em um planejamento contínuo dos responsáveis pela condução do projeto e, as ações são desenvolvidas por meio de estudo, pesquisa e intervenção com as seguintes estratégias: roda de conversa, encontros em aulas presenciais ou de forma remota, trabalho em grupo, questionário, estudo de caso, vivências em grupo, criação de álbuns, criação de cartazes, utilização de material expositivo, exibição de vídeos, sala de aula invertida, minicurso, trabalho em grupo por ano e por área de conhecimento, formação de grupos de trabalhos utilizando as metodologias ativas, oficina e práticas pedagógicas. Ou seja, ao dar visibilidade a diferentes práticas, Soares (2009, p.72),





corroborando dizendo “ser um conjunto de habilidades individuais; [...] de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Desse modo, concordamos com Arroyo ao afirmar que a universalização da educação perpassa “[...] não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade e omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo o indivíduo tem direito por ser e para ser humano”. Assim, entendemos que essas dimensões humanas anunciam a necessidade de um currículo integrado capaz de trabalhar a formação na totalidade, a educação integral.

FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES

Para a formação dos bolsistas os encontros ocorrem, em sua maioria de forma presencial, nas dependências da Universidade e também de forma remota síncrona quando surgem demandas diferenciadas. Os quais ocorrem semanalmente, o que possibilita a efetivação do projeto. Essa compreensão salienta as reflexões de Freire (2015, p. 30-31) “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Com a intencionalidade de realizar um trabalho democrático, inicialmente os bolsistas são agrupados de acordo com seu curso de graduação e/ou por áreas afins como intuito de consolidar o planejamento e a realização das ações de forma inter e multidisciplinar. As ações pedagógicas e o planejamento das ações são executados no espaço da UNIPLAC. Essa sistematização consiste em desenvolver “[...] a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognicíveis [...]. E essas condições implicam ou exigem a presença dos educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.”

Para o desencadear das intervenções, os bolsistas recebem formação continuada, com momentos específicos com a organização e estruturação das ações, sob a supervisão, orientação e acompanhamento dos professores, inclusive durante as intervenções para a construção da alfabetização, letramento e numeralização na UNIPLAC. Nesse viés Freire ressalta a importância da formação docente como momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto tem propiciado uma escuta sensível que tem reverberado várias reflexões e em possibilidades para os processos de formação na perspectiva da educação integral. As problematizações no desenvolvimento das rodas de conversa, oficinas interativas e colaborativas são geradoras de fortalecimento e de ressignificação das atividades de alfabetização, letramento e numeralização.

Os sentidos atribuídos a práticas de aprendizagem são movimentos fortalecedores de todos os profissionais envolvidos, desvelando assim, a importância de um currículo integrado que se alicerça na dialogicidade, na compreensão dos diferentes saberes e fazeres dos aprendizes. A valorização dos saberes que constituem a vida dos educandos faz com que as suas experiências possuam credibilidade e redirecionamento e ou ressignificação. Aspectos que consolidam o exercício dos direitos humanos e que suas presenças intervêm no mundo e são protagonistas da mudança social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Trabalho**: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Claudia Borges. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no**





Brasil. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.





ENSINO INTEGRADO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ANÁLISE QUALITATIVA DA EXECUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SONZA, Aline Picoli¹⁵

RESUMO

O presente resumo trata do desenvolvimento e implementação de uma sequência didática com o objetivo de verificar se a aprendizagem desenvolvida pelos alunos no conteúdo de geometria plana é significativa. A sequência didática foi aplicada em uma turma de quarto semestre do Curso Integrado de Nível Médio em Agropecuária e elaborada com o foco na integração das áreas básica e profissional. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1982) norteou a construção da proposta, bem como, a realização da análise qualitativa realizada a fim de verificar sua efetividade. Esta análise ocorreu ao longo do desenvolvimento da atividade e ao final dela, comparando-se o desempenho dos alunos na realização das atividades propostas antes e depois da aplicação da sequência didática. Percebeu-se que a maioria dos alunos conseguiram aplicar seus conhecimentos referentes à geometria plana em atividades integradas a agropecuária, demonstrando, assim, que a aprendizagem desenvolvida foi significativa.

Palavras-chave: Ensino Integrado. Geometria Plana. Manejo de Pastagens. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2005, houve o início da implementação do Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica com a publicação da Lei nº 11.195. A segunda fase aconteceu em 2007 com o objetivo de atingir todas as regiões do país. No ano seguinte, com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, até o ano de 2010 havia cerca de trezentos e cinquenta estabelecimentos de ensino compondo a Rede Federal (BRASIL, 2008). Os Institutos Federais de Educação, de acordo com o Decreto nº5.154/2004, devem oferecer 50% de suas vagas para o nível médio e estas devem ser preferencialmente na forma de cursos integrados (ART 7, INCISO 1, lei nº 11.892). Assim, com o elevado número de unidades de ensino pelo país e com a prioridade voltada ao ensino integrado, é possível identificar a importância da realização de ações voltadas ao tema “integração”.

A proposta de ensino integrado se caracteriza como aquela capaz de integrar as áreas de formação geral e técnica e, no presente artigo, pretende-se analisar qualitativamente a aplicação de uma atividade desenvolvida com o foco no ensino integrado e na busca pela aprendizagem que tenha significado para o aluno. Segundo o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, (Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Documento Base, p. 4) a proposta justifica-se por ser aquela “que apresenta melhores resultados pedagógicos”.

Percebe-se, nas atividades diárias de sala de aula, que muitos alunos apresentam dificuldades em relação a vários conteúdos abordados na disciplina de matemática e, uma grande maioria, não consegue visualizar uma relação entre os conteúdos estudados na matemática e sua área de formação técnica. Acredita-se que atividades que envolvam a participação dos estudantes, que despertem o interesse, a atenção, que sejam motivadoras deveriam fazer parte do cotidiano das escolas. Mais do que isso, deveria estar associado à tarefa do professor a busca por estratégias que permitam dar sentido ao que o aluno aprende. Pretende-se, a partir das definições de ensino integrado e da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1982), que a atividade permita ao aluno aplicar os conhecimentos obtidos a partir do estudo da

¹⁵ Aline Picoli Sonza. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense.
alinepsonza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5723-384X>,
<http://lattes.cnpq.br/3048463857836658>.





geometria plana em situações envolvendo sua área de formação profissional. As análises e discussões realizados ao longo da atividade são considerados importantes instrumentos para a verificação da aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo de geometria plana na disciplina de matemática.

Optou-se por trabalhar com aplicações da geometria plana na rotação de pastagem abordando tópicos como porcentagem, razão, proporção, regra de três simples, medida de área e superfície, perímetro, unidade de massa, visando desenvolver a compreensão da importância da Matemática no cotidiano do estudante, tornando o ensino da matemática mais interessante, desafiador e com mais significado.

METODOLOGIA

Foi elaborada uma sequência didática envolvendo a matemática e a área técnica e implementada em uma turma de quarto semestre do Curso de Agropecuária em uma instituição federal de ensino. A escolha desta turma justifica-se porque os tópicos de matemática citados haviam sido trabalhados e, assim, a partir da aplicação da atividade integrada, possa ser feita uma análise comparativa procurando evidências de uma aprendizagem significativa. A carga horária total para a realização da atividade foi de seis horas aula divididas em três encontros de duas horas aula.

A sequência didática foi produzida de acordo com os seguintes passos e objetivos:

- (1) Escolha do tema: com o objetivo de tornar o ensino da matemática mais dinâmico e significativo para o aluno a escolha do tema foi realizada considerando conhecimentos matemáticos que os alunos possuem e a relação com sua área de formação profissional.
- (2) Estudos sobre o tema da disciplina técnica: manejo de pastagem era um assunto totalmente novo e foi necessária muita leitura para que pudesse visualizar uma relação entre as áreas.
- (3) Diálogo com a professora da disciplina técnica: para conhecer como o tema costuma ser trabalhado nas aulas da disciplina de forragicultura e iniciar a organização da atividade.

A implementação obedeceu a seguinte organização:

1ª Etapa: No primeiro encontro com os alunos foram retomados, brevemente, alguns conceitos da matemática como área e perímetro e realizada a discussão de um texto que trata de Manejo de Pastagens do tipo rotacionado. Este momento foi importante para que os alunos já iniciassem o processo de organização das informações e da visualização da relação entre as áreas que abordadas na atividade. O texto trabalhado serviu de organizador prévio, segundo a Teoria da Aprendizagem significativa, considerando que os alunos não possuem conhecimento prévio sobre manejo de pastagem. Em seguida, foi disponibilizado um roteiro para auxiliar no desenvolvimento da atividade prática realizada em uma região externa da instituição de ensino. Divididos em grupos de 4 alunos, receberam um objeto retangular construído com quatro pedaços de madeira. O primeiro passo foi, então, colocar esse objeto retangular sobre o pasto. Em seguida, medir a altura do pasto em cinco pontos diferentes para efetuar o cálculo da altura média e, após, cortar todo o pasto que estava na área interna do objeto observando que o corte fosse bem próximo da terra. Esse pasto foi colocado dentro de um envelope e levado até o laboratório do Campus. No laboratório, os alunos efetuaram algumas medições: a medida dos lados do objeto de madeira utilizado, a medida da massa do envelope vazio e depois a medida da massa do envelope cheio do pasto verde cortado. Realizadas as medições e anotações necessárias, os envelopes foram identificados e colocados na estufa para secagem do pasto. Para avaliação desta etapa foram analisados: envolvimento e participação dos alunos, motivação e interesse por meio de observações e dos diálogos que acontecerão ao longo da etapa.

2ª Etapa: No segundo encontro, que aconteceu após 48 horas da realização da primeira etapa, os grupos de alunos mediram novamente a massa do seu envelope que estava com o pasto seco. Com esta informação, os alunos voltaram para a sala de aula, onde organizaram as informações obtidas na atividade prática. Cada grupo expôs os





resultados obtidos e foi realizada uma discussão a fim de que os alunos concluíssem que a diferença das massas do pasto verde e seco estão relacionados à perda de água, ou evaporação. A discussão foi conduzida para que o aluno percebesse que essa diferença de massa está diretamente ligado à alimentação do animal no campo e à engorda desse animal. Os alunos foram orientados a organizarem todas as conclusões obtidas até este momento para que fossem utilizadas no próximo encontro.

3ª Etapa: No último encontro, que foi gravado em áudio, os alunos foram desafiados com alguns questionamentos envolvendo cada etapa realizada. As questões envolveram área, perímetro, piquetes, pastejo rotacionado, cálculos envolvendo porcentagens e regras de três simples. Cada grupo entregou o questionário respondido e, após, as questões foram retomadas no grande grupo para o fechamento da atividade.

Após as três etapas, a professora de matemática e autora deste artigo realizou a análise a partir das suas anotações, percepções, registros feitos pelos alunos e áudio da última etapa. Também foi realizada uma análise comparativa de desempenho no desenvolvimento das atividades propostas antes da proposta integrada e após a implementação desta. Essa análise qualitativa teve como referência a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1982). De acordo com ela, para concluir que a aprendizagem é significativa deve-se partir para a busca por evidências dessa aprendizagem, analisando pontos como compreensão, assimilação, capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes situações. É importante, também, que sejam dadas oportunidades para que os alunos repensem sobre as tarefas de aprendizagem mais de uma vez, que sejam estimulados a manifestar suas percepções e justificar suas respostas. Por isso, ao final da atividade realizou-se a retomada dos pontos mais importantes e o desenvolvimento das questões propostas aos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A ampliação de acesso à rede federal de educação e o crescimento do Ensino Técnico Integrado de Nível Médio são apontados como importantes tendências dos últimos anos no Brasil. O Censo Escolar de 2020, que apresenta dados coletados até março daquele ano, revela o aumento no número de matrículas na educação profissional principalmente na modalidade de ensino integrado.

O ensino médio integrado surgiu com a expectativa de superar algumas das limitações e as divisões sociais e culturais estabelecidas nas formas de oferta do ensino médio, inclusive no que se refere ao acesso à educação. O ensino dito integrado, portanto, surgiu como uma possibilidade de colocar o ensino profissional e o propedêutico para serem trabalhados de maneira conjunta, dialogada e contextualizada entre si e, também, com os valores éticos e sociais.

Ciavatta (2005), ao questionar: “o que é integrar?” sugere um sentido de compreensão do todo, colocando à educação o papel de formação de indivíduos na sua totalidade. Entende-se que não seja uma questão de ter disciplinas abandonando seus currículos para trabalhar em função de outras áreas, mas sim de um planejamento realizado em conjunto, levando em conta particularidades e especificidades de cada área em busca de uma formação mais completa e que atenda, o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, Artigo 2º, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Ramos (2008), em texto intitulado “Concepção do Ensino médio integrado”, discute a relação entre ensino médio e a educação profissional. Para tanto, sugere uma análise do conceito de integração sob três aspectos, segundo a autora, complementares: a integração como formação humana, a integração como forma de relacionar ensino médio e profissional e, ainda, como uma vinculação entre a parte e a totalidade na proposta curricular.





Para Machado (2009), o conhecimento é resultado da “interiorização das diversas informações que os sujeitos articulam, integram e sintetizam a partir de seu intercâmbio com os ambientes e as práticas sociais que vivem”. (MACHADO, 2009, p. 9) A partir dessa perspectiva a integração surge como uma possibilidade de construção de conhecimentos que podem ressignificar processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ausubel (1982), a aprendizagem significativa acontece pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, em outras palavras, quando um novo conhecimento interage com algum outro já existente na estrutura cognitiva do aluno. Entretanto, para que esta aprendizagem aconteça, é necessário que: o material de aprendizagem seja potencialmente significativo e o aluno possua em sua estrutura cognitiva ideias relevantes que possam servir de âncora para o novo conhecimento. Quando o aluno não possui conhecimento prévio, o professor poderá utilizar organizadores prévios, que podem ser textos, vídeos ou qualquer recurso que tenha um nível de abstração maior do material a ser aprendido. Contudo, para concluir que a aprendizagem é significativa é necessário avaliar sob alguns aspectos diferentes das avaliações normais. Deve observar as evidências dessa aprendizagem, considerando fatores como compreensão, assimilação, capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes situações.

O ensino integrado, por sua vez, pressupõe o abandono de metodologias reducionistas, individualistas e conteudistas, o ensino fragmentado e dissociado da realidade e direciona a prática pedagógica para uma formação ampla do indivíduo, com o desenvolvimento de suas capacidades: “de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAUJO E FRIGOTTO, 2015, p. 68).

A partir das concepções de ensino integrado e com a preocupação de analisar se a aprendizagem dos alunos pode ser considerada significativa, a proposta foi construída e implementada. Ao longo da primeira etapa, percebeu-se, claramente, que muitos alunos se identificam com sua área de formação técnica e apresentam maior facilidade com o tema abordado enquanto outros mostraram-se menos confortáveis. De maneira geral, os estudantes demonstraram envolvimento, foram extremamente participativos e interessados.

Na etapa seguinte, com a organização dos dados obtidos na parte prática, cada grupo expôs os resultados e, a partir dessas informações, realizou-se a discussão com o objetivo de levar os estudantes à concluir que a diferença das massas do pasto verde e seco está relacionada à perda de água, ou evaporação e, ainda, que essa diferença de massa está diretamente ligada à engorda desse animal. Nesta etapa observou-se uma enorme empolgação dos alunos com a atividade. As constatações e os argumentos utilizados pelos alunos nas suas exposições enriqueceram o momento. Os alunos foram orientados a organizarem todas as conclusões obtidas até este momento para que fossem utilizadas no próximo encontro.

Na terceira etapa, os estudantes, ainda divididos em grupos, resolveram os questionamentos envolvendo área, perímetro, piquetes, pastejo rotacionado, cálculos com porcentagens e regras de três simples. Analisando-se as respostas percebeu-se que a grande maioria resolveu corretamente as atividades propostas. Conforme mencionado, muitos alunos dessa turma apresentavam dificuldades na disciplina de Matemática, por isso, separou-se as avaliações por grupos da seguinte maneira:

- 1- Alunos que afirmaram não se identificar com o curso;
- 2- Alunos que gostam da área e disciplinas técnicas;
- 3- Alunos que apresentavam dificuldades em matemática.

Observou-se que a maioria dos alunos do grupo 3, também estava presente no grupo 1. Percebeu-se uma grande melhora no desempenho e realização de cálculos matemáticos associados à formação técnica o que pode levar a concluir que foi por causa da metodologia utilizada e por ter sido assunto de seu interesse. Alguns alunos do grupo





3 apresentaram dificuldades na realização dos questionamentos propostos. Considera-se importante analisar e comparar quantitativamente o desempenho desses estudantes ao longo do semestre na disciplina de Matemática. Normalmente esse desempenho ficava em torno de 30% a 40% de aproveitamento e, na atividade proposta, ficou entre 50% e 60%. Os alunos do grupo 2 apresentaram excelente desempenho na realização dos questionamentos propostos.

Por fim, analisando-se a realização da atividade de maneira geral e observando pontos como compreensão, assimilação, capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes situações, pode-se concluir que a implementação da sequência didática integrada teve seus objetivos atingidos pois os estudantes conseguiram visualizar a relação e a integração entre as áreas básica e profissional, demonstraram interesse, envolvimento e conseguiram desenvolver de maneira satisfatória os problemas propostos referentes à Geometria Plana

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implementação desta proposta, pode-se afirmar que a integração das áreas básica e profissional se apresenta como uma alternativa preeminente na busca pela formação integral do estudante de ensino médio e sua aprendizagem significativa. Acredita-se que a partir do conhecimento de propostas como esta, outras possam ser construídas e compartilhadas para que a integração se constitua como uma realidade dentro das instituições de ensino. Analisando-se sob uma perspectiva mais ampla, pode-se dizer que, como consequência de práticas como esta, os estudantes passam a apresentar melhores resultados em relação a aprendizagem da Matemática nos cursos técnicos integrados de nível médio e de outras disciplinas que apresentam índices elevados de reprovação e desinteresse, além de possibilitar uma formação humana e profissional mais completa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 29 de dez. de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.022, de 02 de dez. de 2009. **Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D7022.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base, 2007**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 nov. 2020.





BRASIL. Art. 2º da Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996. **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.





DISCUSSÃO SOBRE ABORDAGEM PIKLER PARA A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz¹⁶
FERREIRA, Valéria Silva¹⁷

RESUMO

Esse resumo expandido faz parte de uma pesquisa de doutorado em educação que visa debater sobre políticas de currículo para 0 a 3 anos. Nossas discussões concebem os bebês como potentes. A partir do reconhecimento da educação dos bebês como primeira etapa da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), discutir sobre propostas permeiam os estudos sobre educação dos bebês. O objetivo deste resumo expandido é promover uma discussão sobre bebês e abordagem Pikler, uma proposta de educação que inclui os bebês como centro do planejamento pedagógico. Por meio da análise bibliográfica, elegemos leituras sobre a abordagem. Isto nos motiva a pensarmos em propostas que possibilitam mudanças nas práticas pedagógicas. É por meio do debate que podemos pensar em possíveis propostas de currículos que melhor compreendem os bebês, como potentes.

Palavras-chave: Bebês. Creche. Currículo.

INTRODUÇÃO

Esse resumo expandido faz parte de uma pesquisa de doutorado em educação que visa debater sobre políticas de currículo para as crianças de 0 a 3 anos. Nossas discussões concebem os bebês como potentes e que podem, junto às professoras de berçários, elaborar e conduzir as propostas de educação que se estabelecem no cotidiano das creches.

A instituição de educação infantil creche é um lugar especialmente pensado para atender os bebês de 0 a 3 anos de idade. A partir do reconhecimento da educação dos bebês como primeira etapa da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), direito reconhecido desde a Constituição Federal de 1988, a discussão sobre propostas de educação permeia os estudos acerca da educação de 0 a 3 anos. Defendemos propostas de currículo para os bebês mais abertos, em sintonia com as necessidades e interesses dos bebês que frequentam a educação infantil. Os bebês são inspirações no cotidiano das escolas das infâncias. Portanto, cabe às professoras e às instituições perceberem seus bebês e inserirem seus interesses e necessidades nos planejamentos.

O objetivo deste resumo expandido é promover uma discussão sobre os bebês e a abordagem Pikler, uma proposta de educação que inclui os bebês como centro do planejamento pedagógico. Por meio da análise bibliográfica, elegemos algumas leituras sobre a abordagem pikleriana para os bebês. Entendemos que propostas curriculares mais abertas, compreendem os bebês como potentes e completos. Eles são o centro das propostas de currículos. Seus interesses e necessidades são considerados e, também, são a inspiração dos planejamentos.

Como algumas considerações, convidamos as leitoras e leitores a refletir sobre a educação dos bebês e compreender os bebês. A abordagem Pikler pode possibilitar pensarmos em currículos que fogem de padronização de práticas pedagógicas e aprendizagens. É por meio das discussões e reflexões que podemos pensar em possíveis propostas de currículos que compreendem os bebês do ponto de vista deles.

¹⁶ Fernanda Andressa da Cruz Silva. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: ferandressa@hotmail.com

¹⁷ Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: v.ferreira@univali.br





METODOLOGIA

Nesse resumo expandido a metodologia é uma análise bibliográfica por meio das leituras sobre a abordagem pikleriana para a educação dos bebês. Vale citar que consideramos bebês, os pequenos de 0 a 3 anos de idade. As leituras realizadas sobre essa proposta curricular são dos livros “Abordagem Pikler, educação infantil” e “Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler - Lóczy”, ambas as obras são de Judit Falk, publicadas em 2016 e 2021, respectivamente. Essas leituras iniciais colaboraram para as nossas discussões e reflexões acerca deste texto.

PROPOSTA PIKLERIANA PARA A EDUCAÇÃO DOS PEQUENOS DE 0 A 3 ANOS

Uma abordagem que contempla os bebês é inspirada pelos próprios bebês no dia-a-dia, entre professoras e bebês, visando aprendizagens por meio das situações que surgem no cotidiano das vivências, experiências e interações entre bebês e professoras. No cotidiano da educação dos bebês, as professoras podem vivenciar e experienciar junto aos seus bebês as descobertas que eles fazem. Os bebês são curiosos e possuem grande prazer em aprender, interagir e potências para estar em ambientes que cooperam no seu aprendizado. As situações do cotidiano como os cuidados com a higiene, alimentação, sono e as brincadeiras são ações do currículo que percebem os bebês como potentes e que refletem segurança e conforto para eles.

A partir desse olhar sensível buscando o conforto e o bem estar dos bebês eles podem aprender qualquer coisa (FALK, 2021). Seus interesses são apresentados nesse contexto sensível às suas professoras. Embora desde bebês eles resistem às propostas que os concebem de forma contrária, como incompletos e que não possuem capacidades de aprender, quanto mais seguros e confiantes, mais são estimulados aos movimentos nos espaços amplos e necessários para suas interações, individualmente e coletivamente, com os demais bebês ou crianças pequeninas da educação infantil. São nas experiências cotidianas que podem surgir planejamentos ousados e potentes para as aprendizagens dos bebês e professoras.

Esse contexto de cuidados e educação é que sustenta nossa concepção de educação e currículo dos bebês. Os cuidados potencializam as ações dos bebês, pois dessa forma de conceber educação, os motiva e estimula para aprender. Se as ações de educar são em primeiro lugar, como uma concepção hierárquica, de cima para baixo, impedindo os movimentos dos bebês, as interações entre eles e suas professoras de forma rápida e mecânica, são propostas que tolhem os bebês nas suas descobertas e nos seus interesses em aprender.

A abordagem Pikler centrada nos cuidados e educação dos bebês, compreende que antes mesmo do nascimento, o feto pode aprender. A atividade autônoma dos bebês é referência dessa proposta de currículo. O interessante é que a autonomia, para a pedagogia pikleriana não é um conteúdo a ser desenvolvido com os bebês em uma concepção fechada de currículo. A concepção de autonomia na abordagem Pikler é a capacidade dos bebês em assumir a responsabilidade pelos seus próprios atos, iniciados pelos bebês, sem a intervenção direta das professoras (FALK, 2016; 2021).

Os bebês quando se sentem seguros e acolhidos pelas professoras em seu ambiente de aprendizagem ou sala de referência, a confiança e a segurança que sentem em seus próprios atos geram inúmeras possibilidades de aprendizagem. A atividade autônoma elaborada pelo próprio bebê, é uma atividade de potência e é voltada para o seu prazer e suas próprias vontades de agir, essa experiência, iniciada pelo próprio bebê é o ponto chave da pedagogia pikleriana.

Além disso, os momentos de cuidados com os bebês, são considerados pela abordagem Pikler como momentos privilegiados de aprendizagens para os bebês (FALK, 2016). Os cuidados realizados pelas professoras com os bebês, essa interação possibilita relacionamentos mais estreitos, com sensibilidade, atenção e profissionalismo. Portanto, as ações de cuidados com os bebês são concebidos como ações pedagógicas, não





consideradas como meras ações assistenciais. A partir dessa concepção de educação com os bebês, os cuidados planejados pelas professoras no cotidiano das creches possibilitam aprendizagens e estabelecem relações sensíveis e de confiança entre bebês e suas professoras.

Esse conceito de conceber os bebês como completos, que aprendem e que influenciam nas propostas de currículos dos bebês, as professoras planejam suas ações de forma indireta, estão presentes no cotidiano dos seus bebês, nas salas de berçário, mas são observadoras sensíveis dos seus bebês e de suas ações. Olhares e escutas sensíveis por parte das professoras estão presentes no cotidiano. Isso reflete a formação sólida e concreta de professoras de bebês e exige profissionalismo para conceber esse olhar e concepção de bebês e suas aprendizagens. O que sustenta a forma de conceber os bebês e sua educação está pautada nas atividades autônomas dos bebês em situações do cotidiano nos berçários e nas relações afetivas entre professoras e bebês. Esses são, portanto, os dois pontos chave da pedagogia pikleriana (FALK, 2016; 2021).

As professoras planejam os espaços e sua organização com materiais adequados e que facilitam os movimentos dos bebês e potencializam ainda mais as curiosidades dos bebês. Nenhum espaço impede os movimentos, assim como os bebês podem experimentar todos os espaços das creches com atenção, cuidados e segurança por parte das professoras. Os bebês permanecem nos berços somente nos momentos desono, logo são colocados no chão para que as suas interações possam acontecer sem uma ação direta da professora. As áreas externas e os parques também são parte do cotidiano dos bebês (FALK, 2016; 2021). “(...) A atividade de movimento e o brincar livre -sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto - reforça as possibilidades especiais de ‘aprendizagem’ do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir” (FALK, 2021, p. 42). Essa forma de conceber a educação dos bebês, de forma indireta possibilita aprendizagens autônomas, conforme os interesses dos bebês em aprender.

Inspirando-se pela pedagogia pikleriana, nós, professoras de berçário, nos compete acompanhar os bebês em suas ações e movimentos nos diferentes espaços do berçário e da creche, acompanhando suas aprendizagens, observando, escutando e interagindo de forma sensível nos cuidados e na educação do cotidiano. Nas observações e escutas sensíveis, sentindo os desejos, necessidades e interesses dos bebês ao aprender e descobrir.

Outro ponto que a abordagem pikler evidencia é o brincar. Os bebês, mesmo com apenas 3 ou 4 meses, estavam em espaços adequados, que não limitassem seu brincar livre e movimentos, na sala ou nos espaços cobertos ou nas áreas externas ou no parque, rodeados de objetos simples e variados, interagindo sem a intervenção direta das professoras, possibilitando brincar de forma autônoma. Os bebês não eram colocados em posições que não pudessem permanecer ou se movimentar, estimulação direta por parte das professoras não aconteciam, somente movimentos e interações, conforme as capacidades dos bebês em realizar (FALK, 2021).

As nossas ações, enquanto professoras de bebês, não podem impossibilitar nossos bebês de realizar ações que eles mesmos planejam sobre os espaços e as diferentes propostas que podem ter ao redor deles. As propostas de aprendizagens partem dos bebês. A partir dos cuidados e interesses dos nossos pequenos da educação em creches. É nesse sentido que concebemos a educação, por meio da sensibilidade das professoras quanto às observações, escuta e também um corpo sensível, receptivo, disposto e que se alegra ao perceber a evolução no cotidiano dos seus bebês. Professoras que compartilham do seu corpo, das suas sensibilidades, das suas emoções por meio do relacionamento diário com seus bebês, lembrando do seu profissionalismo enquanto professora de berçário, no qual possui responsabilidades com os cuidados e com as aprendizagens dos bebês. Uma educação sensível e que coopera no bem estar dos seus bebês, nos relacionamentos entre eles e entre professoras e bebês.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bebês são uma grande inspiração para refletir e discutir. A nossa atenção e o nosso desejo se centralizam em atender esses bebês. A abordagem pikleriana nos motiva a pensarmos em propostas curriculares que possibilitam uma mudança de práticas pedagógicas. Apresentamos algumas ideias iniciais sobre educação dos bebês, inspiradas pela abordagem Pikler. É por meio das discussões e reflexões que podemos pensar em possíveis propostas de currículos que compreendem os bebês como potentes.

Colocar em pauta e discutir essas ideias em um resumo expandido é um desafio. É importante refletirmos também para se pensar na formação docente, das professoras que conduzem e que conduzirão os bebês nas creches. Considero abrir esse diálogo com novos resumos expandidos, ensaios, artigos, ampliando conceitos sobre educação dos bebês. Finalizamos essa conversa, confiantes em possíveis outras discussões.

REFERÊNCIAS

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

_____. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler - Lóczy**. 3.^a ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. 101p.





PROJETO DE VIDA E A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

STRAMOSK, Lisandra¹⁸
DRESCH, Jaime Farias¹⁹

RESUMO

O texto apresenta uma revisão narrativa de literatura, que corresponde aos resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo objetivo é analisar a aplicação do componente curricular projeto de vida e as subjetividades dos jovens no Ensino Médio. A análise aqui apresentada toma como base o componente curricular projeto de vida, que integra o novo Ensino Médio, em articulação com a atual política curricular nacional, materializada na Base Nacional Comum Curricular. Os resultados parciais indicam a existência de aspectos divergentes no âmbito da reforma curricular em implantação no Brasil, por meio do novo Ensino Médio. A formação para a cidadania, com base na reflexão crítica dos estudantes entra em contradição com o preparo e antecipação do jovem para o mercado de trabalho e sua formação pessoal e profissional. O Projeto de vida, portanto, pode ser um componente estratégico para ampliar ou reduzir essa divergência, assumindo um papel relevante para as disputas em torno da captura das subjetividades dos jovens que passam pelo Ensino Médio.

Palavras-chave: Projeto de vida. Reforma curricular. Ensino Médio. Subjetividades.

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa decorre da necessária problematização sobre o processo de implantação do novo Ensino Médio, mais especificamente, do componente curricular Projeto de vida. Não se trata de fazer a crítica sobre a necessidade de os jovens construir projetos de vida, mas sim, desnaturalizar o fato de que o currículo escolar possa dar respostas a certos problemas sociais relacionados à juventude. Acrítica realizada aqui é baseada no que propõe Michel Foucault (2010, p. 353): tornar difíceis os gestos simples.

O Projeto de vida propõe ser uma oportunidade de reflexão crítica, que se faz mesmo sabendo das angústias do jovem que frequenta o Ensino Médio. Ainda que exista o desejo ou a expectativa de inserir-se no mercado de trabalho, isso não significa que os sujeitos tenham amadurecimento suficiente para desenvolverem seus projetos no âmbito de uma disciplina do Ensino Médio. Os jovens, neste período de escolarização, entre os quinze e dezessete anos de idade, em geral, enfrentam alguns ritos de passagem. Entre eles, o processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que corresponde também a passagem da adolescência para a juventude. A transição também se expressa na legislação, havendo duas leis que asseguram os direitos dos cidadãos com idade para frequentar o Ensino Médio. O Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescentes as pessoas com idade entre doze e dezoito anos (BRASIL, 1990). Por sua vez, o Estatuto da Juventude, define como jovens as pessoas entre quinze e vinte e nove anos de idade (BRASIL, 2013). O público aqui tratado, entre quinze e dezessete anos de idade, é designado como jovens, apenas porque se compreende que as questões específicas relacionadas ao Projeto de vida são direcionadas ao momento presente dos estudantes e à sua vida após a conclusão do Ensino Médio.

Uma questão que se pode levantar sobre o Projeto de vida é saber qual efeito ele produz nos jovens e se está contribuindo para a promoção do “protagonismo juvenil”. Aliás, este é outro conceito bastante naturalizado e mereceria uma problematização aprofundada. Delimita-se, neste momento, um questionamento: o protagonismo juvenil ligado ao Projeto de vida é do tipo que promove a autonomia e senso crítico dos jovens estudantes? Ou seria de um outro tipo mais próximo de certos interesses (imediatistas)

18 Lisandra Stramosk. Universidade do Planalto Catarinense. lisandra@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1670-9295>, <http://lattes.cnpq.br/9453103155703732>.

19 Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.





do mercado? Partindo da premissa de que a escola funciona como produtora de subjetividades no mundo contemporâneo, um dos efeitos de formar jovens empreendedores de si é produzir também um ambiente de competição – necessário na lógica do mercado, mas prejudicial à formação integral para a cidadania, para solidariedade, para a vida democrática. Para os autores Dardot e Laval (2016, p. 329), a “cultura da empresa” produz novas subjetividades, baseadas no discurso do risco iminente, tendo como efeito maior comprometimento e disponibilidade por parte dos assalariados. O medo social, segundo os autores, propiciou a naturalização do discurso neoliberal amparado no risco. Promove-se, então, uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores”, os quais “reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram” (DARDOT; LAVAL, 2016: 329).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é hoje a principal política curricular nacional, e sua implantação ocorre hoje praticamente junto com a do novo Ensino Médio. Em seu texto, a BNCC expressa que as aprendizagens essenciais ali definidas “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**” (BRASIL, 2018, p. 8, grifado no original). O conceito de competência relaciona-se ao saber fazer, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Alice Casimiro Lopes (2019, p. 69), questiona “a proposta de remeter toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho”.

A questão, portanto, é problematizar a suposta neutralidade política econômica atribuída ao componente curricular Projeto de vida como instrumento unicamente voltado ao desenvolvimento integral e saudável dos jovens e advertir sobre as possíveis respostas às “demandas complexas” do mundo contemporâneo, pois estas podem assumir a forma de processos adaptativo das subjetividades dos jovens voltadas às demandas do mercado. Não se trata de demonizar o setor produtivo, mas sim de situar a função da escola para além do imediatismo mercadológico. Trata-se de explorar a potência de uma formação voltada ao **protagonismo social e político**, duvidando de certos processos que produzem outras configurações de protagonismo sujeitadas ao medo social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma revisão narrativa de literatura. Neste tipo de pesquisa, são selecionados materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, incluindo publicações eletrônicas. A forma de seleção é arbitrária, contando com a percepção subjetiva do pesquisador (CORDEIRO et al., 2007). Ainda que se pondere sobre o viés de seleção, a revisão narrativa fornece “sínteses narrativas” que permitem compreender aspectos presentes na literatura científica acerca da questão estudada (RIBEIRO, 2014). Adicionalmente, foram utilizados alguns documentos curriculares para compor a análise do componente curricular Projeto de vida.

PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO

Registra-se que nos documentos educacionais voltados ao Ensino Médio, a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (que reformou o Ensino Médio), é possível localizar a ideia “projeto de vida”, como componente curricular, explicitada em documentos curriculares nacionais, como a BNCC (2018), e estaduais, como o **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC)** (SANTA CATARINA, 2020).





De acordo com o texto alterado da LDBEN, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017). Este dispositivo apresenta um caráter bastante amplo do Projeto de vida, entretanto, isso não ocorre nos termos da Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que trata sobre os “Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos”. Nesta Portaria, o Ministério da Educação, basicamente, atrela os projetos de vida ao empreendedorismo, um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Os documentos que orientam os currículos, seja a BNCC ou o CBEMTC, destacam a importância da participação e o desenvolvimento dos jovens estudantes na elaboração de um percurso que possa servir de base e que seja instrutiva na elaboração de seus projetos de vida. Porém, desde a elaboração até a implantação do novo Ensino Médio, muitas questões foram levantadas sobre as condições estruturais, humanas e todas as demandas necessárias para atender as mais diversificadas realidades juvenis encontradas no país. Algumas questões ainda estão presentes, por exemplo: ainda que os estudantes consigam acessar formalmente as estruturas curriculares propostas nos itinerários formativos, como está ocorrendo, na prática, esses processos formativos no Ensino Médio? Considerando que os projetos de vida, em tese, são um modo de articular as demandas do setor produtivo com o compromisso social e político da escola para formar cidadãos para a vivência democrática e solidária, porque o descontentamento dos jovens e a evasão no Ensino Médio continuam não sendo problematizados? Estas questões parecem relevantes quando se recupera o discurso da reforma do Ensino Médio, que disseminava a ideia de que a escola não era atrativa o suficiente para os jovens. Talvez esses jovens ainda estejam desconfiados em relação ao novo Ensino Médio. Existe a possibilidade de a fórmula mágica adotada pela reforma curricular precisar de mais tempo para “fazer efeito”.

De acordo com a BNCC, uma escola que considera as juventudes deve estar organizada de forma que acolha as diversidades e assegure aos estudantes uma educação que “permita-lhes definir seu projeto de vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463). A BNCC enfatiza que o Projeto de vida se traduz no que os estudantes almejam, projetam, redefinem para si ao longo de sua trajetória, trata-se de uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidades(s), em contextos atravessados por demandas sociais e culturais (BRASIL, 2018).

A escola tem assume o papel fundamental em orientar/mediar os estudantes a aprender a se reconhecer como “sujeitos”, levar em conta suas potencialidades e a importância das formas de participação e intervenção social na consolidação do seu projeto de vida. É também, no espaço escolar que os jovens têm oportunidade de experimentar as interações com o outro e com o mundo, também na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro, tudo isso de forma mediada e intencional (BRASIL, 2018). Nesse mesmo sentido, o CBEMTC caracteriza o Projeto de vida como “um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmo e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Vale problematizar as políticas que introduziram o Projeto de vida no que se refere à antecipação de decisões em detrimento da vida que ocorre no presente. Nesse sentido, Lopes (2019, p. 68-69) questiona sobre a antecipação deste projeto, “[...] como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje [...]”.





Outro destaque conforme as autoras Corrêa e Garcia (2021), diz respeito à profissionalização. Para as autoras, a profissionalização, colocada como um dos itinerários formativos pode estar voltada para uma formação pragmática e aligeirada, assumindo assim, uma forte inclinação para as necessidades neoliberais, apontando para um retrocesso na história da educação brasileira. Para tanto, faz-se necessário conceber os jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas demandas sociais e emocionais, suas escolhas, seu jeito de ser e viver, para, então, considerar-se a possibilidade de auxílio na definição do seu projeto de vida.

Considerando, que o Currículo é artefato histórico, social e cultural que não é composto apenas por documentos e listas de conteúdos, ele carrega relações de poder, visões e determinações sociais, que tem relação com as mais diversas formas de organização da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011). O protagonismo da juventude poderia ser pautado pela parte final da descrição da sexta competência geral da BNCC, que aponta a necessidade do estudante “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9). Assim, o Projeto de vida seria uma ferramenta do protagonismo social e político dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas nessa seção sobre as proposições que já existem nos documentos curriculares, assim como a literatura consultada e discutida, informam sobre alguns aspectos do Projeto de vida e seus efeitos sobre a educação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Projeto de vida, independente da escola, deveria ser, antes de tudo, um direito dos jovens, um direito de terem experiências de vida significativas, que viessem a contribuir com sua formação. Mas sabe-se que o contexto socioeconômico brasileiro não é capaz de garantir nem ao menos o direito de acesso à educação no âmbito do Ensino Médio. Diante disso, boa parte dos que conseguem acessar este nível de ensino ainda sofrem com a realidade de terminalidade dos estudos. Sem dúvida, o trabalho deve estar presente no currículo dos jovens, de modo que possam compreender suas relações, mas não apenas como preparação para o mundo (precário) do trabalho, nem como treinamento para o empreendedorismo aligeirado de si, preparando os sujeitos para a culpabilização do fracasso. A vida a ser projetada na escola é aquela que tem efeitos positivos sobre a subjetividade dos jovens, a vida com experiências potentes, criativas e inovadoras, capazes de produzir cada vez mais sentido às relações democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-4, 06 ago. 2013.





BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 66, p. 94-97, 05 abr. 2019.

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: 04 set. 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 1 – disposições gerais. [Florianópolis]: SED, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 04 set. 2022.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Aprovação de um “novo” Ensino Médio: um olhar para os impactos desse movimento. In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza. **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2021. p. 28-43. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 354-358 (Ditos e escritos, 6).

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.





RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.





AFETIVIDADE COMO DISCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OLIVEIRA, Marcele Antunes de²⁰
DRESCH, Jaime Farias²¹

RESUMO

Esse resumo apresenta uma revisão narrativa de literatura, cujos dados compõem os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação. O objetivo é problematizar os discursos sobre afeto, analisando como eles se constituem. A afetividade é um aspecto presente nas interações cotidianas, entretanto, as discussões a este respeito têm ganhado destaque no discurso pedagógico contemporâneo, como foi possível verificar no levantamento das produções científicas na base de dados *Web of Science*.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Desenvolvimento. Criança.

INTRODUÇÃO

O primeiro encontro das crianças com as instituições educacionais constitui um dos momentos mais significativos do percurso educativo escolar, pois os vínculos afetivos são ampliados para além das famílias. O acesso ao ambiente escolar representa a possibilidade de novas interações sociais, contribuindo para a vivência com toda a diversidade presente naquele espaço. Este contato produzirá efeitos significativos sobre as crianças e suas subjetividades. Diante disso, a escola deve ser pensada e estruturada para proporcionar condições de desenvolvimento e aprendizado, constituindo-se, assim, como um lócus social, rico em interações sociais, onde a criança terá a oportunidade de exercitar um conjunto específico de direitos, conforme expressos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017).

A partir de um levantamento realizado na base de dados *Web of Science*, percebeu-se um crescimento no número de produções científicas que abordam a questão da “afetividade” no âmbito da educação. Ainda que estes dados precisem ser analisados com maior profundidade, a presença crescente da afetividade nas pesquisas educacionais pode vir a contribuir para se pensar o processo de escolarização das crianças. A afetividade é a aptidão de ser afetado por sensações que geram sentimentos positivos ou não. É um conceito que pode ser compreendido de maneira mais abrangente, envolvendo várias manifestações, dentre as quais, a emoção, o sentimento eo desejo.

Este texto apresenta uma revisão narrativa de literatura, buscando capturar alguns aspectos do que se entende por afetividade no âmbito do discurso pedagógico contemporâneo. Neste sentido, a afetividade é situada a partir da teoria de Henri Wallon, de modo a identificar como ela é considerada um elemento relevante ao desenvolvimento das crianças. Na teoria walloniana, a afetividade assume papel fundamental na estruturação da vida psíquica da criança, pois esta é organizada pelas emoções. A afetividade, assim, compreende tudo aquilo que afeta os indivíduos, direta ou indiretamente, ou seja, consiste de um conjunto de fenômenos psíquicos, experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. (WALLON,2007).

²⁰ Marcele Antunes de Oliveira. Universidade do Planalto Catarinense.
marcele@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3647-9012>,
<http://lattes.cnpq.br/8598418982302283>

²¹ Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense.
prof.jaime@uniplaclages.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>,
<http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>





METODOLOGIA

A revisão narrativa de literatura foi a metodologia utilizada para realizar a coleta dos dados aqui discutidos, no âmbito de uma pesquisa qualitativa. Trata-se de uma metodologia também chamada de pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos (GIL, 2002). É importante informar que nesse tipo de pesquisa também são utilizadas fontes eletrônicas. A função de uma revisão narrativa é fornecer “sínteses narrativas”, que permitam ao leitor compreender como determinada questão foi tratada na literatura científica, ainda que os critérios de seleção e avaliação dos trabalhos utilizados não necessariamente estejam explicitados (RIBEIRO, 2014). Portanto, “a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (CORDEIRO et al., 2007, p. 429-430). Adicionalmente, foram levantados alguns dados quantitativos na base de dados *Web of Science* sobre a publicação da temática afetividade no campo da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Para entender sobre educação, é importante saber a sua etimologia. No latim educação vem da palavra *educare*, que significa “criar animais ou plantas, cuidar de crianças”. E não se pode falar em educação sem citar as instituições que educam. Segundo o Dicionário Aurélio a afetividade é definida como “conjunto de fenômenos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza” (2019, p. 61).

Para dimensionar a afetividade como categoria de pesquisa no âmbito do discurso pedagógico contemporâneo, foram levantadas as produções (artigos) indexados no banco de dados *Web of Science*. A busca foi realizada em 26 de agosto de 2022, utilizando as palavras chaves “*affectivity*” AND “*education*”, em todos os campos de busca. A partir dos 498 resultados obtidos, foi aplicado o filtro de Categorias da *Web of Science*: “EducationEducationalResearch”. Então, foram obtidos 114 artigos como resultado. Verificou-se que, no período de 2004 a 2014, a publicação de artigos relacionados variou entre 1 e 5 por ano. Somente em 2015 a publicação ultrapassou esse quantitativo, atingindo 9 artigos e em 2018, o maior quantitativo deste segundo período foi de 18 artigos relacionados à afetividade na educação. A média de publicações nesses dois períodos foi de 1,81 artigos, de 2004 a 2014 e de 12,85 artigos, de 2015 a 2021. No ano de 2022, até o momento, constam 4 artigos. Com base neste levantamento, pode-se apontar a questão da afetividade como um tema presente e relevante na produção científica nos últimos anos.

A escola, grande máquina de vigilância da contemporaneidade, possui um longo processo histórico que a coloca como o lugar de prioridade, exclusividade e legitimação do saber. Ao problematizar a disciplinaridade, Veiga-Neto (2008, p. 145) utiliza o conceito foucaultiano de “dispositivo”. De acordo com o autor, Foucault utiliza este conceito para designar “todo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas cujos elementos são heterogêneos mas se mantêm conectados numa rede de relações” (VEIGA-NETO, 2008, p. 145).

Segundo Tassoni e Leite (2011), nas manifestações afetivas em meio às relações envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, pode-se considerar que emoções, sentimentos e afetos compõem e fazem parte de um campo mais amplo, o qual é denominado de afetividade. Torna-se importante, nesse sentido, compreender os espaços escolares como potentes lócus de subjetivação. O afeto pode ser compreendido através dos sentimentos que os professores manifestam por meio do diálogo ou das interações com as crianças. Diante disso, é importante destacar a necessidade de o professor estar comprometido com algumas ações como: conter, escutar, tolerar, respeitar seus alunos, transmitir e socializar o conhecimento.





Nesse sentido, a infância pode ser compreendida para além dos saberes produzidos pela psicologia e pedagogia, “afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão [...], olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17). A relação da Psicologia com a Educação está presente há muitos anos e o caminho percorrido é marcado por diversas transformações, de acordo com cada momento histórico. A ligação entre os campos da Psicologia e da Educação foi marcada, muitas vezes, pela vontade de adaptar e ajustar socialmente aqueles sujeitos que, de algum modo, apresentavam algum desvio do esperado para seu desenvolvimento. Nessas experiências da prática docente, a afetividade não inclui somente sentimentos positivos, mas também sentimentos negativos, afinal, o professor é um sujeito que está vulnerável aos sentimentos de inquietação, irritação, insatisfação, cansaço, entre outros.

Parte-se do pressuposto de que o poder é inerente às relações humanas e se apresenta até nos mínimos acontecimentos diários. Alguns discursos reproduzem âmbitos disciplinadores, detentoras e legitimadores de “verdades” sobre determinada área, nesse caso, no ambiente escolar, onde para Michel Foucault, o corpo é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições. O professor, em suas práticas avaliativas, aprova ou reprova o estudante, decide se este aprendeu no tempo pré-determinado. Produz e reproduz, assim, expectativas padronizadoras do comportamento e da aprendizagem das crianças.

Entretanto, a normatização educacional possibilita pontos de fuga a esta expectativa, atribuindo à criança o papel de sujeito ativo na sociedade, do seu próprio desenvolvimento e de sua própria história. Nietzsche (1998, p. 109) afirma que “Quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’, nossa ‘objetividade’”.

A luta por uma educação ética, visa um “esforço empírico e muito lento”, a busca por essa educação, pode-se selecionar os afetos para compreender as afecções (DELEUZE, 2006, p. 252). Os afetos são compreendidos por sentimentos, se referem a uma transição de um estado de humor para outro (DELEUZE, 2002, p. 56). Os afetos, as emoções, são vistas como um conjunto de emoções, ou seja, afecção. Contudo, os afetos não se confundem e nem se restringem às afecções. As afecções são resultados que um sujeito deixa sobre o outro quando são afetados por tal emoção. Assim, a “afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56).

O professor ao conceber suas ações pedagógicas, não deve apenas pensar no ensino mas também ter muito a aprender com a experiência de vida que as crianças trazem para a escola, isso apenas para que saiba ajudar cada criança. Ensinar não é apenas entrar na sala de aula e entregar conteúdo ou desenvolver certa atividade programada. Para que haja interação professor-aluno, é fundamental que o professor conduza à construção do conhecimento. É necessário que o professor esteja ciente do fato de que existem muitos significados possíveis para os comportamentos adotados por seus alunos, o professor deve entender que aspectos de sua personalidade, desejos, inquietações e valores influenciam seu comportamento em todas as interações com a turma.

Falar da afetividade como fator do fazer pedagógico é dar sentido às formas de propor atividades, trazer as práticas para a materialidade, para perto do corpo e das reações dos sujeitos envolvidos. Nos momentos de aprendizagem, a afetividade vem como compromisso do professor em prestar atenção a cada criança, como sujeitos que têm o direito de aprender por meio de experiências significativas e construtivas. As crianças são sujeitos que carregam consigo potencialidades e singularidades, cada criança possui suas diferenças que as tornam únicas; cada uma relaciona-se de forma





singular com a aprendizagem e interação de forma diversa, tendo seus anseios e necessidades próprias.

Por essa razão, “a linguagem da Educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: a manifestação externa do estar-junto” (SKLIAR, 2019, p. 54). Dessa forma é importante que a escola, como um dos ambientes de interação social, produza práticas pedagógicas que se materializem como experiências potentes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos, contribuindo para um melhor desenvolvimento da criança e para uma formação com responsabilidade e respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, as relações afetivas têm sido colocadas em evidência no discurso pedagógico contemporâneo. A questão da afetividade na educação é tratada na literatura consultada como um elemento indissociável do currículo escolar. A afetividade, em conjunto com as disciplinas, proporciona às crianças uma melhoria nas relações pessoais e interpessoais. Trata-se de intensificar o processo e as estratégias de controle que estão na raiz da própria escola, como uma das instituições de exercício de poder e controle da modernidade.

Percebe-se que a afetividade é tratada como um conjunto de recursos subjetivos que devem estar presentes na formação das crianças, para que estas sejam capazes de controlar suas emoções e sentimentos. Este controle, pelo que se verifica, tem como alvo a intensificação dos resultados do processo pedagógico - a aprendizagem. O professor assume uma posição de poder que exige cada vez mais o gerenciamento das relações afetivas no espaço escolar. As relações afetivas, portanto, ainda que sejam um dado do cotidiano nas instituições escolares, aparecem como “afetividade”: um elemento a ser domesticado pelos professores e utilizado para potencializar os resultados da aprendizagem. Resta investigar mais a fundo para compreender se a afetividade está contribuindo para trazer a vida e as inquietações do mundo para o centro do ambiente escolar, algo que seria necessário para garantir a formação plena e saudável dos cidadãos.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio do UNIEDU - programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, homologada pelo MEC, por meio da Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.





FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 18, n. 2, jul./dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS

MARQUES, João Daniel Muniz²²
VAZ, Rafael Araldi²³

RESUMO

A gestão escolar no Brasil: história e desafios, é o tema desse trabalho. Interessa ao estudo, conhecer como as escolas foram administradas desde o princípio da sua criação até os dias atuais, sua legislação e o papel dos gestores hoje. O objetivo geral desta pesquisa, busca conhecer o processo histórico e desafios da gestão escolar no Brasil, através de levantamento das produções realizadas sobre a temática. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório que buscou nos repositórios de teses e dissertações, conhecer o que foi produzido sobre o tema, ou seja, enfatizou compreender as características da administração/gestão escolar em sua historicidade.

Palavras-chave: História da educação brasileira. Administração escolar. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar no Brasil: história e desafios é o assunto da presente comunicação. É de extrema importância reconhecer o caminho traçado no processo de educação quando se trata de administração e gestão escolar, visto que no conhecimento adquirido perfaz uma reflexão precisa sobre os novos paradigmas que serão exercidos na gestão escolar, com visão pedagógica eficiente.

Este estudo tem como objetivo geral conhecer o processo histórico e desafios da gestão escolar no Brasil, evidenciando os benefícios da gestão escolar aliada ao suporte pedagógico. Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se pela relevância que a temática adquiriu nos últimos tempos, sendo cada vez mais discutida no campo da educação.

O assunto abordado é de grande valia para que acadêmicos e profissionais possam refletir sobre a gestão escolar aliada às práticas pedagógicas, considerando sua relevância no cenário atual, pois contribui significativamente para evidenciar a qualificação das ações na educação.

Este estudo será desenvolvido com os seguintes tópicos: 1. Introdução: traz uma explanação geral sobre o tema; 2. Metodologia: relata o percurso de como será desenvolvida a pesquisa; 3. Desenvolvimento, o qual descreve o referencial teórico sobre a gestão escolar no Brasil, contextualizando o processo histórico; 4. As considerações finais, que elucidam uma análise geral da pesquisa e, por fim, as referências que foram utilizadas na escrita do trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é voltada para a pesquisa qualitativa, sendo, algumas características básicas que identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo Deslandes; Gomes; Minayo (2009, p.21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa também está vinculada a uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, o qual será enfatizada a historicidade da gestão escolar no Brasil. A base para a coleta dos trabalhos correlatos, foi a partir das plataformas de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desta

²² João Daniel Muniz Marques. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. joamarques@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-1055-7430>, <http://lattes.cnpq.br/5383670127925552>.

²³ Rafael Araldi Vaz. Doutor em História pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. rafaelvaz@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>, <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>.





forma, foi selecionado apenas os trabalhos que correspondiam com a temática pesquisada, sendo descartado qualquer outro que não contemplasse o objetivo dessa investigação.

Entretanto, será apresentado em formato de tabela na próxima sessão, os trabalhos correlatos encontrados nas plataformas citadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR

A história da educação no Brasil recebe ênfase no período colonial, com a chegada da expedição do governador geral Tomé de Souza, e do padre Manoel da Nóbrega que ficou responsável em chefiar os estudos trazidos de Portugal, pelos padres jesuítas no ano de 1549. A partir deste momento a educação teve como regimento o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, o que seria na época o documento norteador e organizador da educação na Colônia, com objetivo de doutrinar e catequizar os indígenas que habitavam as terras brasileiras.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas Colônias, e com a chegada do Marquês de Pombal às terras brasileiras, a educação recebe um novo direcionamento com a implementação do ensino público oficial, já que, o objetivo do Marquês de Pombal, segundo Ribeiro (1989), era reduzir o comando religioso na educação, e ao mesmo tempo influenciar o Estado a repensar nas questões educacionais de forma laica e pública, visando a inclusão educacional da sociedade colonial.

Com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, e as reformas atribuídas à educação, priorizou-se as aulas régias e a contratação de professores pela Coroa Portuguesa. No entanto as reformas educacionais da Primeira República (1889-1930), passaram a visualizar o ensino como um marco de esperança no Brasil, sendo instalado novas perspectivas de educação e cultura que seriam expostas nas reformas pedagógicas da Escola Normal.

Sendo assim, “no que tange à administração das escolas, já nesses primórdios da República, existe uma legítima preocupação dos intelectuais paulistas em como administrar a instrução pública, evidenciada nos esforços para racionalizá-la e torná-la mais organizada e eficiente” (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2012, p. 76).

Contudo, com a criação dos grupos escolares no Brasil em 1893, o diretor do grupo escolar era visto como figura de maior autoridade, e recebe incumbências e decisões de trabalho, não apenas com tarefas administrativas, mas, com a responsabilidade em participar das atividades pedagógicas de sala, fazendo-se cumprir todas as tarefas que eram estabelecidas pelo Estado.

Já na Era Vargas (1930-1945) a administração escolar, além de ser marcada por um grande desenvolvimento capital, é lembrado por intensos conflitos e embates na área educacional brasileira. Como foi o movimento dos *escolanovistas* e os conservadores católicos.

A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964) ficou caracterizada por sua industrialização fixada no país, colocando em prática no âmbito educacional a necessidade da qualificação mais eficiente da mão de obra especializada, para o avanço industrial que se instalava na época.

Posteriormente, a administração escolar no período do Governo Militar (1964-1984), a qual se caracterizou por leis rígidas, principalmente na área educacional, foi sucumbida por um sistema pedagógico autoritário e por impor um padrão de comportamento obediente. Já o diretor escolar teria que ser capaz, eficiente e assumir lealdade aos superiores militares.

Na administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo, conhecida como a transição democrática, reorganizou-se os fundamentos históricos, econômicos, políticos, sociais e tantos outros, que ao longo dos anos foram sendo





ajustados para melhor servir ao povo brasileiro, principalmente no que diz respeito à educação. Entretanto, após ser discutido o texto no congresso e redigido na nova Constituição Federal que seria promulgada em 1988, fica definido que o termo “gestão democrática” seria utilizado a partir daquele momento, e faria parte de todos os novos documentos e legislação educacional. “Vale lembrar que a legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo *administração* por *gestão*” (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2012, p. 182).

Nessa etapa da pesquisa, será apresentado os dados coletados, na busca pelos trabalhos correlatos, optou-se apenas por dissertações, por fazer parte do contexto estrutural da escrita da pesquisa, ou seja, foram selecionados meios de refinamento para a busca ativa dos trabalhos que mais contemplassem a temática pesquisada.

Os descritores “história da educação brasileira”, “administração escolar” e “gestão escolar”, foram selecionados para compor essa pesquisa, uma vez que o foco dela é a historicidade e o percurso que a administração escolar percorreu até alcançar os conceitos atuais.

Quadro 1 - Busca ativa das dissertações nas plataformas CAPES e BDTD (IBICT)

Plataforma	História da educação brasileira	Administração escolar	Gestão escolar
CAPES	892.912	121.119	172.831
BDTD (IBICT)	1.005	32	448

Fonte: Marques, 2022.

Os resultados do quadro acima ilustrado, apresenta a quantidade de dissertações encontradas nos repositórios de teses e dissertações, sendo na plataforma CAPES como na plataforma do BDTD (IBICT). Esse montante de trabalhos aparece, em virtude de não passar pelo processo de refinamento, uma vez que foi pesquisado utilizando um descritor por vez.

Portanto, a pesquisa fica mais enxuta a partir do momento que passa pelo processo de refinamento, a qual poderemos observar no quadro 2 logo abaixo, que irá trazer a amostragem final dos trabalhos selecionados e que contemplaram os objetivos da pesquisa, sendo assim, foi utilizado nessa etapa da pesquisa, os seguintes passos de refinamento: tipo de documento: dissertação > ano da publicação: 2021 > área conhecimento: educação > área de concentração: (descritores).

Quadro 2 - Amostragem final dos trabalhos que contemplaram os objetivos da pesquisa

Plataforma	História da educação brasileira	Administração escolar	Gestão escolar
CAPES	01	01	01
BDTD (IBICT)	01	02	01

Fonte: Marques, 2022.

No quadro acima, podemos observar que teve uma redução significativa da quantidade de dissertações, lembrando que essa redução se deu em virtude do processo de refinamento da pesquisa e porque o autor buscou contemplar as pesquisas que mais se aproximavam com seu objeto de estudos.

Portanto, após esse processo de pesquisa, iniciou-se o estudo mais aprofundado das dissertações, sendo analisado os autores que caminham nos trabalhos, os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica entre os assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a história da educação brasileira e as heranças culturais, podemos perceber que no decorrer desse processo a educação sempre foi alvo de grandes transformações, principalmente no que diz respeito às ideologias pedagógicas e





no contexto administrativo das escolas brasileiras.

O objetivo deste estudo é fomentar em sua totalidade, pois foram descritos a evolução, a historicidade e alguns desafios da administração para a gestão escolar na Educação no Brasil, o que é muito importante, pois denota a relevância do tema proposto.

Há que considerar ainda sua história recente, a alteração realizada no texto da LDB por meio da Lei Nº 9.394, que representa a importância das políticas públicas e legislação da gestão e administração escolar no país, partindo da concepção de que a educação de qualidade se faz com profissionais capacitados e valorizados, contribuindo com a qualidade de vida humana e social, na formulação de cidadãos críticos e reflexivos.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 921-946. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Acesso em 12 ago. 2022.

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula Seco. A Administração Escolar no Brasil Colônia: o ratio studiorum e a realidade brasileira. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas - SP: Editora Alínea, 2012. Cap.2. p. 29-54.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas - Sp: Alínea, 2012. Cap. 8. p. 173-200.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas - SP: Alínea, 2012. Cap. 4. p. 75-102.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 180 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas - SP: Autores Associados Ltda, 2021. 488 p.





DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTUNES, Paola Duarte Pacheco²⁴
DRESCH, Jaime Farias²⁵

RESUMO

O texto consiste de uma revisão narrativa de literatura, apresentando os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo objetivo é: analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao desemparedamento da infância em um Centro de Educação Infantil de Lages/SC. Partindo do pressuposto que a criança demonstra interesse aos espaços externos a sala de aula, onde suas experiências brincantes tornam-se ativadoras de potências, entende-se que a natureza possa ser o ambiente para esse aprendizado, e não ambientes fechados com rotinas rígidas onde muitas vezes não são estimulantes. Utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica, uma investigação científica de trabalhos já publicados.

Palavras-chave: educação infantil. Infância. criança. natureza.

INTRODUÇÃO

Essa proposta de pesquisa surge, devido a inquietação de presenciarmos constantemente uma educação infantil emparedada, cada vez mais bitolada às carteiras enfileiradas e a um quadro e giz. Uma infância fechada em quatro paredes, sem o contato com a natureza e nem mesmo com o pátio externo a sala de aula. Corpos disciplinados, seguidores de rotinas pré-estabelecidas, desconsiderando a voz e vez da criança que ali se encontra, podendo assim limitar suas potencialidades.

Embora se reconheça na Educação Infantil a brincadeira como um dos eixos do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009a), ainda encontramos um descaso com o brincar livremente, nas possibilidades de propiciar a exploração de brinquedos desestruturados bem como o brincar com os quatro elementos da natureza, ar, terra, água e fogo. Nessas brincadeiras podemos potencializar a imaginação, a explorar a natureza, a interpretar o mundo ao qual a criança faz parte.

Tiriba (2018), cunhou o termo “emparedar” para apresentar a situação que as crianças muitas vezes vivenciam em suas unidades escolares, aulas em espaços fechados, sem acesso a janelas, pátios e ou natureza, entendendo que somente no interior da sala de aula existe aprendizagem. Em contrapartida ao emparedamento, a autora propõe o “desemparedamento da infância”, no qual entende-se que a criança é potente, investigadora, criativa, que experimenta, e para ativar essas potencialidades, necessita de uma escola que não à enquadre e não à silencie.

Sendo assim o presente resumo tem a intenção de apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao desemparedamento da infância em um Centro de Educação Infantil de Lages/SC.

METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa bibliográfica, visto a necessidade de aprimorarmos e nos mantermos atualizados sobre o tema em questão. Essa pesquisa se dá através de uma investigação científica de trabalhos já publicados. Para isso utilizamos artigos científicos, dissertações, teses, revistas, livros e leis. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

²⁴ Paola Duarte Pacheco Antunes. Universidade do Planalto Catarinense. pagotcha@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8013-1200>, <http://lattes.cnpq.br/4529999636517199>.

²⁵ Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.



DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil, passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, onde destina-se as crianças da faixa etária de zero a cinco anos, subdividida entre creche (de zero a três anos) e pré-escola (para crianças de quatro a 5 anos).

Essa experiência, possivelmente será o primeiro contato externo à família, onde o educar e o cuidar tornam-se indissociáveis, “[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2009a, p. 10).

O entendimento sobre currículo vigente de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009a), é que, esta é uma etapa indivisível, respeitando assim a continuidade entre a creche e a pré-escola, tendo como eixos condutores das propostas pedagógicas as interações e as brincadeiras

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, definem que a criança: “[...]constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009b).

Nas DCNEI, em seu artigo 9º, temos os eixos estruturantes da prática pedagógica, que da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Essas devem estar presentes em toda a etapa acima citada. Nessas experiências, as crianças se apropriam de conhecimentos, por meio de suas ações com seus colegas bem como com seu (a) professor (a), construindo assim um momento de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Um “[...] conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, frutos das vivências das crianças e dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2009a, p. 34).

Entende-se que as práticas pedagógicas que embasam toda a Educação Infantil, devem ser sequenciais, respeitando a continuidade do processo entre a creche e a pré-escola, tentando evitar assim, rupturas no caminho educacional das crianças. Essas práticas devem ser construídas em um processo colaborativo de toda equipe escolar bem como, com a sua comunidade e descritas na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), este como documento central na organização do trabalho educacional, que considere “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009b).

CRIANÇA COM A NATUREZA

Os Centros de Educação Infantil, são lugares privilegiados para o processo de ensino aprendizagem, lá as crianças vivenciam diferentes sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente.

As experiências vividas nos primeiros anos de vida que vai do nascimento aos seis anos de idade, transcendem o resto de nossas vidas, se damos o estímulo e a oportunidade necessária, deixarmos a criança percorrer pelos espaços, investigando-os minuciosamente, como um “pequeno geógrafo”, como é de sua natureza, pode formar uma consciência ambiental permanente. Em que valores e respeito com o ambiente podem ser construídos, criando assim o laço criança/natureza o qual deve ser incentivado.

A criança vê o mundo de acordo com os estímulos e experiências que são dados a ela. A qualidade de sua imaginação, vem de seu cotidiano, “vê-se que o fenômeno da infância se caracteriza atrelado às questões da cultura e da liberdade da criança, entendida como alguém que trava relações com o mundo da forma como lhe é possível”. (TELLES, 2014, p.4)

Na infância temos um elo afetivo com a natureza, momentos esses que são intuitivos, agradáveis e fraternos (LOUV, 2016). Para o autor a natureza fornece





sentimento de liberdade e ao mesmo tempo acolhedor, dando a possibilidade de vivenciar e perceber o mundo como ele realmente é. Segundo ele, ambientes naturais para o brincar, oferecem diversidades para as crianças em seus momentos brincantes.

Para Piorski (2016), a natureza surge como um espaço rico para vivências, interações, explorações e encantamentos, sendo este um ambiente que oferece inúmeras possibilidades de criação e transformações. Possibilita que elementos como graveto, pinha, sementes, pedras flores, virem brinquedos de faz de conta, como: espadas, microfones, comidinhas para brincar de casinha, cabanas, bonecas...etc.

Segundo o autor, na natureza os sentidos ficam aguçados, onde a imaginação ganha vida, forma, cheiro e texturas. Sentimos a terra profundamente, ouvimos, cheiramos e enxergamos profundamente, pois entramos em contato com a terra, com a água, com o ar e com o fogo. Brincar com esses brinquedos, com a materialidade vinda da natureza, faz com que os momentos vivenciados sejam únicos, não importando se certo ou não, o que importa é a experiência vivida e experimentada (PIORSKI, 2016, p.63).

As crianças devem tocar, explorar, sentir, socializar-se com o que está à sua volta, para se conhecerem e conhecerem o mundo ao qual pertencem, sendo respeitadas em suas vontades, acolhidas em seus desejos e escolhas, inseguranças e inquietações e respeitadas nas vontades desse corpo que fala através das “cem linguagens da criança” (MALAGUZZI, 2016).

“As grandes imagens que nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar energia vital”. (PIORSKI, 2016, p. 60). Para este autor, a natureza e seus elementos, são os melhores brinquedos para uma criança brincar, pois permitem criar, imaginar, pensar, ressignificar várias vezes o mesmo elemento. Buscando sempre melhorar o brinquedo já montado, possibilitando um maior aprofundamento na relação com ele. Brinquedos que refletem a fantasia e a imaginação da criança, são encontrados na natureza, assim damos a importância a suas manifestações e produções de suas culturas com liberdade.

Brincadeiras com brinquedos desestruturados encontrados na natureza, com diferentes formas, texturas, cheiros e sabores, de forma espontânea sem intermédio de um adulto, trazem possibilidades que aguçam a curiosidade, a imaginação e transformação. Quando a criança brinca de tal forma, ela não tem limite para exploração, tampouco para produzir sua cultura infantil. “Aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar” (PIORSKI, 2016, p. 95).

Para Cruz (2005, p. 68), “o contato com a natureza, como sendo o habitat natural da criança, é muito importante, no sentido de cada criança estar inserida, sentir-se parte da natureza, perceber seus climas, ritmos, estações, elementos, sua diversidade de manifestações, cores, cheiros e sabores. Deste modo a natureza surge como um espaço de infinitas possibilidades para explorar, interagir e brincar, uma riqueza de momentos e manifestações. Sendo importante que seus elementos naturais façam parte do contexto de aprendizagem onde a criança está inserida. Assim temos a certeza de que seus sentidos estão sendo ativados plenamente. Ao amar e entender a natureza, entendemos que somos parte dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças carregam nelas a possibilidade de se comunicar com o mundo desde seu nascimento, através do brincar e de tantas outras linguagens. Sendo assim, cabe a nós, adultos e com olhar refinado, a (o) professora (o), escutar os que elas têm a dizer, e ir além da escuta, respeitando e dando possibilidades de potencializar essa leitura de mundo, acreditando na criança como seres sociais, ativos e potentes.





Para isso, a natureza nos traz grandes possibilidades e encantamentos, nela as crianças terão contato com diferentes formas de vida, sendo um convite para sentir novas experiências, novos cheiros, sabores, formas, texturas e temperaturas, é um caminho de aventuras e descobertas a partir das vivências sentidas.

Sendo assim, esperamos encontrar uma infância desemparedada, com práticas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver as potências de cada criança, dando assim a possibilidade do elo criança/natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009b**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

CAGLIARI, Paola., CASTAGNETTI, Marina., GIUDICI, Claudia., RINALDI, Carlina., VECCHI, Vea., & MOSS, Peter. **Loris Malaguzzi e as Escolas de Reggio Emilia: uma seleção de seus escritos e discursos, 1945-1993**, (2016). (1ª ed.).

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista do NUFEN**, v. 6, n. 2, p. 4- 14, 2014.

TIRIBA, Léa. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.





QUESTÕES EM DEBATE NO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS NA ÚLTIMA DÉCADA (2010-2020)

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes²⁶
SANTOS, Aline Bettiolo dos²⁷

RESUMO

O trabalho teve por objetivo abordar questões em debate relativas à gestão educacional por resultados, dentro do período de 2010 a 2020. Caracteriza um estudo de perspectiva qualitativa, além de estar conectado a uma pesquisa maior, que versa sobre políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação. No presente estudo se expõe alguns elementos provenientes da realização de um levantamento de produções sobre o tema na área da educação. Destaca que o paradigma de gestão gerencial se utiliza de mecanismos de regulação materializados pelas políticas educacionais da atualidade. Isso influencia um conjunto de elementos que se interligam e reforçam a lógica neoliberal consoante os interesses econômicos.

Palavras-chave: Gestão da educação. Gestão educacional por resultados. Regulação educacional. Política educacional.

INTRODUÇÃO

As mudanças nas relações de produção carregam consequências para todos os setores sociais e nesse movimento, que implica lutas de classes e disputa por hegemonia, temos visto uma transferência gradual das características da lógica do setor privado para o setor público. Os argumentos hegemônicos que incidem sobre a política educacional, mais especificamente, sobre a gestão, denotam uma necessidade de promover mudanças e inovações, não sem deixar de acompanhar as mudanças que ocorrem a um nível macro na sociedade. Assim, cabe assinalar as reconfigurações de modelos de regulação educacional, de modo a priorizarem a lógica de produção de resultados sob argumento de anacronismo, atraso e ineficiência de modelos de regulação burocráticos.

Em atenção a esse contexto, entendemos ser necessário iniciar a organização do percurso investigativo por uma aproximação da produção científica sobre o objeto de estudo. Isso requer um processo de busca do conhecimento produzido pelos pares. Com isso, o presente trabalho tem por objetivo abordar questões em debate relativas à gestão educacional por resultados, dentro do período de 2010 a 2020.

METODOLOGIA

De perspectiva qualitativa e conectado a uma pesquisa maior, que versa sobre políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação, no presente estudo se expõe alguns elementos provenientes da realização de um levantamento de produções sobre o tema na área da educação. Embora tal verificação não tenha se dado de modo exaustivo, algumas medidas foram necessárias para trilhar o caminho metodológico. A primeira delas, nessa direção, foi a escolha de descritores.

A considerar o contexto de gestão educacional por resultados em que se insere a temática, dois descritores principais foram adotados, quais sejam: *gerencialismo [na educação]* e *regulação [educacional] por resultados*. O levantamento também contou com outros três descritores secundários, a saber: *gestão por resultados*; *gestão escolar*; e *gestão democrática*.

²⁶ Alexandra Biondo Lopes Pacheco. Mestra do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: alexandra.bp@unoesc.edu.br.

²⁷ Aline Bettiolo dos Santos. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br.





Essa opção visou favorecer o estabelecimento de associações entre os descritores, além de ajudar a identificar a produção nos repositórios selecionados, quais sejam, os acervos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o Portal de Periódicos Capes e Catálogo de Teses & Dissertações (Capes). Em seguida, foram estabelecidos filtros para a pesquisa, os quais compreenderam: produções brasileiras dentro do recorte temporal de onze anos (2010-2020)²⁸; grande área do conhecimento – *Ciências Humanas* – e área do conhecimento, Educação. A aplicação dos descritores e dos referidos filtros resultou em um universo de 24 trabalhos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE

Da leitura preliminar do material levantado, foi possível elencar três eixos temáticos, sendo eles: *gerencialismo na gestão escolar e ênfase nos resultados*; *gerencialismo e formação de professores*; e *políticas, gestão e trabalho docente*. Em linhas gerais, destacam-se os debates sobre as políticas educacionais baseadas no gerencialismo e suas influências na gestão escolar. Os textos apresentam, em comum, a ideia de que a escola tem assumido um caráter empresarial (LAVAL, 2004), com impulso à ideia de performatividade e de desempenho eficaz, além de ambas implicarem repercussões em diversos domínios escolares para além da gestão, tais como, o currículo, a formação de professores e o trabalho docente.

Nos textos correspondentes ao primeiro eixo – *gerencialismo na gestão escolar e ênfase nos resultados* – destacam-se temas referentes às parcerias público-privadas, no intuito de problematizá-las no contexto de um projeto de democratização da educação pública, haja vista as implicações da ação de organismos privados na gestão da escola pública. Por extensão, é problematizado o próprio exercício da democracia e a garantia da “educação como bem público e de qualidade social” (PAULO, 2019, p. 22).

Ainda neste eixo, o estudo de Peroni e Comerlato (2017) constitui uma amostra de análises sobre o esvaziamento da democracia, referindo, neste caso, a parceria público-privada entre Instituto Ayrton Senna e escolas públicas. Há, também, registros sobre as avaliações em larga escala como política de regulação e suas implicações na dinâmica pedagógica da escola, bem como na autonomia dos professores e gestores. Os autores problematizam a maneira como as escolas têm lidado com os resultados das avaliações, com a qual veem incentivada a competitividade e a produção de resultados, em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem.

No contexto da produção de resultados, a escola assume uma nova dinâmica de organização, com ênfase nas avaliações, que podem caracterizar novos mecanismos de controle e de responsabilização. Ademais, a *accountability* tem se alastrado a partir dos anos 1970, como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos. Entretanto, de acordo com Schneider e Nardi (2014, p. 13) “[...] tem sido privilegiada a associação entre a *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados, [...] como ingrediente de um processo de responsabilização das escolas e professores, [...]”.

Isso implica, entre outros aspectos, a função dos gestores da escola, dentre eles o coordenador pedagógico, cujo trabalho tende a ficar comprometido, no sentido de focar a demanda por obter resultados. A esse respeito Silva e Sampaio (2015) argumentam que o modelo gerencial tem comprometido a autonomia dos coordenadores pedagógicos, redirecionando suas práticas para longe das atribuições que identificam a função, a despeito daquilo que consta em documentos oficiais. Assim, as funções de

²⁸ Embora o recorte temporal seja de dez anos, optamos por manter no *corpus* dois textos que não estão datados nesse período, haja vista a relação que possuem com o objeto de estudo desta pesquisa.





coordenador tendem a estar direcionadas ao monitoramento dos resultados de alunos e de professores.

É fato que as avaliações em larga escala têm influenciado sobremaneira o trabalho dos gestores, alterando suas rotinas e prescrevendo suas práticas, o que demonstra a forte influência do gerencialismo como paradigma de gestão ascendente na atualidade. Ele se sobrepõe à construção de um projeto educacional pautado em princípios de gestão democrática. Os enfoques do primeiro eixo, portanto, tensionam a relação do modelo gerencial de gestão, em termos de suas influências e consequências para a educação pública. É também notável o realce à lógica do setor privado e dos princípios neoliberais em estudos que abarcam as temáticas da avaliação, currículo e responsabilização, o que vem a fortalecer obstáculos à materialização da gestão democrática na escola pública.

As publicações do segundo eixo focalizam *gerencialismo e formação de professores*, trazendo ao debate as questões de empreendedorismo e de performance ligadas à formação docente. Nos trabalhos deste eixo também se encontram argumentos relacionados ao fato de grupos empresariais serem responsáveis por ofertar cursos de licenciaturas, dominando esse segmento da educação superior. É possível captar que a formação docente está cada vez mais ancorada na racionalidade técnica e na prática em detrimento de teoria, resultado de políticas de formação de professores das últimas décadas de feição tecnicista e didatista (LIMA, 2016).

Outra questão presente nos estudos deste eixo refere parcerias entre organizações da sociedade civil, ligadas a organizações globais que possuem vínculo com grandes grupos empresariais e governos em prol da oferta de formação de professores para redes de ensino (CAETANO; COSTA, 2018). As autoras abordam a experiência da rede estadual do estado do Mato Grosso e “as mais recentes incursões de parcerias com uma rede global, a *Teach For All*, que opera no Brasil como *Ensina Brasil* que traz consequências para a formação de professores, alterando a cultura educacional” (CAETANO; COSTA, 2018, p. 269). Trata-se de um programa que recruta jovens recém-formados em diversas áreas para atuarem na educação básica por um período de dois anos, durante o qual realizam formação na área da disciplina em que atuam. Para ingressarem no programa não é necessário ter formação em licenciatura.

Tal formação constitui uma amostra de caráter técnico e utilitarista, em que teoria e perspectiva crítica são dissociadas da formação sob o discurso de modernização e inovação, típico em contexto de influência do mercado global na esfera educacional, com forte aceitação sustentada pelo modelo gerencial de gestão. É importante ressaltar que o Estado, como agente regulador, intervém no âmbito da formação de professores por meio de políticas educativas de cunho neoliberal. Já o modelo gerencial de gestão implementado nas escolas fecharia o ciclo para o êxito dessas políticas, no que tangencia mecanismos de regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar (HYPÓLITO, 2010).

Por fim, os textos do terceiro eixo abordam a temática *políticas, gestão e trabalho docente*. Caracterizam-se por intensificar o debate acerca das ações do Estado através da implantação de mecanismos de regulação e de responsabilização que têm causado efeitos sobre o trabalho dos professores e de gestores escolares. Dentro desse debate, consideram que a descentralização, ao passo que representou maior autonomia aos docentes (OLIVEIRA, 2007), também contribuiu para intensificação e precarização de seu trabalho (MELO, 2010), acarretando consequências para a saúde física e mental dessa categoria de trabalhadores.

Outro tema recorrente nos estudos deste eixo refere os mecanismos de regulação e responsabilização sobre o trabalho dos docentes, materializados nas escolas por meio da implementação de políticas educacionais formuladas segundo pressupostos neoliberais. Esses mecanismos encontram respaldo no modelo gerencial em ascensão nas escolas. O paradoxo desse modelo regulatório em relação ao contexto latino





americano “é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles” (OLIVEIRA, 2007, p. 367). É possível considerar, de modo geral neste eixo, que os autores concordam que essa nova organização do trabalho escolar surge na esteira do modelo gerencial de gestão, reforçado pela implantação de políticas educacionais de regulação. Também, que essa lógica não é restrita à educação brasileira, pois se estende aos países da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, nesse exercício de apropriação dos debates presentes nos textos que compõem a amostra da produção do conhecimento no presente estudo, é possível perceber que o paradigma de gestão gerencial se utiliza de mecanismos de regulação materializados pelas políticas educacionais da atualidade. Isso influencia um conjunto de elementos que se interligam e reforçam a lógica neoliberal consoante os interesses econômicos. Os estudos abordam esses elementos como temáticas que se aproximam e que abrem caminho para outros estranhamentos.

Também é possível perceber que os estudos acerca da gestão educacional na ótica gerencialista e dos mecanismos de regulação por resultados vêm crescendo nas últimas décadas, tornando-se objeto de interesse de muitos estudantes de pós-graduação. Ademais, é comum nas produções a preocupação dos autores em problematizar aspectos relacionados a essa reconfiguração da gestão educacional e suas implicações na educação brasileira, no que tange a currículos e trabalho docente precarizados, formação docente instrumentalista (com recuo da teoria), avaliações em larga escala pautadas em mecanismos de responsabilização e ranqueamento das escolas, elementos reforçados pela ação reguladora do Estado orientada por resultados.

Por fim, embora prevalecendo nos trabalhos o tom de denúncia, diante dos obstáculos causados pela lógica mercantil que tem caracterizado a educação brasileira em todos os níveis, há reiterados apontamentos de que existem vias que podem configurar espaços de resistência à lógica posta. No conjunto desses apontamentos, é certo que a universidade desempenha um importante papel nessa tarefa de resistência.

REFERÊNCIAS

CAETANO, M. R.; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach For All* no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 56, n. 48, p. 249-275, 2018.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, Brasil, v. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

MELO, L. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. 357 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, ago. 2007.





PAULO, F. S. Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção da educação popular? **Ciência em Movimento**, Educação e Direitos Humanos, Porto Alegre, v. 21, n. 42, p. 13-23, dez. 2019.

PERONI, V. M. V.; COMERLATTO, L. P. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de prestação de contas na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28. 2014.

SILVA, L. G. A.; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.





O COMPONENTE ELETIVO DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS DAS JUVENTUDES, DO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

ALMEIDA, Fabio de²⁹

RESUMO

A reforma do ensino médio brasileiro, promovida pela lei 13.415/2017, trouxe novidades na estrutura curricular, com a inclusão de itinerários formativos, aumento da carga horária e eliminação da carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular em 1800 horas. No caso catarinense, a Secretaria de Estado da Educação, incluiu nesses itinerários, os Componentes Eletivos, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida, organizou juntamente com grupos de professores, os Cadernos do Currículo Base do Território Catarinense. O Caderno 4, aborda os componentes eletivos, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021. Em estudo o componente eletivo Diálogos Contemporâneos das Juventudes, ofertado a estudantes da 2ª série e 3ª série em uma Escola da rede estadual de ensino da serra catarinense, no primeiro semestre de 2022. A abordagem de análise tem enfoque na aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades e competências.

Palavras-chave: Ensino Médio, Competências, Aprendizagem, Percurso.

INTRODUÇÃO

Com a reformulação do ensino médio brasileiro por meio da lei 13.415/2017, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em 2017, ofertou o ensino médio integral em tempo integral, modelo expandido para novas escolas em 2018, que serviu de base para a implantação do novo ensino médio em 2019. No ano de 2020 a matriz curricular passou por alterações, com a pandemia do COVID-19, a partir de 19 de março de 2020, a oferta do ensino passou a ser não presencial, em 2021 uma retomada gradual e em 2022 presencial.

É importante frisar que durante o período da pandemia, a rede estadual organizou o caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021), do currículo base do território catarinense, com a participação de professores da rede estadual de ensino, e com a aprovação do Conselho Estadual de Educação em 2021, passou a ser o documento referência para as unidades escolares da rede estadual.

Com o novo ensino médio, aumentou a carga horária, estruturada da seguinte forma: disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), limitadas a 1800 horas e itinerários formativos, nas demais horas, com no mínimo 3000 horas de ensino.

A partir dessas alterações no ensino, emergiu a necessidade de realizar pesquisa para analisar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, especificadamente com recorte no componente eletivo: Diálogos contemporâneos das juventudes, ministrados para os estudantes da 2ª série e 3ª série, de uma escola da Serra Catarinense, no primeiro semestre de 2022.

A unidade escolar inaugurada em 2017, foi alçada em 2019, à uma das escolas pioneiras no Estado de Santa Catarina na oferta do novo ensino médio, novo ensino médio profissionalizante, ambos na forma integral, adotando a matriz de 44 aulas semanais e 4.200 horas em toda etapa formativa.

O estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo geral de identificar as competências e habilidades trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes, propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021), nas áreas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias e Ciência e Tecnologia.

²⁹ Fabio de Almeida. Mestre em Educação. UNIPLAC. Doutorando em Geografia PPGG – UFSC. E-mail: fabioddealmeida.prof@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4706-1217>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8897145515634891>.





Desta forma, os objetivos específicos, foram pautados, primeiro na análise da implantação do componente eletivo no ensino médio, segundo, no planejamento dos professores e terceiro no resultado obtidos com esse novo componente eletivo.

METODOLOGIA

O método utilizado foi de estudo de caso, em uma abordagem qualitativa voltada à temática da educação, políticas públicas e currículo no ensino médio da rede estadual e ensino, que conforme Yin (2001), essa estratégia “compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (p.33), para capturar informações essenciais, para responder o objeto da pesquisa.

As coletas foram extraídas diretamente na unidade escolar, após a autorização dos responsáveis legais, e teve por objetivo levantar informações acerca do desenvolvimento das habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, a partir do componente eletivo diálogos contemporâneos das juventudes, que integra o currículo base do território catarinense (SANTA CATARINA, 2021), ministrado no primeiro semestre de 2022.

O estudo foi precedido, da revisão das informações, do agendamento junto aos órgãos responsáveis, da solicitação de autorização para realização da pesquisa, da escolha dos estudantes e dos profissionais a serem entrevistados, para a partir das respostas realizar uma análise de conteúdo conforme Bardin (2001).

Para aprimorar a análise de dados, utilizamos também Lakatos e Marconi (2013), ao adotarmos um questionário semiestruturado, para identificar as especificidades, de forma a detalhar e interpretar as respostas dadas, para um público de dez estudantes, dois professores, coordenação pedagógica e gestão escolar.

Com a autorização dos responsáveis, tivemos o acompanhamento da coordenação pedagógica na aplicação dos questionários. A devolutiva dos questionários ocorreu no mesmo dia da aplicação, e contou com a participação de todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Estado de Santa Catarina, elaborou o currículo base do território catarinense, em cinco cadernos (SANTA CATARINA, 2021), documento base de implantação do novo ensino médio nas unidades escolares.

Para avaliar essa implantação, o presente estudo utilizou como base teórica a obra: Os sete saberes necessários de Edgar Morin (2000), que apresenta que a educação precisa estar baseada em conhecimentos pertinentes, para que seja possível religar saberes e superar formas fragmentadas e desarticuladas de práticas pedagógicas.

Assim, o questionário, aos profissionais da educação continham perguntas relacionadas a implantação e resultados produzidos no novo ensino médio, já o destinado aos estudantes, abordava sobre as competências e habilidades desenvolvidas no percurso.

Cabe destacar que o processo de escolha é realizado de forma democrática, após votação da turma, o(s) componente(s) eletivo(s) com maior(es) votação(ões) são ofertado(s) para os estudantes, no caso da pesquisa estudantes do ensino médio, no componente eletivo com carga horária de 4 aulas semanais e 64 horas semestral.

Para análise das perguntas, também utilizamos Tardif (2014), que define os seis fios condutores do saber fazer do professor, ou seja, requer o respeito ao saber e ao trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho; a saberes humanos; e a saberes e a formação profissional.

O primeiro dado levantado na pesquisa, foi que o componente eletivo foi ministrado por professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, sendo um professor de filosofia e um de história. Cabe ressaltar que o componente pode ter como professor, qualquer um da área de Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa e





Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Arte; de Ciências humanas e sociais aplicadas: Filosofia, Geografia, Sociologia, História, ou Ciência e tecnologia.

Desta forma, precisamos recorrer a Almeida e Biajone (2007), que traz a discussão sobre o conhecimento interdisciplinar, no modo fundamental da interação humana, para analisar a condução do processo de aprendizagem e seus resultados, originando assim a problematização do tema, o novo ensino produz resultados satisfatórios?

Iniciamos a pesquisa pelos professores, para termos um diagnóstico do que foi desenvolvido no componente eletivo, ambos os professores relataram que o planejamento coletivo foi a espinha dorsal do componente, a articulação permitiu a estruturação da pesquisa.

Ao responder como foi desenvolvido o componente eletivo, o professor 1, destacou: “Desenvolver pesquisas, projetos, reflexões, afim de promover e desenvolver melhor as competências, portanto refletir o que é ser jovem? Quais as diferentes juventudes?”, já o professor 2: “A importância da pesquisa com os estudantes para elencar os temas a serem aprimorados no semestre. O tema escolhido foi gravidez na adolescência, com a escolha do tema, foi definido com os estudantes a produção de uma peça teatral e apresentação da mesma a toda comunidade escolar”.

Ao perguntar quais competências gerais foram trabalhadas, responderam: “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural, empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania” já as competências específicas “respeito aos direitos humanos; participação debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições; declaração dos direitos humanos; analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; diversas formas de injustiça, preconceito e violência, princípios éticos, democráticos, ressaltaram também os objetos de conhecimento: “Identidades, juventudes, cultura, diversidade, multiculturalismo, linguagens e expressões artísticas, cidadania, direitos humanos e ideologia.

Quanto as habilidades, destacaram “investigação científica; processos criativos, mediação e intervenção sociocultural”.

É possível perceber que o planejamento dos professores foi essencial, permitiu a união das turmas, produção de conhecimento (s) pertinente (s), de forma complexa, conforme Morin (2000), tendo como documento norteador o caderno quatro do currículo base do território catarinense (SANTA CATARINA, p.51).

Ao reportarmos as respostas do questionário aplicado junto aos estudantes, sobre a experiência no componente eletivo, as respostas foram as seguintes: o estudante 1, destacou que “a escolha da eletiva, facilita a aprendizagem, pois permite a colaboração com os colegas, nas áreas que não possuíam afinidade”; já o estudante 2, destaca que o componente permite ao estudante “ser protagonistas é enxergar novas ideias”, o estudante 3, aborda que “ser jovem é estar aberto ao mundo, encarar o mundo por todas as realidades, é ser forte, é ter sonhos e realizá-los ao mesmo tempo”, o estudante 4, indaga “o que podemos fazer para cumprir nosso papel na escola e na sociedade?”, o estudante 5, destaca que “dentro do espaço escolar é preciso praticar a leitura, o uso responsável das tecnologias, aprender com jogos”; o estudante 6, aborda que o componente permitiu que os “alunos se tornem seres pensantes, aprendemos a conhecer, aprendemos a fazer, com base no respeito ao outro”, já o estudante 7, destaca que o “trabalho prático facilita aprendizagem”, o estudante 8 que “a colaboração com os colegas é essencial”, o estudante 9 que a “aprendizagem com os colegas foi essencial nodesenvolvimento do projeto” e por fim o estudante 10, destaca que “desenvolvemos habilidades que não conhecíamos”.

É possível afirmar que pela resposta dos estudantes, o novo ensino médio, permite a articulação da parte e do todo, conforme Morin (2000), pois o global abarca a relação do todo e das partes, o complexo - construído coletivamente.





Desta forma, conforme Tardif (2002), é possível comprovar que os saberes experienciais, desenvolvidos no componente eletivo, por meio da orientação dos professores aos estudantes, são reconhecidos a partir dos saberes curriculares.

Ao serem indagados sobre as competências e habilidades, os estudantes foram enfáticos em afirmarem o pensamento científico, crítico e criativo, como o principal, ou seja, fazer pensar.

Por fim, quando abordado as respostas da coordenadora do novo ensino médio, extraímos a seguinte resposta: “os depoimentos comprovam que o ensino tem enfoque na pesquisa, na discussão, na análise de estudos aprofundados, no âmbito do conhecimento científico”, porém ressalta que só é possível pelo “planejamento, dedicação e compromisso dos professores, sem isso o componente seria apenas mais do mesmo”, assim pode-se afirmar o papel determinante do trabalho coletivo, conforme Morin (2000), a necessidade da religação de saberes, para fugir do paradigma simplificador “insuficiente e mutilante” (p.55).

Ao ser indagado o gestor da unidade, qual resultado o componente produziu, afirmou que “o jovem tem uma nova forma de aprender, com a orientação dos professores, torna-se capaz de pesquisar, de refletir, integrar, conectar formas de entender e debater o papel da juventude na sociedade e no mundo do trabalho”. Com base na resposta podemos recorrer a Gariglio e Burnier (2012), que os saberes foram acionados e demandados.

Conforme Morin (2000), o grande desafio é a incapacidade de organizar o saber disperso e compartilhado, pois conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (p. 42), no que tange a pesquisa, o componente eletivo produz efeito de vencer esses desafios para produzir elementos capazes de organizar esses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do componente eletivo diálogos contemporâneos das juventudes, a partir do relato dos estudantes e dos professores, abordou um tema de extrema importância para a educação catarinense, tendo em vista as alterações no ensino médio, que alteraram as matrizes curriculares.

Desta forma, na perspectiva da formação integral, foi possível identificar que os estudantes desenvolvem competências e habilidades, necessárias no século XXI, além de percebermos que o componente aproximou as turmas, contribuindo para o trabalho em equipe e promoção da troca de experiências entre os professores.

Ademais, a presente pesquisa trouxe elementos que permitem avaliar o novo ensino catarinense, na ótica dos estudantes e professores, em uma abordagem com base no protagonismo juvenil, apresentando conforme relatos, êxito nesse componente eletivo, o que desperta a necessidade de uma análise mais abrangente dos demais componentes curriculares eletivos.

Desta forma é importante destacar que o trabalho construído coletivamente pelos professores da rede estadual de ensino, na construção do caderno 4, é um caminho base para o ensino dessa eletiva.

É importante frisar que o resultado do componente pode variar, pois no caso em específico foi ministrado por professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, um professor de história e um professor de filosofia, demonstrando a complexidade da pesquisa, o que exigirá análise específicas quando assim estudos exigirem.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17** 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. Brasília: Casa Civil, fev. 2017.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. **Saberes da docência na educação profissional e Tecnológica**: um estudo sobre o olhar dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000/2007.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio: componentes curriculares eletivos**: construindo e ampliando saberes: caderno 4 – portfólio dos(as) educadores(as)/ Secretaria de Estado de Educação. 2 ed. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 353 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 206 p. Tradução Daniel Grassi.





O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: UM ALINHAMENTO SOB INFLUÊNCIAS DE UM CONTEXTO NEOLIBERAL

COELHO, Edvânia³⁰
BRICCIA, Viviane³¹

RESUMO

O artigo objetiva propiciar uma discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático no contexto da Base Nacional Comum Curricular, enquanto política que também atua na manutenção dos interesses da classe dominante dentro de um contexto neoliberal. Trata-se de uma discussão de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir de leituras e problematizações realizadas na disciplina de Políticas Públicas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Santa Cruz e de uma revisão bibliográfica relacionada a temática. A partir das discussões, conclui-se que no atual contexto político e econômico, a educação tem sido mercantilizada e submetida aos interesses privados, por meio de políticas educacionais como o PNLD e BNCC, que são influenciadas por grandes instituições financeiras que objetivam formar os sujeitos para o trabalho, promovendo interesses hegemônicos por meio de discursos contidos no livro didático que atuam na formação de consciência dos estudantes.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático. Base Nacional Comum Curricular. Livro Didático.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo e surge no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras com o objetivo de distribuir livros e material didático para estudantes e professores das escolas públicas. Por meio de sua implementação e ação, a escola tem cumprido o papel do estado de atender os direitos educacionais dos estudantes de nosso país. Ao longo dos anos, este programa passou por um processo de transformação, adequando-se aos objetivos políticos e sociais de cada contexto. Atualmente, o PNLD passa por uma reformulação, para se adequar aos pressupostos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular, que atua como uma norteadora do currículo, por se tratar de um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.5).

Tendo em vista a relevância dessas políticas educacionais na atuação do professor e na formação dos estudantes, este artigo tem o objetivo de discutir o PNLD no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando o alinhamento dessas duas políticas públicas dentro de um contexto de influências neoliberais, enquanto formas de promover e manter os interesses da classe dominante, por meio dos livros didáticos, que estão para além de uma simples ferramenta de apoio pedagógico, atuando diretamente na formação de consciência dos alunos e no trabalho pedagógico do professor.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção, discute-se brevemente os aspectos gerais relacionados ao Programa Nacional do Livro Didático e sua adequação aos pressupostos da BNCC. Na segunda seção, discutimos os interesses políticos e econômicos que estão envolvidos nesse alinhamento e seus efeitos na formação dos estudantes.

³⁰ Edvânia Souza Sena Coelho. UESC. esscoelho@uesc.br, <https://lattes.cnpq.br/1609984217767715>.

³¹ Viviane Briccia do Nascimento. UESC. viviane@uesc.br, <http://lattes.cnpq.br/9868471165999611>





METODOLOGIA

Como metodologia, desenvolvemos uma análise teórica e bibliográfica. Para tanto, como instrumento de coleta de dados, utilizamos uma revisão de literatura nos bancos de dados da Scielo e Capes, onde utilizamos descritores relacionados a temática, e em seguida, filtramos apenas os estudos convergentes com o objetivo desta discussão. Assim, formam a nossa base de dados, discussões sobre políticas públicas (Hofling, 2000; Afonso, 2001), a Base Nacional Comum Curricular e sua influência na formação dos sujeitos (Paro, 2001; Saviani, 2008; Carnoy, 1986), e a função ideológica do Livro Didático (Deiró, 2005; Bittencourt, 2002).

1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E SEU ALINHAMENTO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Segundo Heloísa Hofling (2001), as Políticas Públicas são compreendidas como o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HOFLING, 2001, p.31). Essas políticas públicas se inscrevem em diversos setores, contudo, Hofling (2001), classifica as políticas educacionais como políticas sociais, ou seja, “de corte social”. Sendo assim, as políticas públicas sociais são de responsabilidade do Estado. O Programa Nacional do Livro Didático é uma dessas ações do governo no campo educacional brasileiro, “destinada a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa (BRASIL, 2020). Tem como principal função, a aquisição dos livros para distribuição em todas as escolas públicas do Brasil.

As obras inscritas no Programa são submetidas a um processo avaliativo que acontece de quatro em quatro anos, por meio de editais, e são avaliadas por pesquisadores e professores da rede pública de ensino, que são encarregados de escolher as obras que melhor se encaixam nos critérios impostos nos editais em todas as áreas do conhecimento. Atualmente, todos esses critérios, estão sendo reformulados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2021, pg.4), o que significa dizer que o PNLD se tornou uma extensão da BNCC, e essa realidade representa mudanças tanto para os livros didáticos, quanto para a prática pedagógica do professor e a formação daqueles que usam estes livros.

Este documento que passou a nortear todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de todo o Brasil, possui força de lei, e “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais”. (BRASIL, 2017, p.5). Temos assim, um documento que define o trabalho que é feito pelo professor em sala de aula, ao influenciar todos os itens citados acima. Sendo assim, questionar e refletir sobre esse documento e a quem ele serve, bem como os interesses políticos que muitas vezes ficam obscuros para nós, professores, é de extrema relevância, porque trata-se de um projeto de nação que perpassa as chamadas “estratégias diferenciadas para a redefinição do papel do estado” (AFONSO, 2003, p.36), que está sendo proposto pelos capitalistas, através de grandes empresas do setor privado que patrocinam as ações do estado como no caso da Fundação Lemann, que objetiva desenvolver economicamente o país, por meio de uma educação que capacite e qualifique mão de obra, atendendo os interesses do capitalismo, estabelecendo uma formação voltada para as necessidades do mercado capitalista dentro de um contexto neoliberal (VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2020). Para tanto, a BNCC tem como princípio pedagógico a pedagogia das competências, também conhecida de acordo com Saviani (2008), como Pedagogia “aprender a aprender”, que segundo o autor, dentre outros aspectos, prima pela eficiência e produtividade por meio do desenvolvimento de habilidades, reproduzindo um modelo educacional de países desenvolvidos (CARNOY, 1986, p.8). Esta lógica é materializada neste contexto de BNCC, principalmente por meio dos livros didáticos que





desde sua criação “continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que o consideram referencial básico para o estudo.” (BITTENCOURT, 2002, p. 71; DEIRÓ, 1978, p. 11).

2 A QUEM INTERESSA E A QUEM SERVE O ALINHAMENTO?

Estamos diante de uma conjuntura de governo neoliberal, que tem afetado toda estrutura social, incluindo a educação (COUTINHO, 2006, p.18). Assim, políticas públicas como o PNLD e BNCC devem ser pensadas a partir dos interesses políticos e econômicos deste contexto, visto que conforme Höfling (2001), as políticas educacionais se tornaram ferramentas eficazes para propagar a lógica neoliberal, que em suma é essencialmente mercantilista

Este livro didático, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, atualmente é construção de princípios ideológicos da classe dominante que atua por meio das empresas internacionais, que tem apoiado as iniciativas políticas educacionais brasileiras, inclusive a construção da BNCC, e que se interessam em um perfil específico de formação: aquela que poderá contribuir para alimentar a mão de obra do sistema capitalista, portanto, os critérios estabelecidos pelo PNLD para aprovar as obras inscritas, atendem à esse perfil formativo (CASTRO,2015,p.61).

Assim, as empresas do capital internacional, promovem através de tais políticas neoliberais e ferramentas de subsídio do trabalho docente, como o PNLD, discursos de apoio a hegemonia, e a educação deixa de cumprir seu papel social de formar para a cidadania, pois temos um modelo educacional que quer preparar para o trabalho e para a competição de mercado e adequar a escola a ideologia dominante (MARRACH, 1996, p. 46-48; AFONSO,2001, p.18).

O Programa Nacional do Livro Didático, neste caso, é uma das peças da maquinaria do neoliberalismo, visto que apesar de ser um programa de responsabilidade do estado, cuja avaliação dos livros está nas mãos do mesmo, tem suas escolhas feitas por meio de opções de livros fabricados por empresas privadas, que dentro da lógica de mercado querem atender aos editais do programa que estão alinhados à BNCC (BRASIL, 2021, p.4), e por isso, fabricam esses livros sem uma preocupação com a formação antológica do sujeito, mas o interesse está apenas em vender o produto para o “consumidor” (FRANCO, 1982, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados da revisão de literatura, consideramos que o Programa Nacional do Livro Didático, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, tem sido submetido aos interesses privados, e atuado também como política de apoio aos interesses da classe dominante, por meio de discursos contidos nos livros que ocupa o papel de formador de consciência e do incentivo a formação de mão de obra qualificada e preparação para o mercado de trabalho, pois é uma política influenciada pelos princípios capitalistas que permeiam o sistema educacional brasileiro, através do controle de grandes instituições financeiras. Assim, as obras aprovadas pelo programa e que circulam pelas escolas públicas do Brasil, são produzidas segundo princípios ideológicos do sistema capitalista neoliberal, que tem restringido o papel da educação apenas à formação para o trabalho, e faz dela também, uma área lucrativa para as empresas do setor privado com a venda dos livros.

Considerando essa realidade no contexto educacional que vivemos, é necessário e urgente como professores percebermos que educar vai muito além da transmissão de conteúdos, educar está para a formação humana e a escola não pode esvaziar esse direito social em detrimento do capital. Problematizar e entrar em um movimento de enfrentamento à essas políticas de esvaziamento, é um caminho para não





aceitarmos o que está posto, ocupando nosso papel de agentes sociais enquanto professores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais:** entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. p. 15-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>). Acesso em: 22 de Agosto de 2022.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula:** a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 54-66, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Decreto-lei Nº 1.006,** de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, 5 jan. 1939.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 03 de Agosto de 2022.
- BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional.** Lei 9394/96. 1996.
- CASTRO, L. L. de O. **Disciplina de História e material didático:** uma análise da proposta curricular sobre a escravidão o sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008 / Laura Laís de Oliveira Castro, 2015.
- COUTINHO, C. N. **O Estado brasileiro:** gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 173-200, 2006.
- DEIRÓ, M. de L. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. Moraes: São Paulo, 1978.
- FRANCO, M. L. P. B. **O Livro Didático de História no Brasil:** a versão fabricada. São Paulo: Global Editora, 1982.
- HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2008.
- VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras:** um olhar sobre a BNCC. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>. Acesso em: 03 de Agosto de 2022.





PROBLEMA: REABERTURA DO ENSINO NOTURNO DA EEB PROFESSOR ANACLETO DAMIANI, EM ABELARDO LUZ – SC, EM 2016

SILVA, Daniel Celeste da³²
BAADE, Joel Haroldo³³

RESUMO

Este texto apresenta um relato da experiência vivenciado pelo gestor e sua comunidade escolar na busca pela reabertura do ensino noturno em Abelardo Luz – SC, em 2016. Em decorrência das políticas públicas de contenção de gastos, o ensino noturno da referida escola foi encerrado e os estudantes deveriam deslocar-se à cidade vizinha para a continuidade dos estudos. Metodologicamente, o texto caracteriza-se por uma análise qualitativa e aplicada, baseada em um relato de experiência. Elementos da experiência vivenciada são relacionados com autores consagrados da gestão escolar, de forma a estabelecerem-se alguns princípios gerais de gestão. Conclui-se que os princípios da gestão democrática empregados na estratégia que viabilizou a reabertura do ensino noturno em Abelardo Luz são fundamentais para a promoção do direito à educação de qualidade a todas as pessoas.

Palavras-chave: Relato de experiência. Ensino noturno. Gestão escolar. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta um relato da experiência vivenciado pelo gestor e sua comunidade escolar na busca pela reabertura do ensino noturno em Abelardo Luz – SC, em 2016. A escola do que se trata este relato se denomina, Escolade Educação Básica Professor Anacleto Damiani, pertencente a rede estadual de Educação. A demanda se tornou pública e foi apresentada com o advento da eleição para gestor escolar em novembro de 2015. No início do ano letivo de 2016, ela foi ponto de pauta das reuniões do coletivo de professores, bem como, das reuniões das demais instâncias deliberativas da escola. Coletivamente as decisões foram tomadas e executadas até a conquista da presente reivindicação.

METODOLOGIA

Para realização deste relato foi levado em consideração os quatro anos de trabalho de um dos autores deste relato, como gestor da escola Professor Anacleto Damiani. A partir do relato, identificou-se princípios gerais da gestão escolar discutidos a partir de algumas obras de referência, tais como Lück (2009), Freire (2004, 2007), SED/SC (2022), Centro de Referência em Educação Integral (2022), entre outros, buscando compreender, dialogar e relacionar a gestão democrática com o cotidiano escolar. O texto foi elaborado na forma de relato descritivo mesclado com a reflexão teórica, sem a divisão em subcapítulos. Após o relato, são empreendidas algumas considerações finais e, por fim, apresentadas as referências a partir das quais se realizou as análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, localizada no município de Abelardo Luz – SC, pertence a rede Estadual de educação e atende os educandos do Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio. Minha relação com esta unidade escolar teve início no primeiro semestre de 2014, na qual fui removido por

³² Daniel Celeste da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. dani19061971@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1418-9396>, <http://lattes.cnpq.br/2556936281236723>.

³³ Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.





acompanhamento de cônjuge, de acordo com a LEI Nº 6844, de 29 de julho de 1986 – Art. 69 do Estatuto do Magistério de SC.

No ano de 2015, estimulado pelos colegas professores, apresentei **Plano de Gestão** para a referida escola. Neste pleito, o plano foi aprovado por 75% da comunidade escolar, sendo executado nos anos de 2016 a 2019. É importante ressaltar, que o Estado de Santa Catarina através da Secretaria de Estado da Educação, já promove a eleição direta ao cargo de Gestor Escolar de suas unidades de ensino desde o ano de 2013. Neste caso o Estado sempre reafirmou que neste processo não se elege o diretor em si, mas o Plano de Gestão elaborado por ele e sua equipe.

“Desde 2013 a Secretaria de Estado da Educação (SED) fortalece a gestão democrática e os processos de participação da comunidade escolar e das instâncias colegiadas, instituindo a possibilidade da escolha do seu gestor por meio da análise de propostas de Plano de Gestão Escolar (PGE), apresentadas por profissionais da educação interessados em ocupar a função de Diretor de Unidade Escolar. O PGE explicita metas, objetivos e ações, que evidenciam o compromisso com o acesso, a permanência, a inclusão, o percurso formativo com êxito na aprendizagem, na perspectiva da formação integral do estudante da Educação Básica e Profissional. Além de representar ainda o compromisso da gestão com a comunidade escolar e com a SED” (SED, 2022, n.p.).

Assim, durante o processo de construção do **Plano de Gestão**, percebeu-se que a reabertura do Ensino Noturno era uma prioridade para a comunidade escolar, o qual havia sido fechado em dezembro de 2014. Neste sentido, a presente demanda passou a fazer parte das metas do presente plano de gestão, sendo indicado como um dos problemas mais urgentes a ser enfrentado.

No dia 04 de janeiro de 2016, deu-se início oficialmente a nova gestão da EEB Professor Anacleto Damiani. Em fevereiro do corrente ano, em conjunto com o coletivo de educadores, iniciamos o planejamento e levantamento das principais metas e prioridades para o ano letivo. Foi então que a **reabertura do Ensino Noturno** voltou a ser ponto de pauta deste coletivo. Nesta perspectiva, Lück (2009, p. 80) nos pondera sobre o papel do diretor em uma gestão democrática: “A gestão escolar pelo diretor se assenta, portanto, sobre sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios.”

A justificativa desta necessidade estava embasada na demanda apresentada pelos pais durante o período de matrículas da escola (dezembro 2015 e janeiro 2016). A procura pelo Ensino noturno na escola era grande, assim como a preocupação demandar seus filhos estudar em outra escola longe da cidade de Abelardo Luz. Entre as preocupações mencionadas, destacamos:

- Alto risco para o deslocamento dos seus filhos até a cidade de Xanxerê (distante 40 km de Abelardo Luz) tendo em vista as péssimas condições da SC 155;
- Alto custo do transporte escolar, o qual deveria ser custeado pelos alunos e seus familiares;
- Menor número de estudantes em Abelardo Luz realizando o Ensino Médio em função da dificuldade de acesso à escola;
- Desvalorização da escola, levando em consideração que ela possui infraestrutura e profissionais qualificados para atender a demanda;
- Impacto negativo no IDH da cidade, levando em consideração quemuitos alunos deixariam de estudar;
- Aumento dos índices de evasão escolar da escola.

Ouvir os anseios da comunidade escolar é um dos princípios da Gestão Democrática, como nos afirma Lück (2009, p. 70): “A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso





VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral.”

Diante da argumentação dos pais e alunos, e da vontade do coletivo de educadores, e da direção escolar em reabrir o Ensino Noturno a demanda foi encaminhada ao Supervisor de Ensino da GERED de Xanxerê. Para Freire (2004, p. 135) o professor/gestor precisa se posicionar diante da realidade que os cerca: “Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior. Minha segurança se funde na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.”

A solicitação de reabertura do ensino noturno, foi apresentada ao supervisor de ensino da GERED, o qual tinha a responsabilidade de autorizar ou não a abertura de turmas nas unidades escolares. Tal demanda foi apresentada via sistema SIGESC (Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina), e justificada com a apresentação das matrículas efetuadas em dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Neste período tínhamos matrículas suficiente para compor uma turma do primeiro ano, uma turma do segundo ano e duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Neste momento também se justificou que quase a totalidade destes alunos já estavam trabalhando, sendo alguns no programa **jovem aprendiz** e os demais na indústria e comércio local.

Para nossa surpresa a demanda não foi atendida, sobre o argumento de que o Estado estava concentrando o ensino noturno nas escolas polos, tendo como objetivo otimizar os recursos humanos e financeiro disponível no Estado. Foi utilizado também como argumento que a prioridade dos alunos do Ensino Médio deveria ser estudar e não trabalhar.

Concordamos plenamente que a prioridade dos nossos jovens e adolescentes deveria ser apenas estudar, mas este é um privilégio de uma pequena parcela de nossa sociedade, a grande maioria trabalha pelo menos um turno para ajudar na composição da renda familiar. Segundo pesquisas do **Centro de Referências em Educação Integral**, 60% dos jovens entre 15 e 29 anos durante sua trajetória acadêmica concilia estudo e trabalho. Neste sentido, as condições para que nossos jovens apenas estudem está muito longe de se tornar realidade, pois enquanto houver concentração de **Renda e Riqueza** haverá desigualdade social, que só aumenta quando dificultarmos o seu acesso a escola.

Após a negativa da reabertura do ensino noturno na escola, a direção agendou uma reunião com as instancias deliberativas da escola (APP e Conselho Deliberativo), bem como, com os pais dos alunos que necessitavam do Ensino noturno na escola. A reunião tinha como pauta principal a reabertura do Ensino noturno na escola. Após a direção ter informado todos os presentes, sobre os procedimentos e encaminhamentos adotados até aquele momento, o coletivo deliberou da seguinte forma:

1º – Solicitar novamente ao Supervisor de Ensino a reabertura do ensino noturno, informando que a comunidade escolar não concorda com a negativa da reabertura do ensino noturno, e que se necessário a comunidade irá pessoalmente na GERED discutir o assunto.

2º – Na possibilidade de reivindicação não ser atendida ficou encaminhado que os pais dos alunos em conjunto com o conselho deliberativo e APP deveriam ir pessoalmente até a GERED de Xanxerê para uma reunião com o gerente de educação. Na ocasião ficou estabelecido um prazo que seria estabelecido ao supervisor de ensino para o retorno da reivindicação, bem como, a data da possível reunião com o gerente de educação se assim fosse necessário.





Novamente a demanda não foi atendida. Foi então que na data estabelecida para a reunião com o gerente de educação, os pais articularam-se entre si e deslocaram-se até a GERED de Xanxerê. Observando a movimentação da comunidade escolar na sede da GERED, o supervisor de ensino entrou em contato com a direção escolar, informando que não havia necessidade da reunião com o gerente de educação, e que o ensino noturno na escola estava aprovado. Na ocasião o gerente de educação, conversou informalmente com os pais que já se faziam presente na GERED, informando que o ensino noturno na EEB Professor Anacleto Damiani estava aprovado. Para Lück (2009, p. 78) a integração escola, comunidade, pais é fundamental para o seu sucesso:

A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional. Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, têm expressado que uma das estratégias mais importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade.

No meio da tarde do mesmo dia, os pais que haviam se deslocado até a cidade de Xanxerê chegaram na escola para anunciar a boa notícia. Esse foi um momento de muita comemoração entre os pais, direção escolar, alunos e professores. Neste contexto, o coletivo escolar se constituiu como sujeito de sua história, e não como um mero espectador. Segundo FREIRE (2004, p. 77): “É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O Mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de estratégia que tenha por objetivo a mobilização da comunidade escolar é fundamental para o processo da **Gestão Democrática**. Quando essa mobilização é protagonizada pelas instâncias deliberativas da escola, Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores (APP), ou coletivo de educadores os resultados são ainda mais promissores. Neste sentido, o gestor escolar deve se posicionar diante dos demais como um sujeito mediador, impulsionador, motivador da participação de todos nas definições do caminho da escola.

Vivemos em uma sociedade plural, fragmentada e em constantes conflitos, por isso, o trabalho do gestor escolar deverá estar pautado em uma pedagogia que fomente e permita a participação dos sujeitos envolvidos. É imprescindível que o gestor não camufle os conflitos, mas que os encare-os de frente para a sua superação. O gestor precisa estabelecer o diálogo como princípio educativo, diálogo para o equilíbrio dos conflitos e superação dos problemas internos e externos da unidade escolar.

Neste relato, as estratégias adotadas para a conquista da reabertura do ensino noturno da escola, esteve alicerçada nos princípios da gestão democrática, no diálogo, na valorização das instâncias deliberativas, e na força de uma comunidade organizada.

Nada acontece por acaso, a sociedade vive em constantes disputas, nosso compromisso deve ser com ética, com a verdade, e com o amor ao próximo. Pois se somos sabedores que a educação não é neutra, precisamos nos posicionar permanentemente em direção à uma educação libertadora, uma educação emancipadora.





REFERÊNCIAS

BAGOLIN, I. P.; FERRAZ NETO, N. J. L. Evolução dos retornos do investimento em educação no Brasil ao longo dos anos 2000. **Interações (Campo Grande)**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 345–356, 2019. DOI: 10.20435/inter.v0i0.1770. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1770>. Acesso em: 7 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MOURA, R.L. **Testando as Hipóteses do Modelo de Mincer para o Brasil**. RBE. Rio de Janeiro. V. 62 n.4/p.407-449. Out-Dez 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SED/SC. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3> Acesso em: 24 ago. 2022.





PROCESSO DE SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PILOTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

MARCHI, Maurício³⁴
DA SILVA, Madalena Pereira³⁵

RESUMO

Adequação, seleção, aquisição, produção e distribuição são algumas das etapas pelas quais passa o Programa Nacional do Livro e do Material (PNLD) até chegar às escolas, estudantes e professores. A escola piloto da pesquisa em questão pertence à rede pública estadual do interior do estado de Santa Catarina; e as informações do processo de escolha fazem parte de um relato de experiência. O estudo em questão busca compreender como ocorre esse processo, desde o planejamento das políticas de Estado para a área educacional, considerando a necessidade de aumentar a oferta dos materiais educacionais, até a influência do mercado editorial. O programa do livro e do material didático está relacionado a outras políticas, incluindo a que instituiu o novo ensino médio, através da Lei 13.415 de 2017, bem como a unificação curricular norteada pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece o desenvolvimento das competências e habilidades.

Palavras chaves: NEM. Programa Nacional do Livro Didático. Lei 13.415.

INTRODUÇÃO

O texto, proveniente de uma pesquisa de dissertação em andamento, visa apresentar de forma sucinta, as transformações curriculares presentes no novo ensino médio, que alteraram profundamente o modo de lecionar e estudar. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem está passando por mudanças acentuadas e apressadas, desconsiderando a voz e os anseios da comunidade diretamente envolvida, e também outros atores preocupados com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Irá apresentar também o processo de escolha do livro didático por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que passou por mudanças por meio do Decreto nº 9.099/2017 e, dentre várias alterações, traz a ampliação de três (3) para quatro (4) anos.

O texto tem por objetivo relatar o processo de seleção dos livros didáticos a serem utilizados pelo novo ensino médio em uma escola piloto de Santa Catarina, situada no município de Rio do Oeste, o qual contou com a participação dos professores que lecionam para as turmas da etapa aqui discutida. A sistemática de escolha das obras nas escolas leva em consideração os interesses e influências das editoras por meio de seus representantes em contato com os professores. Os conteúdos apresentados nos livros didáticos e a sua pertinência na construção do projeto de vida dos estudantes, é algo que chama atenção nas obras enviadas às escolas.

Assim, ao ser apresentada, a reforma do ensino médio teve como propósito corrigir as defasagens de ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas do país; e os livros didáticos, ao seguirem as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em tese, asseguram desenvolver as habilidades e as competências sugeridas pelo documento em questão. Desse modo, ao considerar o enfoque atual dos livros didáticos, a partir do PNLD de 2021, percebe-se a necessidade de um alinhamento entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes.

³⁴ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: marchi.mauricio@gmail.com, Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7566062968861949>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-0934>,

³⁵ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail:

prof.madalena@uniplac.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>



Em outras palavras, os estudantes precisam desenvolver experiências para que a teoria faça sentido nos seus projetos de vida.

As influências e o poder de marketing do mercado editorial no processo de escolha do livro didático também devem ser levados em consideração neste processo, pois trata-se de um mercado comercial altamente lucrativo e competitivo. Desta maneira, ao atender todas as exigências dos editais do PNLD, as editoras que passam pela aprovação do Ministério da Educação (MEC), ao serem selecionadas nas escolas das escolas de ensino médio, conseguem negociar o valor das suas obras, em uma perspectiva de conseguirem vender o máximo de obras possível, obedecendo à competitividade e à lucratividade, próprias das leis mercadológicas de uma sociedade capitalista.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e tem uma abordagem qualitativa, que visa explicar como os professores fizeram a seleção dos livros didáticos, bem como conhecer a importância do PNLD e a influência das editoras nesse processo. Os principais teóricos são Bourdieu e Passeron, referências para a Sociologia da Educação e, no que diz respeito aos seus estudos sobre como a escola se configura mediante a sociedade, afirmam que essa se apresenta apenas como reprodutora das condições sociais já estabelecidas.

A participação deste pesquisador na escola piloto durante o processo de escolha, se configura como um relato de experiência. O processo de seleção dos livros didáticos é significativo e a coleta de dados traz clareza e confiabilidade às informações. Assim, de acordo com Bardin (1977, p.135), “[...] muitas vezes, os conteúdos encontrados encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm, suportam e estruturam estas significações [...]”. Ou seja, conhecer as etapas da escolha, as influências do mercado editorial e o uso do livro didático nas escolas está relacionado com a qualidade da Educação.

PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

As mudanças na última etapa da Educação Básica, impostas pela reforma curricular por meio da de 2017, que instituíram o novo ensino médio, passaram a considerar o domínio de competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gerando expectativas divergentes e um misto de sentimentos e de atitudes entre os profissionais da área. Essa lei estabeleceu que, de acordo com Pereira (2019, p.59), “a carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de 5 (cinco) anos, pelo menos 1000 (mil) horas anuais a partir de março de 2017, ou seja, em 2022”. A escola do estudo em questão iniciou com as primeiras turmas com o formato curricular do novo ensino médio em 2020, pois foi escolhida como uma das 120 escolas piloto do estado de Santa Catarina.

As diferenças socioeconômicas e culturais das diferentes regiões e estados, não foram consideradas com a aprovação da política unificadora e uniformizadora definidas pela BNCC. O documento, assim como outros, faz parte dos mecanismos de interesses de grupos privatistas neoliberais que conseguem impor seu domínio e legitimação ao trazer, de modo velado, sobre a necessidade de modernização do Estado para que o mesmo possa trilhar os caminhos do desenvolvimento. Assim, de acordo com Lima (2019, p.72) “flexibilizar a legislação brasileira sobre os direitos sociais, como a reforma trabalhista, [...] faz parte de um mesmo movimento de retirada do Estado dos setores sociais e de implantação de uma lógica privada na administração pública [...]”. Transferir as responsabilidades do Estado, através das parcerias público-privadas é uma das formas encontrada pelos defensores das ideias neoliberais para diminuir os investimentos sociais.





A título de informação, desde a década de 1990 até os dias atuais, várias políticas foram sendo implementadas, desde a organização curricular, contratação e formação de professores, até a gratuidade do ensino médio. Uma política educacional importante, que trouxe alívio econômico, principalmente para os estudantes das famílias carentes, foi a progressiva extensão da gratuidade dos livros didáticos ao ensino médio, foi criada a partir da Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 15 de outubro em 2003, que define o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). O processo iniciou a partir de 2005, com os livros de Língua Portuguesa e Matemática, alcançando sua universalização em 2012, com a extensão do fornecimento de todos os livros e materiais didáticos também para os estudantes do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em 2017 o programa teve uma ampliação. Assim, além de adquirir e distribuir de forma gratuita livros didáticos, obras literárias e outros materiais educativos do PNLD, com o Decreto Nº 9.099, em seu Art. 1, no parágrafo § 1º, também ofertou “acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa [...]” (BRASIL, 2017).

Ter acesso somente à escola não é condição de garantia para todos os estudantes do país. É fundamental que o Estado e seus sistemas de ensino criem as condições favoráveis, pois estudantes com “a dificuldade extrema do acesso aos instrumentos da aprendizagem, livros ou aparelhagens, traí a desproporção entre o aprendizado por ouvir dizer e o aprendizado por partes através [...] da leitura ou da produção de trabalhos” (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p.153). Percebe-se que o livro é um importante instrumento material, que auxilia no aprendizado, pois a experimentação mediante a leitura, além do ouvir dizer segundo Bourdieu e Passeron (2020), favorece as conexões neurais de reflexão.

Mas, fica ainda uma dúvida em relação a importância do livro didático, que segundo Melo (2018, p.14): “em que pese sua política de distribuição ter mais de oitenta anos, parece não estar, clara e sistematicamente, comprovado que o livro didático melhora mesmo o desempenho escolar docente e discente”. Seu princípio se deu com a criação do Instituto Nacional do Livro em 1937, no governo de Getúlio Vargas. Porém, com a necessidade de expandir a educação pública e fornecer o material didático, o governo acabou beneficiando o nascimento e expansão da indústria editorial ao longos décadas seguintes. De acordo com Oliveira (2020, p.16), a necessidade do Estado em ampliar a oferta, tornou o “o mercado editorial do livro didático no país um negócio rentável para empresas nacionais e internacionais”. No entanto, é importante destacar que as políticas públicas colocadas em prática ao longo de décadas, não deixam de mascarar alguma intencionalidade. Como exemplificação pode-se citar a política de aquisição e distribuição do livro didático, através da qual, como bem caracteriza Melo (2018, p.26), “o governo poderia controlar os conteúdos destinados aos alunos e aos professores, pois os manuais se tornaram um instrumento eficaz de controle ideológico”. Isso tornou-se uma importante ferramenta de controle social.

As mudanças curriculares, como é o caso do novo ensino médio, são anunciadas pelos Ministério da Educação às editoras, seguem um processo rígido, que se dá através de editais, estabelecendo os passos e as etapas sequenciais, até chegada das diferentes obras à todas as escolas participantes do programa. Algumas etapas dependem de outras, neste sentido, o processo completo do PNLD, de acordo com Sousa (2019, p.26) “demanda em média três anos entre a discussão do edital e a entrega do material nas escolas”. Os livros são reutilizáveis e tiveram o tempo de uso aumentado de três (3) para quatro (4) anos, de acordo com o Decreto 9.099/17.

Após esse breve histórico da criação do PNLEM, busca-se compreender o processo de seleção dos livros didáticos do novo ensino médio na escola piloto mencionada anteriormente. A seleção dos materiais didáticos por meio do Plano Nacional





do Livro Didático (PNLD), ocorreu ao longo do ano de 2021, iniciando no mês de abril, aproximadamente. Primeiramente, foi realizada a escolha de livros dos Projetos Integradores (por exemplo: Ciências humanas integradas à Matemática) e Projeto de Vida. Somente no segundo semestre (até o fim de setembro) fez-se a escolha dos livros que compõem o currículo base, comum à todas as escolas. Esses vieram com mudanças significativas. A partir de 2021 a escolha dos livros didáticos do ensino médio se dará pela reunião e decisão conjunta dos professores das áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias), não mais em disciplinas como era o costume.

A trajetória e o processo de escolha dos livros didáticos na escola, seguiu os seguintes passos: primeiramente a escola recebeu os livros e o Guia do Livro Didático do MEC, entregues pelos correios ou pelas próprias editoras ou representantes, com as informações sobre as obras das respectivas editoras. Ao longo de aproximadamente um mês, os livros foram chegando à escola. Muitas editoras, que já tinham a lista dos nomes dos professores efetivos, em função das edições anteriores de escolha de livros didáticos, enviaram as coleções nominalmente. Outras, pelo fato de estarem participando do processo pela primeira vez, enviaram apenas um exemplar de cada obra.

Os momentos de escolha das obras e suas respectivas editoras pelos professores das áreas do conhecimento, aconteceram de forma coletiva com discussão entre os pares, troca de experiências para a tomada de decisão, e para isso também foram consultados livros didáticos, o material publicitário enviado pelas editoras e o Guia do Livro Didático do MEC. O Guia até foi considerado na escolha, mas não foi fator determinante para a escolha final das obras. Os professores levaram em consideração a avaliação do conteúdo do livro e a adequação desse ao trabalho pedagógico, observando o contexto dos estudantes. Alguns critérios para a escolha foram: qualidade dos livros, que levassem em conta os conteúdos, os textos e temáticas abordados, atividades, ilustrações etc; coerência entre o livro didático e a proposta pedagógica da escola.

Percebe-se também a influência do mercado editorial de algumas editoras, visto que entre a 1ª (primeira) e a 2ª (segunda) opções escolhidas, aparecem algumas editoras já consagradas pelo seu desempenho no mercado, com duas (2) indicações cada: Moderna, FTD e Ática. Estas editoras estão reunidas em grupos econômicos que dominam a maioria das vendas ao governo federal. Importante mencionar, que pelo fato de a escola pertencer a um município pequeno essa recebeu coleções de livros didáticos de quatorze (14) editoras e está “disponível no site do FNDE, podemos ter uma dimensão do número de editoras que compõem o hall desses grupos, temos um total de vinte e cinco [...]” (OLIVEIRA, 2020, p.64).

As influências políticas, curriculares e econômicas que atingem o PNLD, de acordo com as pesquisas de Oliveira (2020, p.77), “estão ligadas de forma intrínseca às políticas neoliberais para educação, [...] sucesso da educação escolar [...], tem nuance de empregabilidade, competitividade, individualismo e competência para a subserviência ao mercado de trabalho”. Esta visão mercadológica no processo de assimilação dos conteúdos pelos estudantes, ultrapassa a transmissão oral realizada pelos professores, pois existem alguns instrumentos que possibilitam ao TE (trabalho escolar) controlar o sistema de ensino. Assim, o trabalho de inculcação leva em consideração também os “instrumentos de controle que tendem a garantir a ortodoxia do TE contra a heresias individuais nos instrumentos pedagógicos [...], livros do mestre, programas, instruções pedagógicas, etc” (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p.80).

Em uma análise pela empiria, verificada até o momento juntamente com os professores que trabalham com o novo ensino médio, percebe-se que os livros não apresentam um embasamento científico consistente e aprofundamento de conteúdo. Pensadores de renome internacional na literatura são apresentados e frases de suas obras fundamentais são citadas, porém, de um modo aligeirado não permitindo um





estudo mais aprofundado, crítico e reflexivo. As mudanças curriculares não se deram para produzir no estudante da escola pública, uma visão crítica da realidade socioeconômica e cultural do país e compreender a sua condição social e material, porque, segundo Bourdieu e Passeron (2020, p.68), “[...] o modo de inculcação dominante tende a responder aos interesses das classes dominantes, isto é, dos destinatários legítimos [...]”. Neste sentido, os livros e a forma como a escola pública está organizada atende aos interesses dos grupos empresariais e financeiros nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi abordado anteriormente, destacou-se que a escola, na visão de Bourdieu, é reprodutora das desigualdades sociais e infelizmente, ao longo do processo educacional, os estudantes mantidos em seu seio instrucional estão fadados a essa manutenção. Deste modo, é possível inferir que, o processo de escolha do livro didático está inserido nessa conjuntura de reprodução e mantém uma estrutura editorial competitiva, mas que não tem o estudante e o professor como centro do processo de elaboração de tais materiais.

As políticas educacionais apresentam diferentes meios de ganhar interesse e legitimação social. Porém, ao mesmo tempo buscam ludibriar e manipular a sociedade que necessita dos serviços do Estado, ao se aliarem ao setor privado nacional e organismos internacionais, aplicando os princípios neoliberais. Neste sentido, alguns grupos editoriais, ligados ao Estado no fornecimento dos livros e materiais didáticos do PNLD, possuem um poder maior em competitividade com outros.

O propósito dessas obras deixa transparecer um projeto de alienação e transformação dos estudantes em meros reprodutores dos interesses mercadológicos. Em outros termos, o objetivo deste projeto não é tornar os jovens estudantes críticos, conhecedores da realidade e dos problemas que causam as injustiças e tantas outras formas de exploração. O que se mascara por detrás dessas obras, é a ideologia neoliberal e seu propósito de continuar mantendo a maior parte da população brasileira em condição de submissão e exploração. Esta é a base de sustentação defendida por determinados grupos econômicos, que se locupletam devido as debilidades do sistema político do país, que não tem o desenvolvimento social, cultural e econômico de seu povocomo projeto de nação.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p. Tradução de: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A REPRODUÇÃO**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. 275 p. Tradução de Reynaldo Bairão.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Decreto Nº 9.099, de 18 de Julho de 2017**. Brasília, 19 jul. 2017. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 20 dez. 1996.





Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução/Cd/Fnde Nº 38**, de 15 de Outubro de 2003. Brasília, 15 out. 2003.
LIMA, Maria Daniele Coelho. **OS IMPACTOS DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019. Acesso em 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Gabriela Souza. **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO**: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/2017**: avanços ou retrocessos na educação? 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

SOUSA, Rosalia de Castro. **AS REGRAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E A CONCORRÊNCIA DO MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração Pública, Escola de Administração Pública do Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília-DF, 2019.





IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS GERADAS PELA REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: A SUBJETIVAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

MARTINELLI, Maxemino Luiz³⁶
NARDI, Elton Luiz³⁷

RESUMO

O trabalho tem por objetivo refletir sobre a dinamização e o alcance de medidas que operam na subjetivação produtivista de gestores escolares, em contexto de políticas de regulação educacional por resultados. Além da abordagem de alguns aspectos dessas políticas e de suas conexões com o tema da subjetivação, analisa publicações da área da Educação, ocorridas entre 2010 e 2020, com o propósito de auscultar aproximações ao debate apresentado. Diante das reflexões tecidas, com afirmação nos estudos analisados, assinala haver uma dinamicidade que impele o gestor escolar a deslocar sua prática segundo uma lógica gerencialista, focalizada na produção de resultados. Conclui destacando que a produção da subjetividade do gestor é instituída/organizada na relação com o mundo material e social, mediante papel central desempenhado pelo Estado, com vistas à manutenção das relações capitalistas de produção, e que estudos recentes da área somente têm tangenciado o fenômeno dessa produção.

Palavras-chave: Política educacional. Regulação por resultados. Subjetivação produtivista. Gestor escolar.

INTRODUÇÃO

O panorama mundial demonstra ter havido, na atualidade, uma reconfiguração no desenho da gestão pública, que se demonstra densamente orientada para a produção de resultados. Conferidas a distintas áreas, dentre as quais a Educação, novas estratégias de regulação estatal passaram ser implantados como parte dessa reconfiguração. Se, no passado, os processos de regulação educacional se davam a partir de controles burocráticos, sob a lógica do capital e das modificações dele correntes destaca-se, atualmente, a regulação centrada em resultados. O que se questiona neste estudo, então, é sobre como poderia a subjetivação agir como parte da estratégia de fomento dessa lógica produtivista.

Cabe destacar que a regulação desempenhada pelo Estado sobre os sistemas sociais confirma uma atuação a serviço da sustentação das relações capitalistas de produção. Esta função reguladora tende a ser invisibilizada quanto aos seus interesses e processos múltiplos e que implicam, por exemplo, a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, o controle da população que não faz parte do mercado produtivo (através de políticas compensatórias), entre outros. Por vezes conflitantes e até contraditórios, os instrumentos de controle adotados pelo Estado, objetivados por meio de regras e leis, operam em diferentes contextos sociais como, por exemplo, nas instituições escolares, onde podem ser mais ou menos potenciados mediante a atuação dos gestores (MAROY, 2011).

O pressuposto é de que a regulação atua como guia para determinadas ações, também funcionando como um modelo de subjetivação, haja vista valer-se de um ferramental que engloba arranjos e articulações institucionais em diferentes níveis, cenários e campos. Esse modelo permite uma articulação no gerenciamento de concordância dos “agentes às leis e regras gerais, na socialização e difusão de normas,

³⁶ Maxemino Luiz Martinelli. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-2781-9545>, <http://lattes.cnpq.br/8851229383336243>.

³⁷ Elton Luiz Nardi. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). elton.nardi@unoesc.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-7706-3585>, <http://lattes.cnpq.br/0542472765694403>





valores e saberes [...] Este regime combina uma regulação de Estado, burocrática, administrativa e uma regulação profissional, corporativa, pedagógica” (MAROY, 2011, p. 25).

Assim posto, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a dinamização e o alcance de medidas que operam na subjetivação produtivista de gestores escolares, em contexto de políticas de regulação educacional por resultados.

METODOLOGIA

O estudo é parte de uma investigação em desenvolvimento e serve-se de pesquisa bibliográfica, incluindo o resultado de verificação não exaustiva do acúmulo do conhecimento sobre o tema, na área da Educação, considerando publicações na forma de artigos e teses, ocorridas no período de 2010 a 2020. As bases consultadas foram a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo sido adotados os descritores *regulação educacional* e *gestão escolar*, cada qual associado com os descritores *responsabilização*, *subjetivação*, *resultados* e *formação*. O procedimento resultou na seleção de 59 trabalhos, cujo conteúdo foi submetido à análise crítica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

As alterações no modo de regulação estatal sobre os sistemas educativos, em sua operacionalização política e administrativa, foram resultantes de transformações motivadas por políticas neoliberais e neoconservadoras que convergiram para uma nova forma de conceber a Educação, tendo sido engendradas e reforçadas por discursos políticos no interior dos centros de decisão e difusão internacionais. Trata-se de dizer que o novo papel regulador que o Estado assume na atualidade se dá no contexto de uma convocada modernização da administração pública, ante o controle burocrático das práticas tradicionais (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

A esse respeito, Schneider e Nardi (2019, p. 22) destacam que a regulação emergente, embora apresente maior flexibilidade na definição de processos, tem maior rigidez quanto à “avaliação de eficiência e eficácia dos resultados”, portanto, situa-se em polo oposto ao da regulamentação – a força dos regulamentos –, característica do modelo burocrático e, supostamente, menos atenta “à qualidade e eficácia dos resultados”.

Ainda de acordo com os autores, a regulação se configura em modos de ajustamentos, uma vez que, frente a uma pluralidade de ações e seus efeitos, que nem sempre podem ser previstos por regras, permite assegurar, através do controle e de adaptações, o equilíbrio de sistemas considerados instáveis.

Haja vista ser a regulação um processo múltiplo, um fenômeno institucional e político, Schneider e Nardi (2019) anotam que o Estado tem em favor do seu propósito modos de orientar, coordenar e controlar tanto as ações da escola quanto a atuação de seus profissionais. É o que podemos inferir diante do modelo de Estado avaliador ou governança por resultados, que tem como marca a centralização nos programas de ensino e a concessão de autonomia na gestão pedagógica ou financeira. Todavia, uma vez que os objetivos a serem atingidos são decididos pelo centro, a autonomia pedagógica e financeira é condicionada, notadamente, pela ação de sistemas de avaliação externa de performances, que também se afiguram como mecanismo de encorajamento simbólico ou material (MAROY, 2011).

Articulada em torno de reformas organizacionais de descentralização e autonomização dos estabelecimentos, a Nova Gestão Pública (NGP), além de primar pela flexibilidade, pode se modificar a depender do contexto e da apropriação dos agentes, tanto aos que lhe conferem legitimidade quanto aos que a interiorizam e a agregam em suas práticas. Isso acontece porque, admitida como um desenho de ferramentas de ação política, a NGP pode forjar diferentes configurações, pois não é uma





“entidade” homogênea, sendo arquitetada juntamente com os agentes, “[...] o que pode revelar uma variedade de modalidades de aplicação na prática, até mesmo de modificações, traduções ou transformações” (LESSARD, 2016, p.133).

Considerando-se que da escola são exigidos esforços no sentido de que ela produza resultados, além de medidas que a compelem objetivamente a desenvolvimento de ações educativas tendo no horizonte essa produção, há iniciativas que investem na subjetivação produtivista dos agentes escolares, no sentido da construção de aderência desses agentes aos pressupostos e medidas valorizadoras do resultado como expressão da qualidade. Um dos campos privilegiados desse investimento é o da gestão da escola e, no interior dela, a figura do gestor escolar, à medida que cabe a ele articular e promover a organização de condições para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Sem reduzir a análise da política de regulação educacional por resultados em si, ou o papel do gestor frente a ela, uma importante perspectiva entre os diferentes mapas que podem se apresentar é sobre como ocorre o processo de incorporação e a consequente execução, pelo gestor, do que pretende a política. É sabido que, por meio dos resultados obtidos nas avaliações, cria-se uma espécie de arena mercadológica, fomentada pelos Estados neoliberais e estruturada por um conjunto de discursos e práticas que incidem na Educação e em seus agentes. O discurso da competitividade e da eficiência fomenta a função produtivista e visa desenvolver, metodicamente, formas de pensar, assim como de arranjar o trabalho do gestor no interior da escola. É, portanto, sobre o espaço escolar e o forjamento de condições para a materialização da política de regulação por resultados que centramos as atenções, de modo a focar a subjetivação do gestor escolar como parte desse movimento de materialização.

Consideramos que a regulação, objetivamente exercida pelo Estado, imprime forças que são subjacentes não apenas ao mecanismo da avaliação, mas também no que diz respeito aos aspectos subjetivos dos agentes envolvidos com ela, como é o caso do gestor escolar. Significa dizer que os mecanismos regulatórios não são produzidos fora das relações de poder e, por isso, essas relações de poder precisam ser compreendidas na dinâmica entre as políticas educacionais de regulação por resultados, o contexto em que serão implementadas e os agentes envolvidos.

As relações de controle, conforme explicam Guattari e Rolnik (1990), se dão pela coexistência de conexões entre as grandes máquinas produtivas e as de controle social, evidenciadas no capitalismo. Segundo os autores, elas exercem influências sobre as instâncias psíquicas dos indivíduos, passíveis de um desequilíbrio ecológico, social ou subjetivo. Uma vez que as políticas estão posicionadas na interconexão entre o Estado e a sociedade, o primeiro tem o fundamental papel de articulador com a ordem social, ordem esta compreendida como suporte das forças produtivas e que podem ser caracterizadas como um campo de relações de poder. É, pois, através das relações de poder que ocorre a constituição da subjetividade e os modos de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 1996), e é por meio da produção de subjetividade que a predominância dos valores capitalistas é forjada e efetivada, haja vista a apropriação desses valores pelo indivíduo.

Ao se apropriar dos valores capitalistas, temos que o indivíduo é expropriado de sua condição de ser socialmente individual, pois sendo considerado um ser individual privado (apropriado dos valores capitalistas), ele passa a “lutar” não mais em nome do coletivo, mas sim por ascensão social, pela “liberdade/individualidade”. Portanto, é reproduzindo os valores capitalistas que o indivíduo passa a alicerçar um modelo que é subjetivado pelas forças detentoras do capital.

Nutrido a perspectiva por uma ascensão social, os indivíduos incorporam uma falsa consciência de pertencimento a uma classe – integrada por indivíduos privados constituídos pelas forças do capital –, buscando a acumulação de capital e alimentando uma condição. Significa dizer que, no processo de expansão do capital, ocorre uma





introeção do desejo, diante de um sentimento de eterna falta de mais valor econômico, um modelo de consumo condicionado, seja de bens e serviços ou de ideologias.

Cabe assinalar, ainda com base em contribuições de Guattari e Rolnik (1996), que a individualidade não é, em um primeiro momento, apenas do indivíduo, mas vista na totalidade dos aspectos de uma subjetivação social. A dinâmica dessa totalidade provoca uma normalização dos indivíduos, aspecto importante a ser destacado no sentido de assegurar que ocorra uma função hegemônica no campo individual e social.

Diante dessas reflexões, também indagamos sobre a presença e a dimensão que assumem essas questões em estudos da área da Educação, publicados mais recentemente. Com base nos resultados do levantamento realizado, com vistas a um balanço da produção do conhecimento recente na área da Educação, foi possível estabelecer uma categorização dos estudos em seis eixos temáticos, haja vista as abordagens de análise demarcadas pelos autores.

Um primeiro eixo centra-se na *formação do gestor escolar*, nele reunidos trabalhos que analisam, a exemplo de Mariucci (2014), o processo de formação do gestor, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada. A *atuação do gestor e dinâmica pedagógica escolar* é a temática de um segundo eixo, nele agrupados estudos como os de Mello (2014) e Ferreirinha (2015), que analisam como a prática dos gestores escolares interfere nos processos burocrático-administrativos, pessoais/formativos e, por consequência, no contexto da escola. Dispondo sobre *política educacional e atuação do gestor escolar*, um terceiro eixo agrupa publicações com enfoque na influência da política educacional no desempenho da função do gestor escolar (SANTOS, 2019), enquanto um quarto eixo reúne estudos que se centram em *modelos de gestão*, nele sobressaídos temas como gestão educacional, perspectiva gerencialista da educação, gestão integrada e materialização da política na prática dos gestores/diretores (OLIVEIRA, 2016; SANTOS; CASTRO, 2020).

O quinto eixo aglutina estudos relacionados à *avaliação externa e prática pedagógica*, cujas análises centram-se no formato corrente de avaliação em larga escala e em seus efeitos no funcionamento das escolas, de maneira especial na forma como influenciam as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares (ROSA, 2014). *Avaliação em larga escala e melhoria da qualidade do ensino* identifica o sexto eixo de trabalho. Neste caso, em geral, os estudos evidenciam que as avaliações externas distam de uma preocupação com a aprendizagem (HORTA NETO, 2013), assim como assinalam que os índices delas decorrentes acabam sendo relevantes à agenda política dos governos, para elaboração de políticas públicas (SILVA, 2018).

Em geral, os resultados do levantamento possibilitam constatar uma maior atenção sobre questões relacionadas à operacionalização de instrumentos e ferramentas de políticas educacionais incidentes nos campos da gestão escolar e da avaliação educacional, ante um quadro de reformas identificadas com a agenda neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é parte de um estudo em desenvolvimento que discute como as políticas de regulação educacional por resultados se desdobram em uma ação engajada no processo de subjetivação do gestor escolar, baseada na lógica da produção de resultados e da eficácia educativa.

Com base nas reflexões tecidas, destacamos que, diante das políticas de regulação educacional por resultados, a produção da subjetividade do gestor, que ocorre em um encadeamento dialético com a objetividade (processo e resultado), é instituída/organizada na relação com o mundo material e social. Para tanto, a atuação do Estado é central, haja vista o papel que desempenha em prol da manutenção das relações capitalistas de produção.

Acerca desse debate, os resultados do levantamento realizado nas SciELO e BDTD, para um traçado do estado do conhecimento, com base em artigos e teses





publicadas entre 2010 e 2020, possibilitou-nos constatar uma menor presença de estudos sobre políticas de regulação educacional por resultados, assim como, de modo mais específico, a respeito do forjamento da ação engajada do gestor escolar. São evidências que, portanto, corroboram a importância da presente discussão, haja vista deter-se em um fenômeno contemporâneo incidente na escola pública, mediante políticas educacionais que se encontram amplamente disseminadas no país.

REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **As três ecologias**. Campinas: Papius, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis. Vozes, 1996.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, 2013.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p.19-46.

OLIVEIRA, S. S. **A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014)**: consensos e disputas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2016.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais**: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar**: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SANTOS, Solange Mary Moreira; CASTRO, Selma Barros Daltro de. Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. **Educação & Realidade** Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

SCHNEIDER, Marilda P.; Nardi, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**. Ijuí: Unijuí, 2019.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.





DISCURSOS SOBRE A “EQUIDADE”, AS “DESIGUALDADES” E A “MERITOCRACIA”: EM QUESTÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017 E 2018), SEUS AUTORES E O CAMPO CURRICULAR

ORTEGA, Bárbara de Carvalho³⁸
SILVA, Fabiany de Cássia Tavares³⁹

RESUMO

A partir da teoria dos mercados simbólicos (BOURDIEU, 2009) percebe-se a relevância de compreender as disputas por fixação de sentidos do que é o direito à educação, imprescindível para a construção da democracia. Diante disso e da homologação da BNCC para a Educação Básica no Brasil, que promete ofertar igualdade de oportunidades, esta pesquisa apresenta um recorte de dissertação em andamento, objetivando analisar os discursos que operam com os conceitos de “equidade”, “desigualdades” e “meritocracia” em três blocos: BNCC, um documento produzido pelo grupo Movimento pela Base e no campo curricular. Por meio de análise documental e realização de um Estado do Conhecimento, identificou-se que apenas o campo curricular realiza crítica à meritocracia, crucial nos estudos bourdieusianos quando se discute democratização da educação. Além disso, o conceito de “equidade” recebeu atenção dos três blocos analisados, mas não foi embasado teoricamente, apontando para os perigos da meritocracia que subjaz à equidade.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); desigualdades; equidade; meritocracia.

INTRODUÇÃO

Em contexto neoliberal global, organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, junto às organizações filantrópicas vêm mobilizando em seus discursos para o campo educativo conceitos como “democracia”, “igualdade” e “desigualdades”. Discursos esses, que defendem, de um lado, uma educação pública de qualidade para a construção de um mundo mais justo e; de outro, a transferência de regras do campo econômico para o campo educativo, recuperando a pedagogia das competências, pela qual focaliza a eficácia da aprendizagem e a maximização de resultados com menos recursos.

Neste cenário, no Brasil, ainda se sobrepõem os discursos proferidos/registrados pelo Grupo Movimento pela Base, criado em 2013 nos Estados Unidos da América, composto por organizações filantrópicas, constituindo-se um dos principais agentes no processo de construção e de defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC pauta-se em uma justiça curricular com base no princípio da equidade promovido na supressão das desigualdades educacionais e sociais.

A par disso, este trabalho, construído como parte das discussões operadas em dissertação de mestrado, possui como objetivo analisar os discursos que operam com os conceitos de “equidade” e “desigualdades” produzidos na BNCC, em um documento do Movimento pela Base e pelo campo curricular (científico). A partir dos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu, principal referencial teórico deste artigo, em aproximação com a teoria crítica do currículo com autores como Nancy Fraser, este artigo orienta-se pela hipótese de que em resposta à equidade e à desigualdade na BNCC enos discursos do Movimento pela Base, subjaz a meritocracia escolar, uma vez que a proposta desta reforma curricular se aproxima do modelo de justiça de igualdade de

³⁸Bárbara de Carvalho Ortega. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista CNPq. barbarao.ortega@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6724-4400, <http://lattes.cnpq.br/6809020892531241>.

³⁹Fabiany de Cássia Tavares Silva. UFMS. fabiany.tavares@ufms.br, ORCID: 0000-0002-7106-690X, <http://lattes.cnpq.br/2155039635962400>.





oportunidades (DUBET, 2011) e se expressa como parte da agenda mundial neoliberal para a educação, que parece sustentar-se por expressões de justiça na produção e legitimação da educação pública de qualidade para todos estudantes brasileiros.

METODOLOGIA

Para análise dos discursos que mobilizam os conceitos de “equidade”, “desigualdade” e “meritocracia”, sistematizamos as fontes em três blocos: 1) Documento da BNCC (2017;2018); 2) Documento “Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum” (2015), produzido pelo Movimento pela Base; e 3) Campo curricular. Para os dois primeiros blocos realizamos uma Análise Documental, investigando os usos/sentidos atribuídos aos conceitos de “equidade” “desigualdade” e “meritocracia”, bem como as discussões que os envolvem. Já para análise do terceiro, realizamos um Estado do Conhecimento, o qual proporciona “[...] uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158). Como fontes bibliográficas para construção deste Estado do Conhecimento foram selecionados 18 artigos que dialogaram com a temática da BNCC e os conceitos de equidade/desigualdades/meritocracia nos periódicos *Currículo sem Fronteiras*, *e-Curriculum* e *Espaço do Currículo*, entre o período de 2015 (data da primeira versão da BNCC) até 2019 (um ano após a homologação da BNCC para o Ensino Médio).

Vale dizer, que analisamos os discursos presentes nestas fontes em sua projeção nos mercados simbólicos (BOURDIEU, 2009), os quais permitem compreender as relações de poder intrínsecas às relações de comunicação, impondo a necessidade de identificar os contextos de produção dos discursos político, curricular e educativo, bem como a polissemia dos conceitos e as disputas pela fixação de sentidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Frente ao contexto econômico, político e social que sustenta as reformas neoliberais, desde a década de 1980, há uma reconfiguração do Estado e da própria subjetividade humana pelo princípio da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016), ao mesmo tempo que os discursos são formatados em torno da incapacidade do setor público em oferecer o que compreendemos como direitos sociais, delegando tal tarefa ao setor privado. Portanto, o ideal de democracia, calcado na igualdade, é comprometido quando situado no sistema capitalista, “inigualitário” por definição (LAVAL; DARDOT, 2019) e, conseqüentemente, responsável pela precarização da vida humana. Para normalização desta precarização, são necessárias reformas cultural e institucional, sendo possível conceber como justo, um jogo social que não tem vagas para todos. Este modelo de justiça aproxima-se da igualdade de oportunidades (DUBET, 2011), pela qual se questiona as regras para ocupar as vagas na hierarquia social, e não a própria hierarquia. Em um mundo em que não há vagas para todos, e “todos” são apresentados como iguais livres, o único critério para legitimar os vencedores e excluir os fracassados nesta competição, é o mérito individual (DUBET, 2014). Sem esquecer que nas sociedades democráticas republicanas é a instituição escolar a responsável por legitimar o mérito dos agentes (VALLE; RUSCHEL, 2009), as políticas públicas educacionais desempenham um papel importante nesta normalização da precarização.

Diante disso, os autorizados a dizer o que é permitido dizer, são os organismos internacionais, possuidores de capitais linguísticos e ditadores da “nova” *doxa* do campo econômico, cujas lógicas apresentam-se como evidências, presentes simultaneamente em todo o mundo, construindo uma “McDonaldização do pensamento” (BOURDIEU; WACQUANT, 2009) para a educação. Além disso, defendendo a padronização de modelos como uma necessidade urgente e lógica, às custas do apagamento de fatores históricos e locais, próprios de cada realidade. Entre as diversas políticas públicas educacionais propostas neste contexto, a política curricular veiculada na BNCC,





fomentada e defendida pelos representantes do setor privado, Movimento pela Base, interessados na gestão dos fundos públicos em nome da melhoria da qualidade da educação, encontram no Ministério da Educação (MEC) o parceiro ideal no direcionamento da mercantilização e da privatização da educação nacional. Tal proposta curricular promete oportunidades educacionais iguais para todos os estudantes, independente das desigualdades e diversidades, ao ofertar um currículo comum calcado na equidade.

O conceito de “equidade”, visibilizado a partir da década de 1990 em cenário internacional, responde ao contexto de uma hipervalorização da esfera do Reconhecimento (FREASER, 2006), voltado para o respeito às culturas das minorias sociais e ao reconhecimento de suas discriminações, em detrimento da esfera da Redistribuição de recursos necessária para a vida. Movendo o interesse do “todos”, para as singularidades de cada um, este conceito tem sido operado nos documentos educacionais com os sentidos de: promoção de oportunidades iguais, reconhecimento e valorização de diversos grupos sociais e diferenciação pedagógica (VASQUES, 2021). Apesar de suas possibilidades, encontra-se limitado em contexto neoliberal, deturpando o sentido de “direito social” de todos, para “direito de aprendizagem”, de cada um.

A partir de análise documental da BNCC, percebeu-se que a “equidade” foi colocada como ponto de partida e chegada, como princípio da educação, mas também como seu objetivo. Nesta perspectiva, a “equidade” impõe que cada rede de ensino planeje seu próprio currículo, planejamento este “[...] com foco na equidade”, que exige um compromisso com o respeito à diversidade (BNCC, 2018, p. 15). Desta forma a “equidade” é atrelada ao respeito à diversidade, ao mesmo tempo que tal vínculo promoveria a superação das desigualdades, consequentemente a igualdade educacional. As “desigualdades” aqui, foram compreendidas como sinônimo de espoliação de riquezas de muitos, por parte de alguns. Diante disso, apresentou-se a necessidade de superá-las, tarefa esta que a BNCC “por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início.” (idem, p. 5). Esse documento não realizou a crítica à meritocracia, conceito relevante quando se discute ofertar oportunidades iguais para sujeitos desiguais.

No documento “Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum” (2015), apesar de se caracterizar como um documento conceitual que explicitaria os princípios defendidos pelo Movimento pela Base Nacional Comum, não foram mencionados os conceitos historicamente relevantes para um debate educacional e curricular, como igualdade, meritocracia e diversidade. Os únicos conceitos mencionados foram “equidade” e “desigualdades”, sem explicitação teórica. O primeiro é colocado como garantia da “materialização do direito à educação” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 5). Já em relação ao segundo, as “desigualdades educacionais” são associadas à falta de um currículo comum nacional, que gera a não apropriação de conhecimentos por parte de muitos estudantes.

Por fim, a análise do terceiro bloco, a partir do Estado do Conhecimento, revelou que o conceito da “equidade”, apesar de não explicitado, foi associado positivamente à democracia e à diversidade. Muitos dos artigos selecionados se dedicaram mais centralmente a esse último conceito, demonstrando os perigos de uma diversidade esvaziada de sentido, mas também de sua necessidade frente aos projetos hegemônicos homogeneizadores e preconceituosos, dialogando com autores como Antônio Moreira, Vera Candau, Ángel Alsinda, Cristina Escalada e Rita de Cássia Frangella. Já as “desigualdades” foram associadas à injustiça, consideradas o contrário da igualdade, que junto da democracia devem ser princípios da educação. Tais ideias foram embasadas teoricamente desde referenciais de base marxista, como Jurjo Santomé e Vitor Paro, até Pierre Dardot, Christian Laval e Stephen Ball. Associado à ideia de desigualdades no campo educativo, o conceito de meritocracia foi citado em cinco dos 18 artigos analisados, mas embasado teoricamente apenas em dois: Freitas, Sila e Leite (2018), a





partir da teoria crítica do currículo com referencial teórico sociológico em Brasil Bernstein, compreendendo que a meritocracia atua como um mecanismo que exclui da análise as desigualdades iniciais entre os competidores, “Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados.” (FREITAS, SILVA, LEITE, 2018, p. 861); e o artigo de Valle (2020), a partir de Inês de Oliveira, a qual critica as avaliações em larga escala pensando-as como meritocráticas, por privilegiar os que obtêm maior sucesso nos resultados, gerando conseqüentemente mais desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises aqui realizadas, nos deparamos com um cenário de reformas neoliberais que colocam as políticas públicas educativas, incluindo as curriculares, à serviço de interesses privados. Caro ao sistema capitalista quando as vagas se encontram escassas, o modelo de igualdade de oportunidades iguais defende que todos devem ser igualmente considerados - mesmo que desiguais e diferentes –para concorrer pelas desiguais vagas na sociedade, por meio da meritocracia. Desta forma, no caminho para garantia de tais oportunidades iguais, o projeto de “democratização da educação brasileira” apresenta a BNCC, proposta por grupos privados. Frente a este documento, seus autores e o campo curricular (nossos três blocos de fontes), foi possível perceber que apenas este último constrói criticamente o debate à meritocracia, levando em conta a democratização da educação brasileira, diferentemente do primeiro e segundo bloco, os quais não mencionam o conceito de “meritocracia”, e não fornecem nenhum embasamento teórico para compreensão dos conceitos que colocam como centrais: equidade e desigualdades. A BNCC articula ideias caras à democracia, como respeito à diversidade e supressão das desigualdades, fixando como ponto articulador a equidade. Em relação a este último conceito, percebeu-se também, que apesar de nenhum dos três blocos analisados o conceituarem, “equidade” foi colocada como promoção da igualdade de oportunidades ou respeito à diversidade nos três blocos, e no primeiro bloco, além desses sentidos, acrescenta-se o da diferenciação pedagógica. Esta falta de embasamento teórico deste conceito causa preocupações frente aos perigos de seu uso nas políticas educacionais, que vem preterindo o conceito de “equidade” ao de “igualdade” (VASQUES, 2021), focalizando direitos individuais, se articulando ao fortalecimento da meritocracia escolar, onde os que abandonam o jogo da competição escolar (cada vez mais longo) renunciam sua própria dignidade, fracassando.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P., 2009. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A astúcia da razão imperialista. In: WACQUANT, L. (org.). **O mistério do ministério**: Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUBET, F. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.





FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “Pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 200

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A. da; LEITE, M. C. L. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

LAVAL, C.; DARDOT, P. O comum deve fundar a democracia social. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. **Democracia em colapso?** Curso: A democracia pode ser assim: História, formas e possibilidades. São Paulo: Boitempo; Sesc, 2019.

MOROSINI, 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.

MOVIMENTO PELA BASE. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum.** 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>

VALLE, J. C. A. do. As associações científicas da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da Democracia brasileira. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, set./dez. 2020.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/ Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v.22, n. 1, p. 179 – 206, 2009.

VASQUES, R. F. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras:** da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica. 2021. 217f. tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021.





A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

BORBA, Yara Castro de⁴⁰
SILVA, Madalena Pereira da⁴¹

RESUMO

O presente resumo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca realizar uma contextualização teórica sobre a infância, a escola e as contribuições do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de formação dos sujeitos infantis. A Educação Infantil atende crianças que estão sendo inseridas na escola pela primeira vez e proporciona momentos diferenciados de aprendizagem, pode contribuir de maneira significativa na construção dos sujeitos, potencializando a produção de experiências, auxiliando nos momentos de interação, socialização, conhecimento de si e de mundo. Buscando analisar e compreender de que maneira os documentos orientadores abordam a criança como sujeito de direitos, o texto se compromete em discutir sobre os principais aspectos dos referidos documentos quanto ao desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direitos. Desenvolvimento da criança.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma discussão dos documentos orientadores da Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento da criança como sujeito de direitos no ambiente escolar. O mesmo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo geral realizar uma contextualização teórica sobre a infância, a escola e as contribuições do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de formação dos sujeitos infantis.

Quando se fala em Educação Infantil, é comum associar a mesma aos momentos destinados às brincadeiras e ao ato de ensinar e educar. Vale ressaltar que para que ela aconteça, existem diversos documentos que orientam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O texto traz uma contextualização teórica fundamentada em alguns desses documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), entre outros, que direcionam o trabalho dessa etapa da Educação Básica, com intuito de compreender um pouco mais do que se pretende proporcionar às crianças inseridas na Educação Infantil e de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão sendo abordados nesse contexto.

METODOLOGIA

O texto traz um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, buscando estabelecer uma relação de colaboração entre pesquisador e sujeito da pesquisa, considerando o contexto cultural e social dos sujeitos envolvidos. Parte-se da seguinte pergunta: de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages/SC?

⁴⁰ Yara Castro de Borba. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).
yara_kastro@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0830-1775>,
<http://lattes.cnpq.br/7354520834571820>.

⁴¹ Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).
prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>.





A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois a “[...] a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado”. (FLICK, 2013, p. 23).

O Lúdico está presente no dia a dia das crianças e, quando se trata da Educação Infantil, abordar esse tema é uma forma de compreender melhor de que maneira a ludicidade, os jogos e as brincadeiras estão presentes no âmbito escolar. Vale ressaltar que o lúdico pode ser explorado de diversas formas como uma ferramenta que poderá contribuir com o processo de construção dos sujeitos infantis.

Sendo assim, o resumo traz informações de alguns documentos orientadores da Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros, com o objetivo de analisar de que forma o lúdico vem sendo abordado nesses documentos, dando ênfase à criança como sujeito de direitos, destacando a importância de assegurar momentos dinâmicos e diferenciados de aprendizagem, fazendo uso de documentos de âmbito nacional e tendo como centro da pesquisa a Educação Infantil.

DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um tempo/período da vida que passou a ser percebido e transformado no decorrer da história. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, “[...] As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”. (BRASIL, 2010, p. 25), promovendo experiências para que as crianças se desenvolvam integralmente. Nesse contexto, “[...] As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.” (p. 27).

Partindo desse contexto, existem diversos programas e políticas que visam ampliar e promover o exercício da cidadania das crianças, que acabaram por chamar maior atenção, ganhando destaque na sociedade quando os olhares se voltaram para a infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) - traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo atendimento gratuito para crianças em creches e pré-escolas. A Educação Infantil é o início da vida escolar, portanto, “[...] A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. (BRASIL, 2017, p. 36).

A Educação Infantil é considerada a fase escolar que recebe a criança pela primeira vez na escola, ou seja, quando sai do meio familiar para ter o primeiro contato com o âmbito escolar, passando a socializar com mais pessoas e crianças. É comum associar a infância à fase da vida em que a criança é livre para brincar, experimentando momentos de desafio, imaginação, curiosidade e diversão. Mas quando se pensa a respeito, é necessário refletir se realmente isso é proporcionado a todas as crianças. Os espaços escolares estão abertos para esse trabalho de interação e construção dos sujeitos?

A partir do momento que a criança ingressa na escola, ela passa a fazer parte de uma estrutura social diferente daquela a que está acostumada. Faz-se necessário um processo de adaptação, para que essa criança passe interagir com outras pessoas que não fazem parte do seu âmbito familiar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a concepção de Educação Infantil normalmente traz o cuidar e o educar como indissociáveis no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2017). Nessa direção, e para potencializar





as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com o que foi citado, o documento da BNCC traz alguns direitos de aprendizagem no processo de desenvolvimento da Educação Infantil com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e auxiliar na construção da criança como sujeito, aprimorando a qualidade do que se conhece por período destinado à infância, ou seja, tempo de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

No que se refere ao direito de conviver, o documento ressalta que ele é oportunizado à criança a partir do momento que ela passa a ter contato com outras pessoas e grupos (sendo crianças ou adultos), fazendo uso de múltiplas linguagens que trarão grandes benefícios na construção do conhecimento através de novas culturas e diferentes momentos e sujeitos (BRASIL, 2017).

Já no que tange ao brincar, este surge com o intuito de proporcionar diferentes momentos de troca e experiências, em situações diversas, levando o lúdico e os conteúdos de forma mais leve para o espaço escolar. Isso possibilita ao sujeito momentos de produção, formação, conhecimento de si, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da expressão corporal e da linguagem, entre outros (BRASIL, 2017).

O participar surge com a ideia de que, através de momentos exploratórios durante as atividades, a criança participe desde o processo de escolha e preparação das atividades propostas até sua execução, objetivando desenvolver diferentes formas de linguagem, tomada de decisões e posicionamentos em diferentes modalidades (BRASIL, 2017). O direito de explorar vem para contribuir com múltiplas áreas desenvolvidas na Educação Infantil (cores, gestos, movimentos, texturas, palavras, objetos, o espaço escolar, entre outros). (BRASIL, 2017).

Expressar-se como sujeito caracteriza-se como um direito de expressão, sendo a escola um ambiente que deve levar em consideração as emoções de cada sujeito, suas necessidades, opiniões, dúvidas, sentimentos, entre outros, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2017). E por fim, o direito de conhecer-se, que busca contribuir com a construção da identidade pessoal, cultural e social de cada sujeito, através de um trabalho que construa uma boa imagem de si, fazendo com que a criança se sinta acolhida como parte do grupo (BRASIL, 2017).

Ainda de acordo com a BNCC, a Educação Infantil está organizada e estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Escuta, fala, pensamento e imaginação (BRASIL 2017).

Por se tratar de documento de caráter normativo, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) também se constrói a partir da BNCC e reitera o seu compromisso com o desenvolvimento e a formação integral das crianças (SANTA CATARINA, 2019).

O CBTC ressalta a efetividade de um currículo que se concretiza na prática e, nele, profissionais e professores são vistos como mediadores de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2019). Ainda de acordo com o CBTC, “[...] os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão articulados aos campos de experiências, aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e às práticas pedagógicas, a fim de se concretizar uma Educação Infantil de qualidade”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 102).

A partir do exposto, é possível observar que a BNCC e o CBTC partem do princípio de que a criança é um ser de direitos e deve receber uma educação de qualidade, contando com a organização de um currículo que objetive proporcionar uma experiência de desenvolvimento e de aprendizagem, com momentos de troca e de novas vivências, participando ativamente de todo o processo.





O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) também é um documento que traz a maneira como a infância é vista na contemporaneidade (BRASIL, 1998).

Nele constam referências e orientações pedagógicas que têm como objetivo auxiliar na implementação de ações educativas qualificadas, promovendo e ampliando as condições indispensáveis que eles consideram para o exercício da cidadania dos sujeitos infantis brasileiros. Levam em consideração as particularidades de cada criança (sociais, cognitivas, emocionais e afetivas), tendo como base, dentre outros, os seguintes princípios: o respeito aos seus direitos e à dignidade; o direito de brincar; acesso aos bens socioculturais; participação e inserção em diversas modalidades de práticas sociais (sem discriminação); atendimento aos cuidados voltados ao desenvolvimento de identidade e sobrevivência (BRASIL, 1998).

Por meio do RCNEI (BRASIL, 1998), pode-se observar que a infância é vista como um período em que as crianças apresentam uma essência singular, com características de pessoas que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, que se apropriam das mais diversificadas linguagens, praticando habilidades como criar hipóteses, ideias sobre o mundo que precisam descobrir, ou seja, através de um processo que engloba criação, significação e ressignificação. Por isso é importante “[...] Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”. (BRASIL, 1998, p. 22).

De acordo com as DCNEI, “[...] É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. (BRASIL, 2010, p. 15).

Partindo da realidade, em que os pais devem matricular seus filhos na escola cada vez mais cedo, sendo obrigatório a frequência escolar a partir dos 4 anos de idade, faz-se necessário apontarmos algumas possibilidades que tornem essa inserção no âmbito educacional mais tranquila, com o intuito de apresentar um espaço escolar mais atrativo ao olhar da criança.

Esse documento traz a informação de que o atendimento de creches e pré-escolas acontece desde a Constituição de 1988, quando ao Estado foi incumbido o dever de ofertar essa modalidade de ensino (BRASIL, 2010). “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI apresentam a preocupação com um currículo que tenha o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2010). Ou seja, através desse documento, busca-se articular os conhecimentos trazidos pelas crianças com os conhecimentos que integram o patrimônio artístico, cultural, científico, ambiental, entre outros (BRASIL, 2010).

É possível identificar nesses documentos uma preocupação com o bem-estar da criança e com a organização dos espaços escolares. Entende-se que o espaço da escola é onde se exerce a cidadania, se respeita os direitos da criança e dos demais envolvidos no âmbito educacional, proporcionando momentos de troca e de aprendizagem.

No cumprimento das DCNEI, a prática pedagógica da Educação Infantil fica responsável por oferecer e possibilitar momentos de socialização, diferentes possibilidades e ensino, experiência e vivências, por exemplo (BRASIL, 2010).

Sendo assim, nota-se um comprometimento com a Educação Infantil, fase escolar na qual as crianças são vistas e possuem direitos. Trata-se da fase da Educação Básica em que o ensino se preocupa com o direito à educação, com a aprendizagem, com uma proposta pedagógica que oportunize momentos dinâmicos de desenvolvimento, com a ludicidade, entre outros.





É importante salientar que esse documento (DCNEI) também aborda e expõe os eixos norteadores como interações e brincadeiras como parte do currículo (BRASIL, 2010), com o intuito de promover e garantir experiências diversas às crianças.

Com o exposto nos documentos citados e considerando que a criança é um sujeito de direitos, surgem alguns questionamentos sobre como se dá a construção dos sujeitos infantis. De que forma a infância está sendo vivenciada com relação aos direitos da criança se expressar, explorar, conhecer-se, brincar e conviver no âmbito educacional e na sociedade?

Nesse sentido, propor um trabalho diferenciado e dinâmico é de grande valia nesse contexto educacional, e o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem ser explorados como ferramentas capazes de contribuir no processo de construção do sujeito infantil, pois, pode-se perceber que os mesmos podem ser inseridos no cotidiano escolar, conforme destacado nos documentos orientadores do currículo proposto para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os documentos estudados, torna-se possível compreender um pouco mais sobre o trabalho e/ou práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. É possível perceber que os eixos norteadores, aqui citados como “interações e brincadeiras”, são extremamente relevantes quando se pensa no que vem sendo feito nas salas de aula e no ambiente escolar.

É importante trazer questionamentos relacionados às formas como a ludicidade, os jogos e as brincadeiras se encaixam nessa etapa da Educação Básica e de que forma elas são exploradas em sala de aula. Existem momentos destinados às brincadeiras? A Educação Infantil realmente proporciona esse processo de interação com o intuito de garantir às crianças o direito a uma educação de qualidade que visa a participação da infância em todo esse processo?

Portanto, quando se fala em Educação Infantil, é de grande valia esclarecer que existem documentos orientadores que amparam e direcionam as atividades no âmbito escolar, mas cabe ao profissional inserido nessa realidade observar sua prática pedagógica, promovendo e proporcionando as crianças momentos dinâmicos e diferenciados de aprendizagem, em que elas sejam vistas como sujeitos de direitos e que participem ativamente de todo o processo.

Agradecimentos: Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.





BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, 28 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195> . Acesso em: 08 jun. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.





LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I AO II (2017-2021)

SILVA, Pedro da⁴²
VAZ, Rafael Araldi⁴³

RESUMO

Este texto objetiva levantar as produções científicas realizadas sobre a transição dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Trata-se do recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, fase inicial, realizada na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Efetuou-se levantamento no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após o refinamento, selecionou-se 5 trabalhos do período de 2017 a 2021, recorte este que apresenta a temática com seus possíveis conflitos. A pesquisa bibliográfica sobre a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano apontou para a inexistência de um ritual de passagem entre séries e um caminho comum a seguir por professores que possam integrá-los, sanar dificuldades da transição e propostas pontuais para os PPPs das escolas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Estudantes. Professores.

INTRODUÇÃO

A transição é um importante momento na vida dos estudantes (alunos) do 5º ano do EFI para o 6º ano do EFII. No 5º ano a rotina didática é organizada por uma única professora que administra o tempo, as aulas e a avaliação. No 6º ano a rotina muda, porque são mais professores em suas áreas específicas, com rotinas e tempo de estudo diferentes, exigindo do estudante organização própria: administração do tempo, amizades, conflitos e outros desafios que aparecem no caminho.

A transição aparenta ser tranquila, porém, existem estudantes que sofrem com as modificações e, muitas vezes, não contam com o apoio e a compreensão dos pais, dos professores e dos próprios colegas. Sendo assim justifica-se a pesquisa, pois se deseja compreender este processo e a turbulência deste momento para muitos estudantes, bem como para os profissionais da educação que acompanham este processo transitório.

Minayo, (1993, p.23), considera a pesquisa como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Segundo o autor, quando nos debruçamos para entender esta realidade, precisamos compreender que isto envolve procedimentos reflexivos na busca de respostas para problemas sem solução.

Deste modo, o que se propõe a refletir é se a escola percebe conflitos no processo de transição dos estudantes do 5º ano (EFI), período de unidocência⁴⁴, para o 6º ano (EFII), período de pluridocência⁴⁵, momento esse, em que os estudantes passam

⁴² Pedro da Silva, Mestrando em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. pedro.silva@uniplacages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/1885133862170489>, orcid.org/0000-0002-9595-942X. A elaboração deste resumo expandido conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital nº 48/2022, cujo objetivo é fazer o levantamento das produções sobre a transição dos estudantes do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

⁴³ Rafael Araldi Vaz, Doutor em História. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. [orcid https://orcid.org/0000-0003-1617-4761](https://orcid.org/0000-0003-1617-4761).

⁴⁴ O professor unidocente dá as aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

⁴⁵ A pluridocência é o regime de ensino em que os diferentes professores asseguram os vários domínios das áreas curriculares.



por grandes transformações tanto no âmbito pessoal como social. O presente texto está organizado em três seções. Na seção um é descrita a metodologia. Na seção dois é apresentada a fundamentação teórica e/ou discussões. Na seção três são elucidadas as considerações parciais.

METODOLOGIA

A pesquisa do tipo qualitativa, utilizou-se do levantamento bibliográfico para saber o que já foi pesquisado sobre o tema em questão. Foram verificadas dissertações e teses nas principais bases de dados, da área de formação de professores e da transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II enfatizando a necessidade de um plano de ação.

Realizou-se um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, realizada na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Efetuou-se o levantamento nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo foi fazer um levantamento de publicações a respeito da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental através de buscas em produções, partindo dos seguintes descritores: “Transição do 5º para o 6º ano” AND “Ensino Fundamental”; “Passagem do quinto para o sexto ano” AND “Ensino Fundamental” OR “Transição Ensino Fundamental I e II”; “Unidocência” AND “Pluridocência” AND “Educação Básica”.

No levantamento de dados realizado em 30 de maio de 2022 encontrou-se 301 trabalhos. Refinando-se chegou-se a 148 resultados, dos quais 15 serão aproveitados para análise futura. Dentre estes optou-se por analisar neste momento apenas 05 publicações entre 2017 a 2021, um artigo de cada ano, configurando um recorte para discussões e considerações parciais as quais serão apresentadas. Estes trabalhos se aproximam do tema pesquisado, fornecendo um recorte a ser apresentado neste evento.

Optamos por levantar os dados de dissertações e teses publicadas nos bancos de dados supracitados, fazendo um recorte da amostragem a partir do refinamento. Os autores mais citados nas pesquisas foram: Dias-da-Silva (1997), Prati e Eizirik (2005-2006), Hauser (2005-2007), Freire (1996) e Perrenoud (1995-2000). Na busca ainda aparecem os autores Borges (2015), Bôas (2014), Fazenda (2008-2011-2013), Libâneo (2011), Luckesi (2000-2005), Tardif (2014), Wallon (1975), entre outros.

O quadro a seguir apresenta a relação dos 05 selecionados, um recorte para análise neste texto:





Quadro 1. Publicações selecionadas pelo Pesquisador.

Base	Título	TI-Po	Auto-ria/Ano	Método	Objetivo Geral
CAPEs	A transição do 5º para o 6º ano numa Escola Pública Municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar	T	RIOS, Clara Maria Almeida 2020	Qualitativa Descritiva	Analisar as dificuldades dos estudantes e os impactos das práticas educativas familiares e das práticas escolares, no processo de adaptação e desempenho escolar dos educandos
IBICT	Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental	T	AZEVEDO, Graciana V. de 2017	Estudo de Caso	Entender como, nesse período de transição, o aluno se relaciona com o contexto escolar construindo novos significados na adaptação à nova realidade
	O Desafio da Transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo	D	DAMAS, César Emanuel Sampaio 2021	Entrevista	Compreender de que forma vem ocorrendo a transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental nessa instituição de ensino entre os anos de 2015 a 2019
	Bem Vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma Escola Municipal de Criciúma SC	D	PLÁCIDO, Júlia Waschineski 2019	Estudo de Caso	Entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II
	Docência Compartilhada e Prática Docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	D	NUNES, Áurea Rodrigues 2018	Abordagem Qualitativa	Verificar qual a percepção de professores(as) especialistas acerca do Ciclo Interdisciplinar e da prática da Docência Compartilhada que nele está inserida, bem como acerca de possíveis contribuições dessa prática para a transição do 5º para o 6º ano do EF

D = Dissertação T = Tese

Quadro elaborado pelo autor/pesquisador, junho 2022

Com base nas pesquisas levantadas evidenciou-se que a transição do 5º para o 6º ano ainda apresenta problemas e suscita debates. Com a aprovação da nova BNCC, o presente estudo poderá contribuir para o avanço dos debates sobre a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, em conformidade com as mudanças curriculares no ensino público do Estado de Santa Catarina. Inclusive, contribuindo para a atualização e melhoria dos PPPs das escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A seguir construímos uma análise dos resumos de cada pesquisa selecionada no quadro acima. Nossa finalidade é encontrar no objetivo geral a problemática e estabelecer relações com esta pesquisa iniciada e perceber possíveis contribuições para a temática:

“A transição do 5º para o 6º ano numa Escola Municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, de Clara Maria Almeida Rios, da Universidade Católica do Salvador (BA), teve como objetivo analisar as dificuldades dos estudantes e os impactos das práticas educativas familiares e das práticas escolares, no processo de adaptação e desempenho escolar dos educandos. Trouxe como contribuição a melhor compreensão acerca desta fase de transição e ainda sugere procedimentos e ações familiares capazes de facilitar o processo e o “bomdesempenho” dos estudantes.





Em relação a estas práticas acima evidenciadas, trazemos à reflexão que o ato de ensinar, para Freire (1996), exige respeito à autonomia do ser (educando). O respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Na sequência analisamos a tese que utilizou a metodologia do Estudo de Caso *“Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental”*. A autora Graciana V. de Azevedo (2017), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estudou os processos envolvidos na mudança para uma nova escola e de como se relaciona o aluno na escola durante este período de transição para o 6º ano. Seu enfoque foi mais no âmbito psicológico deste processo de mudanças que sofrem os estudantes que saem de um ambiente para outro desconhecido. O que contribui para o nosso estudo, pois se trata da forma como olhamos os estudantes que estão chegando ao 6º ano e ainda os novos estudantes de outras unidades escolares que passam por este processo sem ter tido talvez o preparo para estar ali e enfrentar este momento complicado. Por outro lado, estes elementos levantam discussões dentro da pesquisa e que mais à frente, elucidará ou não, onde estão as rupturas.

A seguir a próxima dissertação traz a escola e os diversos segmentos da comunidade numa perspectiva curricular integrada. *“O Desafio da Transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo”*, dissertação publicada em 2021, de César Emanuel Sampaio Damas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). De forma direta poderíamos dizer que a gestão escolar precisa estar atenta aos desafios da transição dos alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental na referida instituição, levantamento efetuado do período entre 2015 e 2019. Diríamos que na mesma perspectiva de enfrentamento desta realidade muitas outras escolas municipais e estaduais precisam olhar o fenômeno e pensar em saídas ou caminhos. Segundo Damas (2021), este estudo de caso apontou para os desafios, enfrentamentos e possibilidades da transição entre 5º e 6º ano, sob o olhar construtivo e integrador de formulação ou reformulação dos próprios documentos norteadores da prática pedagógica e de gestão escolar.

Dando prosseguimento, a próxima publicação enseja a motivação, a aproximação e a afetividade e foca na dimensão lúdica e imaginativa. O título da obra *“Bem Vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma Escola Municipal de Criciúma SC”*, dissertação de Júlia Waschinevski Plácido (2019) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O objetivo apresentado não difere dos outros trabalhos supracitados, mas traz um elemento novo que é a ludicidade e a imaginação, os quais, para os estudantes do 6º ano, são deixados de lado. Ainda afirma que suas vozes são ignoradas ou silenciadas por novos rituais impostos. Tal pesquisa aproxima-se e muito do que se quer levantar e apreciar. Vejamos os dois aspectos relevantes suscitados: a falta do afeto e a dimensão lúdica e imaginativa. A partir deste trabalho, podemos levantar as seguintes questões: qual a importância da existência de um ritual de passagem na transição entre o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II? O que se perde e o que se ganha com o desaparecimento do lúdico e da imaginação para a transição do 5º para o 6º ano? Dias-da-Silva (1997), explica melhor esta transição e a consequente ruptura percebida nessa série, que requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 5ª série, passando da unidocência para a pluridocência e toda a problemática que a envolve.

Seguindo a ordem do quadro elaborado, finalizamos com a dissertação de mestrado *“Docência Compartilhada e Prática Docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental”*, de autoria da mestrandia Áurea Rodrigues Nunes (2018) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Sua pesquisa concluiu que essa passagem do 5º para o 6º ano ainda é difícil para estudantes e professores e traz um modelo ou alternativa já utilizada da chamada *“Docência Compartilhada”* (são dois profissionais ao mesmo tempo em sala,





sendo um pedagogo e outro especialista do Fundamental I e II), como meio de comedir este processo, estratégia ou metodologia que possibilita o estabelecimento dos vínculos entre professores e os alunos dos 6ºs anos. Aponta ainda para a solidariedade educacional e a interdisciplinaridade, caminhos conhecidos mas que a sua prática dentro das escolas acontece de forma estanque e não flui como poderia. Não somos professores apenas, mas uma comunidade escolar. É como se refere Nóvoa (2022), ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas.

Vejamos que a proposição de docência compartilhada poderá ser uma alternativa para outras escolas, na medida em que se construa um estudo mais aprofundado, que reflita em sua inclusão nos PPPs.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O levantamento das produções sobre a transição dos estudantes do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, contribui para a dimensão das pesquisas acerca da transição do 5º para o 6º ano e os possíveis conflitos nos dias atuais. Mesmo fazendo um pequeno recorte e analisando os resumos e os objetivos das dissertações e teses, verificou-se que é emblemática a falta que faz um “ritual de passagem” no processo de formação dos professores e no olhar das crianças e adolescentes, para não se quebrar o ritmo estabelecido nas séries iniciais, fazendo uma ponte interdisciplinar levando em consideração o que os estudantes sabem ou aprenderam, bem como as experiências que se tornaram conhecimento. Assim, estabelecendo uma didática e metodologia que inclua, escute e potencialize o fazer de cada um.

A Docência Compartilhada ou mesmo a Formação Continuada deve ser considerada, pois ambas apontam para um profissional mais aberto, dinâmico e co-responsável pelo ensino e pela cidadania. A superação dos conflitos de transição nos parece premente diante do que foi levantado nas publicações, bem como o fazer pedagógico, pois no cotidiano escolar estas defasagens aparecem e ocasionam ainda sofrimento para os estudantes que não conseguem ou conseguiram avançar para os anos seguintes, causando desmotivação, desengano e desistência.

A elaboração deste resumo expandido conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital nº 48/2022, ao qual agradecemos imensamente, cujo objetivo é fazer o levantamento das produções sobre a transição dos estudantes do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2017. Acesso em 26 de maio de 2022. Disponível em: <https://repositório.ufpe.br/handle/123456789/24376>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

DAMAS, César Emanuel Sampaio. **O Desafio de transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental**: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2021. Acesso em: 26 de maio de 2022. Disponível em: <https://repositório.ufjf.br/jsui/handle/ufjf/12439>.





DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores.** Campinas- SP: Papirus - Série Pedagógica, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, ed. Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** IAT, Salvador, Bahia, com a colaboração Yara Alvim, 2022.

NUNES, Áurea Rodrigues. **Docência Compartilhada e Prática Docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5^o para o 6^o ano do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2018. Acesso em: 26 maio 2022. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21624>

PLÁCIDO, Júlia Waschinevski. **Bem vindo ao 6^o ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma Escola Municipal de Criciúma SC.** Dissertação de Mestrado da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2019. Acesso em: 26 de maio de 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesc.net/handle/1/7010>.

RIOS, Clara Maria Almeida. **A transição do 5^o para o 6^o ano numa escola pública municipal de Salvador-Ba:** dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar /Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea. Salvador (BA), 2020, 164 f.





NOVO ENSINO MÉDIO: A MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES

ZAMADEI, Márcia Giesel⁴⁶
PIOVEZANA, Leonel⁴⁷

RESUMO

O presente ensaio é uma discussão sobre cidadania, novo ensino médio e matemática, tendo como objetivo analisar como estão sendo desenvolvidos os componentes curriculares eletivos de matemática a partir da implementação do novo ensino médio. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e de campo, observado em escolas públicas piloto, escolas indígenas e escolas que ofertam educação Básica em assentamentos do oeste catarinense. Problematisa a disciplina de matemática e suas possibilidades para com um ensino emancipatório e mais significativo, partindo do contexto e da realidade vivenciada pelos estudantes. A propostado novo ensino médio, que passa a ser obrigatório nas escolas públicas é objeto de análise a partir da formação cidadã dos alunos e dialoga com suas vivências, provocações apontadas por professores e estudantes de várias etnias, a partir de diferentes contextos educacionais e interculturais da região oeste do Estado de Santa Catarina, cujas realidades diferem.

Palavras-chave: Disciplinas eletivas. Matemática. Novo Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Entender os processos de ensino aprendizagem da matemática e as mudanças que vem ocorrendo, nos instigou a estudar a proposta de implementação do novo ensino médio (NEM). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Novo Ensino Médio é um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, articulada aos itinerários formativos, que permitirá ao jovem optar por disciplinas de seu interesse pessoal e profissional.

A proposta do novo ensino entrou em vigor no início do ano de 2022, quando da implantação obrigatória para todas as escolas públicas do Brasil, conforme a Lei nº 13.415/2017. No primeiro ano do Ensino Médio os alunos terão as disciplinas tradicionais (matemática, física, química, arte, português, inglês, filosofia, sociologia, educação física, geografia e história). No território catarinense foi definido que além dessas disciplinas mencionadas, serão ofertados mais alguns componentes curriculares obrigatórios, a saber: uma língua estrangeira e duas aulas semanais de projeto de vida, que serão ministradas no decorrer do ano letivo e duas aulas semanais de disciplinas eletivas, essas ofertadas semestralmente.

Em um universo de vinte e cinco disciplinas eletivas, quatro são da área de matemática: educação financeira; educação fiscal; jogos de raciocínio lógico-matemático e matemática aplicada. Como são ofertadas e quais são suas devidas contribuições no processo de formação dos estudantes do Novo Ensino Médio.

Assim, a pesquisa está direcionada e com o intuito de responder à questão: Como estão sendo desenvolvidos os componentes curriculares eletivos na área de matemática a partir da implementação do novo ensino médio? Objetivo geral: Analisar como estão sendo desenvolvidos os componentes curriculares eletivos na área de matemática a partir da implementação do novo ensino médio. Objetivos específicos: a) Analisar a formação cidadã dos estudantes brasileiros frente ao mundo do trabalho; b) Analisar a estrutura do Novo Ensino Médio; c) Verificar quais

⁴⁶Mestranda em Educação pela Unochapecó. Contato: marcia.zamadei@unochapeco.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-0100-1462> <http://lattes.cnpq.br/4845180819174406>

⁴⁷Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Salamanca - Espanha. Atua no PPGE da Unochapecó. Contato: leonel@unochapeco.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>
<http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>





são os componentes de matemática ministrados nas escolas de Chapecó e como se deu esse processo de implementação.

2 METODOLOGIA

O estudo é parte de pesquisas para elaboração de dissertação de mestrado em educação. Pesquisa qualitativa e de campo que investiga a oferta do novo ensino médio em diferentes realidades e espaços educacionais. Como professora de matemática, parto dos referenciais de duas escolas públicas da cidade de Chapecó, que estão ofertando o novo ensino médio, com visitas em escolas indígenas e de assentamentos da região oeste, ouvindo professores e estudantes, com entrevista e aplicação de um questionário. O texto segue na lógica de análise do conteúdo em Bardin (1977). Os participantes desta pesquisa são estudantes que estão na primeira série do ensino médio cursando as disciplinas eletivas, professores e direção.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a escola vive uma nova era, grandes desafios, os alunos já não são os mesmos e o processo educativo deve estar em aprimoramento. Desenvolver competências nos estudantes e oferecer múltiplas possibilidades de aprender me instigou a busca de novas leituras, novos olhares e debates. Frente a esse novo paradigma a busca pelo conhecimento com o intuito de melhorar a prática pedagógica é inevitável auxiliando de forma direta na formação e preparação do cidadão para a vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/1996, ao considerar o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica organiza as áreas de conhecimento e orientam a educação à promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania, apontam de que forma o aprendizado de Ciências e de Matemática, já iniciado no Ensino Fundamental, deve encontrar complementação e aprofundamento no Ensino Médio.

Formar alunos que sejam atuantes na sociedade, instigar os estudantes para exercer seus direitos de cidadania. Mas o que é se entende por cidadania? Piovezana (2012) traz cidadania como um estado de espírito e uma postura permanente que leva as pessoas a agirem, individualmente ou em grupo, com objetivos de defesa de direitos e de cumprimento de deveres civis, sociais e profissionais. Exercer cidadania é exigir direitos, reclamando contra abusos, agindo contra a ineficiência e o descaso de entidades oficiais, reivindicando melhor qualidade de vida, entre outras.

Santos (2014) nos diz que a educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Para Toso (2017), a ação educativa, marcada em suas linhas e entrelinhas pela cidadania, deve propor práticas pedagógicas, que possibilitem ao sujeito aprender os conteúdos escolares que permitem o acesso e a construção do conhecimento. Estes, por sua vez, contribuem no processo de seu reconhecimento como cidadão. A escola educa ou prepara para a cidadania, à medida que, assegura aos alunos o acesso aos conhecimentos, saberes, capacidade de conviver, respeito a diversidade.

Ainda para Toso (2017) a formação humana integral tem como uma de suas prerrogativas a integração com o mundo do trabalho. Por outro lado, o trabalho é condição para o possível exercício da cidadania no âmbito da vida social, o que significa participar de forma ativa da vida produtiva da sociedade. Educar para o mundo do trabalho faz parte de uma educação cidadã.





O componente curricular de matemática, foi visto ou ensinado durante muito tempo como sendo uma disciplina com cálculos difíceis, abstratos e com pouca aplicabilidade. Nos últimos anos essa concepção tem mudado. Muitos educadores tem um planejamento com atividades e práticas vinculadas as atividades cotidianas, dessa maneira o aluno consegue interligar a disciplina com atividades do dia a dia facilitando a compreensão dos conteúdos. Nas aulas de matemática tem se trabalhado com metodologias diferenciadas como: jogos, aprendizagem cooperativa, resolução de problemas, modelagem matemática, uso de tecnologias, aprendizagem baseada em problemas e a etnomatemática.

Segundo D'ambrosio (2019), Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

Com essa finalidade de se aproximar da realidade do aluno, a etnomatemática trabalha a diversidade de todos os povos. Podem ser levantados conteúdo a partir de pescadores, rendeiras, vivências, trabalhos formais, informais e a partir desse contexto se estuda e planeja as atividades. A aula se torna interessante pois o aluno vê a aplicabilidade da matemática que durante muito tempo foi vista com uma disciplina de cálculo abstrato e sem aplicabilidade nas atividades diárias. Partir de um planejamento discutido com o grupo, atender as diversidades de cada cultura tornam a aprendizagem significativa e prazerosa para professor e alunos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) destaca que as aulas de Matemática podem promover uma melhor compreensão das diversidades humanas. Há, por exemplo, características culturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, que podem ser tratadas com a atenção merecida, com uma abordagem que reconheça saberes e fazeres e sua relação com o espaço, tempo e territorialidade, e faça uso das diferentes linguagens.

Ainda na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) diz que diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes. A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los. Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado preliminar de um ano de estudos e pesquisa, apresentamos uma literatura, com base em normas, legislações, artigos e acompanhamos a implantação e desenvolvimento do Novo Ensino Médio, que vem se apresentando como uma alternativa, suscitando de capacitações e mais preparação dos profissionais docentes

As visitas de estudo nos proporcionaram conhecer outras realidades. No dia 13 de maio de 2022, visitamos a EEM Paulo Freire. De acordo com o PPP (2022) a escola, está situada no assentamento José Maria, no município de Abelardo Luz. As atividades educativas da escola tiveram início em 2004. Localizada em um território que tem como característica central a luta e a reivindicação de terra e melhores condições de vida, entre outros. Vivencia as contradições antagônicas entre os preceitos do Estado e as características de luta do MST.

O momento que tivemos na escola foi ímpar, vindo a contribuir com nossa vida acadêmica, profissional e de suma importância para com a pesquisa que está sendo desenvolvida. Os estudantes foram reunidos em uma sala de aula, após nos





apresentamos. Na sequência os professores da escola falaram sobre o novo ensino médio que já vem ocorrendo a três anos (escola participava com projeto piloto) e falaram sobre a realidade da escola, as lutas, os movimentos e a importância do estudar, incentivando os jovens para que após o término do ensino médio ingressem na vida acadêmica superior.

Uma nova organização enquanto escola e sociedade, lembro da fala do professor que dizia tudo o que temos aqui foi por meio da luta. Relatos de atividades desenvolvidas, socialização de experiências e como a escola vem trabalhando a prática pedagógica para atender a demanda dos alunos, foram alguns dos temas abordados. O ensino médio acontece no período matutino e vespertino. As turmas do vespertino estão com poucos alunos, mas se faz necessário manter essas turmas, frente a justificativa de que os alunos precisam ajudar as famílias, trabalhando no campo pela manhã e à tarde então vão para a escola. A escola procura se adaptar conforme as necessidades das famílias.

No dia 10 de junho de 2022 visitamos a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. De acordo com o PPP (2020) a Escola localiza-se no Oeste de SC, município de Ipuçu na Terra Indígena Xapecó pertencente à etnia kaingang, distante 25 km da GEREI - Xanxerê. A proposta de ensino é fundamentada na Proposta Curricular e nos Rcnéis Indígenas, bem como o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, educação e conhecimentos indígenas, e conhecimento universal.

Segundo o PPP (2020) ensino/aprendizagem é um processo integrado e interdisciplinar, é uma construção social que de conhecimento comprometido com a transformação social que traz por referência a realidade histórica em interação com diferentes saberes e com valorização da cultura indígena.

A escola atende alunos do ensino fundamental, ensino médio e também cursos de graduação com uma parceria entre a escola e a UnoChapecó. Nessa conversa sobre as turmas que a escola tem no ano de 2022 ficamos sabendo que a comunidade não aderiu a lei de implantação do novo ensino médio. Fizeram documento e encaminharam para os órgãos competentes justificando que o novo modelo de aprendizagem imposto não vem de encontro as diversidades da comunidade.

No dia da visita na escola tivemos uma recepção com uma apresentação cultural de dança que trazia em sua letra referência aos índios, após tivemos fala do professor da escola indígena relatou que os Kaingang, organizam sua sociedade em metades, denominadas Kamé e Kairu. Uma tarde de muito conhecimento e respeito a cultura indígena, com olhar para a diversidade de cada povo.

Como resultado, o novo ensino médio, precedendo ao ensino médio inovador, é uma incógnita e vem sendo questionado com resistência em escolas indígenas, que sentem perder suas especificidades culturais, apontado como bem-sucedido em pequenas cidades, pela ociosidade dos estudantes e com dificuldade nos centros urbanos, devido à necessidade de trabalho para sobrevivência dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação do novo ensino médio gera muitas inquietações, angústias pela dimensão que é a proposta. Foi apresentado aos alunos como se fosse um modelo de aprendizagem onde eles vão escolher qual disciplina cursar, mas a escola oferece poucas opções devido à falta de estruturas, laboratórios, professores qualificados para as novas disciplinas. Devido a esses fatores fica evidente que serão ofertadas disciplinas mais fáceis, de menos intensidade na formação dos alunos. Mas parece que tudo isso já foi pensado, planejado. Os alunos acham que escolhem, mas de certa forma são direcionados a escolha.

O novo ensino médio contribuirá relativamente para a formação de cidadãos, dependendo muito dos espaços sociais, econômicos e culturais, com maior dificuldade de





formação em escolas da cidade, onde os estudantes dependem do trabalho assalariado para sobrevivência. Outra dificuldade encontrada está na formação e disposição de professores habilitados para os componentes de matemática. Nos anos de 2002 e 2003 começou-se a debater questões sobre o ensino médio, devido ao crescente número de alunos que vinham buscando matrícula para cursar essa fase do ensino. Debates, seminários vinham acontecendo para pensar sobre o ensino médio e a aprovação do novo ensino médio não levou em consideração o que já vinha sendo discutido e estudado.

A estrutura do ensino médio devia ser melhor pensada, planejada antes de pôr em prática nas escolas. Penso que devia ter mais estudos e adequações para repensar, replanejar os programas de aprendizagem, tendo como ponto de partida quem está atuando nas escolas. Pensar primeiro nas formações, estruturas. Talvez nem precisava um programa novo, reestruturar o antigo ensino médio com bons investimentos para a educação, estruturas físicas adequadas, laboratórios com equipamentos modernos, investimentos em tecnologias, bolsas aos estudantes mais necessitados, boas formações aos professores, incentivo ao estudo, remuneração adequado aos profissionais da educação. Esses apontamentos citados fariam uma grande diferença na formação cidadã dos alunos ajudando a construir uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, 112p.

PIOVEZANA, Leonel. Espaço, poder, educação e cultura dos territórios indígenas. In: PAIM, Elison Antonio; RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira. (org.). **História, Educação e Cultura escolar**. Chapecó: Argos, 2012. p. 195-214.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz, SC. 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Ipuaçú, SC. 2020.





SANTA CATARINA, Secretara Estadual de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Formação integral na Educação Básica. 2014, 192p.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2014, 176p.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; MORAES, Maristela Maria; KUHN, Martin. Escola e Cidadania. In: ARCE, Xosé Carlos Macía et al. **Ensinar na sociedade Actual**. Andavira, 2017. p. 343-354.





GT2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS





VIVÊNCIAS EM UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

WOLFF, Carmem Lidia⁴⁸
BUENO, Julia Maria Carvalho Pereira⁴⁹
PISSETTI, Schayla Costa⁵⁰
SILVA, Madalena Pereira da⁵¹

RESUMO

Neste trabalho serão abordadas algumas reflexões vivenciadas no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na disciplina de Matemática, que contempla atualmente a Escola Municipal Mutirão, localizado no bairro Habitação, em Lages, SC. Nosso intuito é fazer um relato sobre os impactos dessas experiências para a nossa formação inicial como futuros professores de Pedagogia e Matemática. Para isso, o referencial teórico baseou-se em autores como Zaballa (2010), Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Freire (2008). Sem dúvida, o programa é uma das maneiras mais eficazes de fazer com que nós, acadêmicos da Uniplac, pudéssemos reconhecer a realidade escolar, ao mesmo tempo em que saímos do cenário de rotina acadêmica e nos inserimos no cotidiano das escolas. Desta forma, temos a oportunidade de participar de um rico processo de formação docente.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de professores. Ensino da Matemática.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se discutido acerca da formação inicial de professores e o significado de ser educador na contemporaneidade, além disso, discute-se também sobre os programas de pesquisa que visam melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a Educação Básica. Nesse ínterim, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Pibid, como forma de incentivar e qualificar a formação de estudantes que optaram pela carreira docente.

O Pibid visa aprimorar a formação inicial de professores, viabilizando que os alunos integrantes do programa se familiarizem com o ambiente escolar e, desta forma, possam aliar os conteúdos teóricos aprendidos à práxis pedagógica, tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo.

Diante do exposto, buscou-se, apresentar as principais discussões sobre as vivências realizadas durante o ano de 2021 como bolsistas de iniciação à docência, e as contribuições primordiais que o programa proporcionou até o momento, na nossa formação como estudantes de Licenciatura. Para nós, é de suma relevância relatar as vivências na EMEB Mutirão, no contexto da educação básica, pública e municipal, e suas finalidades, como a construção e a formação de professores críticos com qualidade educacional para intervir em sala de aula.

Além disso, a base do resumo estendido apresentado passa a ser também para as diferentes formas que constituem a realidade da escola, dos estudantes, da comunidade em sua volta, pois entendemos que ao observar a realidade de diferentes ângulos, é possível perceber que não há “barreiras intransponíveis”, mas sim espaços construídos que abrigam diferentes interesses, e conflitos, e baseados nessas condições,

⁴⁸ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC Email: carmemw@uniplaclages.edu.br

⁴⁹ Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC Email: juujmcp@uniplaclages.edu.br

⁵⁰ Supervisora do Programa PIBID/Matemática, na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC Email: schayla@gmail.com

⁵¹ Coordenadora do Programa PIBID, na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC Email: prof.madalena@uniplaclages.edu.br



as atividades foram pensadas com o propósito de trazer novas metodologias de ensino e desta forma, tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes.

O objetivo é compreender de que maneira a participação no Pibid contribui na formação dos alunos de Matemática e Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. Para isso, foram realizadas leituras relacionadas ao tema amparadas nos seguintes autores: Zaballa (2010), Pimenta (2002) e Libâneo (2002), que tratam da formação docente, e Freire (2008), que aborda entre tantos temas a questão do ato de ensinar e aprender, leituras essas que auxiliaram no entendimento do trabalho apresentado.

METODOLOGIA

A pandemia de COVID-19 fez com que as aulas presenciais no ano de 2020 tomassem outros formatos, como o sistema híbrido ou online, visto que a aglomeração tende a aumentar o contágio do vírus. Por esse motivo, o ano de 2021 começou com incertezas sobre como seriam as atividades presenciais, se iríamos voltar às aulas de forma presencial, e, se isso acontecesse, quais seriam as normas e como seria feito a distribuição das atividades entre os pibidianos.

As aulas presenciais voltaram, porém, com a capacidade das salas reduzidas e o distanciamento entre as carteiras, aqueles que tinham comorbidades ou familiares com risco acentuado, permaneceram realizando atividades remotas.

Os alunos que voltaram para escola foram divididos em grupos, e as turmas realizavam o sistema de revezamento, em que cada grupo frequentava a escola em semanas alternadas, ou seja, uma semana grupo A na outro grupo B. Posteriormente, todos os alunos que optaram voltar para o ensino presencial ficaram em uma única turma, visto que a quantidade de alunos não era muito grande, e as salas suportavam essa demanda mantendo o devido distanciamento.

Assim que as aulas retornaram, a professora orientadora distribuiu os conteúdos e formou as equipes para que pudessemos trabalhar com os estudantes do oitavo e nono anos matriculados na Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, localizado no bairro Habitação em Lages SC, nos turnos vespertino e noturno.

Foi repassada a grade de assuntos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo e quais dias deveriam comparecer e ministrar a atividade proposta, sempre com a supervisão da professora orientadora e o auxílio para eventuais dúvidas e/ou imprevistos e com planejamento efetuado de antemão.

Além das práticas em sala de aula, desenvolvemos alguns trabalhos extraclasse, como a elaboração de planos de aulas, conteúdos escritos conforme solicitação e atividades descontraídas, como gincana e bingo.

Os recursos utilizados para desenvolver os temas propostos eram os mais variados, o foco principal era ensinar de forma prática, objetiva e lúdica. Para isso foram utilizados recursos como: Qr Code, dominó e escada das grandezas de medida, batalha naval da tabuada, quis para revisão e fixação de conteúdo, uno de equações, tangram entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O PIBID busca aproximar a Universidade e escola, além da teoria e prática, mesmo uma sendo indissociável da outra, entende-se que isso não ocorre de forma imediata. Assim, a reflexão sobre a prática de ensino e a formação de professores passa a ser uma atribuição árdua, visto que é preciso repensar a prática como um elemento promotor para uma formação que atenda as necessidades vigentes (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Novos tempos exigem uma nova perspectiva frente às suas finalidades e objetivos dos cursos de formação de professores e da prática docente, com vistas à melhoria do ensino. De acordo com Pimenta (2005), [...] pesquisas tem demonstrado que





os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades [...] distanciados da realidade das escolas, e da prática social de educar, pouco tem contribuído para uma nova identidade do profissional docente.

A formação de professores necessita, segundo a autora, de uma nova postura frente aos desafios impostos ao professor. É nesse sentido que Donald Schon (1992), um professor pesquisador e principal articulador do conceito de reflexão ao valorizar a experiência e a reflexão na prática destacam que a dificuldade para se desenvolver capacidades reflexivas nos cursos de Licenciaturas devem-se a concepção de conhecimento e as estruturas dos currículos existentes nas Universidades. Para ele, o exercício da prática deve ser desenvolvido desde o início da formação, e não apenas no final.

Considerando a temática para uma nova formação de professores, destacamos as contribuições de Libâneo (2002), na formação inicial, é preciso que as Instituições levem os professores a refletir sobre quais as práticas mais condizentes com o seu momento histórico.

Nesse sentido, a teoria e prática precisam ser entendidas como uma ação indissociável que permeia as reflexões e os saberes construídos na formação inicial. Essa relação entre a teoria e prática deve ser concebida, ainda, como práticas que elevem essa formação a um nível de reflexão.

Diante disso, consideramos que a teoria e prática se complementam e, nelas, o professor encontra suporte para sua formação docente, assim como exige a necessidade da construção e uma atitude crítica e reflexiva diante dos saberes docente.

Os saberes do docente são essenciais para consolidar um ponto de partida para uma reflexão que deve estar alicerçada sobre uma postura crítica. Sendo assim, essencial o entendimento da ação da teoria e da prática nesse processo. É necessário compreender que o saber e a reflexão não devem estar apenas centrados nas teorias, nem tampouco voltados apenas às práticas.

Frente a isso, Zaballa (2010) analisa aspectos da prática educativa, no entendimento do conhecimento e experiência, teoria e prática são aliadas importantes na formação profissional. Em ambas as condições são necessárias uma conscientização de que essas duas condicionantes ocorrem em mão dupla, ou seja, permitem uma construção profissional. Para o autor supracitado, a atuação profissional deve estar baseada, nos próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino; tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.

A sala de aula é sem dúvida o lugar onde os professores exercem sua influência sobre a formação e o comportamento dos alunos. É o lugar em que se manifestam as relações professor e aluno, assim como sua postura em relação aos conhecimentos teóricos, além de passar para os alunos a sua visão de mundo, da sua profissão, das relações sociais que formarão os futuros profissionais.

Assim, o programa é capaz de proporcionar, aos futuros docentes, repensar e repensar acerca da práxis pedagógica, além de oportunizar o contato com professores experientes, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que envolvem o processo educativo na Educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebemos que o PIBID aproxima o docente em formação da realidade, do cotidiano escolar, das suas particularidades, das dificuldades sociais e principalmente das possibilidades educacionais e formativas.

Além disso, reafirmamos o laço construído na interação enquanto bolsistas com a comunidade escolar, com o grupo de professores e gestores, promovendo sentimento





de identidade e pertencimento naquela escola, essenciais para o ingresso e permanência do docente na Educação Básica.

Por meio dos relatos apresentados, verificamos que os bolsistas de iniciação à docência que participaram do programa tiveram uma formação diferenciada dos demais discentes dos cursos de Matemática/Pedagogia. O PIBID ofereceu aos envolvidos uma experiência imensa, o contato com os alunos, maior embasamento teórico e prático para as aulas em sala de aula, o que favoreceu o aprimoramento da escrita, de noções de pesquisa e planejamento.

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Capes e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos (2002): “**Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 – 34.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ESCOLA ITINERANTE EM LAGES (SC): APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA

CARDOSO, Liliane da Cruz⁵²
CAMARGO, Janete Teresinha⁵³
LIMA, Lucia Ceccato de⁵⁴

RESUMO

Este estudo apresenta parte do projeto de uma dissertação de Mestrado em Educação. Tem por objetivo realizar uma revisão de literatura a respeito de práticas pedagógicas de educação matemática para a Escola Itinerante em Lages (SC). Metodologicamente será uma pesquisa de abordagem qualitativa, com revisão de literatura do tipo estado da questão. Na busca por pesquisas correlatas, na base de dados da CAPES e no repositório da biblioteca da UNIPLAC. Tem-se como pressuposto que a educação matemática, especialmente na escola do campo, deve se dar numa relação contínua dos conteúdos curriculares com a vida cotidiana dos estudantes. Como resultado deste estudo bibliográfico sobre educação matemática, apresenta – se bases didáticos pedagógicas que proporcionem ao estudante encontrar significados no conteúdo que está aprendendo, que faça sentido na sua vida, aproximando teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Práticas Pedagógicas. Escola itinerante.

INTRODUÇÃO

A Matemática faz parte da vida humana desde os tempos mais remotos em que o homem vivia da caça e da pesca e já utilizava a matemática mesmo que de maneira intuitiva, utilizando pedras ou desenhos para marcar as quantidades de animais que possuíam em seus rebanhos. Sabemos que a matemática é uma ciência que é fruto da cognição com as transformações que ocorrem na sociedade. A Matemática foi criada e vem sendo desenvolvida pelo homem em função das suas necessidades de sobrevivência no meio social. Incluir a matemática, de forma agradável para o aluno do campo é fundamental para atrair os estudantes para a sua aprendizagem e melhorar sua autoestima.

Esta pesquisa objetiva realizar uma revisão de literatura a respeito de práticas pedagógicas de educação matemática para a Escola Itinerante em Lages (SC). Tendo como pergunta de pesquisa: quais práticas pedagógicas podem contribuir com educação matemática crítica para a Escola Itinerante de Lages (SC)?

Metodologicamente foi uma pesquisa com abordagem qualitativa, com revisão de literatura do tipo estado da questão. Portanto pretende-se observar as práticas pedagógicas que possam subsidiar a Educação Matemática na escola Itinerante, a fim de socializar o estudante com o mundo atual e os conhecimentos matemáticos ou das suas vivências, enquanto cidadão da zona rural.

A Educação do Campo durante muito tempo foi deixada em segundo plano nos discursos sobre educação no Brasil. Houve uma retomada da luta por educação de qualidade na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998. Esta Conferência primou pelo respeito a suas raízes culturais e pelo entendimento as singularidades. De acordo com MEC/SECAD (2002, p.2) o campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não se supõe, portanto, a existência de um mundo isolado,

⁵²Liliane da Cruz Cardoso. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
liliane.cardoso@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/0272601168735718>,
<http://orcid.org/0000-0002-9515-3696>

⁵³Janete Teresinha Camargo. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
janete.camargo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3957-5085>,
<http://lattes.cnpq.br/6792270628387746>

⁵⁴Lucia Ceccato de Lima. UNIPLAC/Lages. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.



autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução.

A Educação do Campo ainda caminha a passos lentos e sabe-se que necessita de pessoas imbuídas de vontade política de lutar por melhorias, de comprometimento de políticas públicas voltadas à consolidação de um sistema educativo no campo, do homem e mulher do campo.

Diferentemente de entender o “Campo” como espaço apenas de produção agrícola, ele deve ser compreendido, antes de tudo, como: “território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de relações entre os homens e a natureza; entre o urbano e o rural. O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência das pessoas que ali vivem.” (MOLINA, 2006, p. 98)

A respeito das Escolas Itinerantes existentes e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação até o ano de 2008 em Santa Catarina é interessante ressaltar que todas estão localizadas na serra catarinense. Lages foi a pioneira, em 1984, na região serrana a criar uma escola com o nome de Itinerante, por meio de um Projeto que teve, em seu início, o nome de “Experiência Pedagógica para o Meio Rural”, atualmente denominada Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, atende as localidades e ou comunidades distantes da cidade, alunos que moram no campo e vivem do campo.

A Matemática tem sido componente básico do currículo devido à necessidade da aplicação de habilidades matemáticas a situações práticas, da formação de uma base conceitual a partir das quais outras ideias matemáticas possam ser organizadas e do desenvolvimento de habilidades do pensamento lógico.

Os objetivos do ensino de Matemática, nos PCN referem-se à indicação de um currículo que possa contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural minimizando o processo de submissão no confronto com outras culturas, criar condições para que o aluno possa transcender um modo de vida próprio do seu espaço social e tornar-se um cidadão ativo na transformação desse ambiente. (PCN, 1998)

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do estudante.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica sobre o estado da questão. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade proporcionar ao pesquisador o contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto e tem o caráter de propiciar o exame de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem, (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

O Estado da Questão (EQ) é um método de pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação. O EQ define o objeto específico de trabalho de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação. Dentre as suas características, é pertinente discorrer que esse método intenta caracterizar o objeto, além de evidenciar as categorias centrais da abordagem teórica metodológica do estudo proposto. Essas, por sua vez, estão de acordo com os objetivos da pesquisa (LOPES, 2018, p. 2)

ESTADO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Na busca por pesquisas sobre a temática da educação matemática no ensino das escolas do campo, decidiu-se realizar a busca, nas plataformas digitais, a partir da inserção dos termos **matemática AND campo AND cotidiano**. Na CAPES - Catálogo de Teses e Dissertação, obtivemos 570 dissertações correlacionadas. Após a leitura dos





resumos, três desses trabalhos foram escolhidos para posteriormente realizar leitura completa dos textos, os outros trabalhos foram excluídos devido ênfase na pesquisa não estar em escola da zona rural ou não tinham relação com o ensino da matemática no cotidiano. Buscando por pesquisas que estudassem a história da escola Itinerante, localizada no município de Lages, fizemos a busca na base no repositório da biblioteca da UNIPLAC, inserindo o termo **Itinerante** e foram localizadas três dissertações, ao avaliar os resumos, consideramos de grande relevância para pesquisa.

Quadro 1 - Publicações correlacionadas com a temática das aplicações da educação matemática no ensino das escolas do campo.

TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
O que ensina uma escola que anda: Percepções de estudantes do campo, egressos da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC.	Lizonete Dalfarra	2016	UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense	PPGE- UNIPLAC- Lages-SC
O ensino da matemática nas escolas do campo de Cascavel: articulação entre o conhecimento científico e contexto matemático do cotidiano discente	Jaqueline Zdebski da Silva Cruz	2013	Universidade Franciscana - UFN	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana-Santa Maria- RS
Uma Aplicação da modelagem matemática na educação do campo.	Ludyane de Fatima Dufeck	2017	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Programa de Pós-Graduação em Matemática (Profissional em Rede Nacional)
Do campo à matemática: Os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa.	Andressa Franco Vargas	2020	Universidade Franciscana - UF	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
Educação do Campo: Diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza – Lages/SC	Marilza Gobetti	2009	UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense	Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Políticas e práticas de educação no campo: um estudo a partir da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza no Município de Lages-SC	Marli Coscodai Souza	2015	UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense	1ª edição

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022), Repositório PPGE Uniplac (2022).





A leitura dos trabalhos acima possibilitou observar e compreender os recursos metodológicos das pesquisas e conhecer alguns conceitos, além de identificar os autores que contribuíram para esses estudos.

Percebemos que os trabalhos encontrados ainda não eram suficientes para nossa pesquisa, sendo assim, no dia 04 de julho de 2022 às 16 horas, fizemos nova pesquisa na plataforma CAPES, agora com a inserção dos termos **educação matemática AND escola do campo AND matemática do cotidiano**. Encontramos 697 pesquisas correlatas, por considerarmos impossível de estudar todas, resolvemos refinar a pesquisa optando para tipo: mestrado e período de 2018 a 2022, por ser mais atual, resultando em 09 pesquisas. Ao ler os resumos, escolhemos 02 pesquisas para leitura completa.

Quadro 2 - Novas publicações relacionadas com a temática da educação matemática, escola do campo e matemática do cotidiano foram encontradas no dia 04 de julho de 2022.

TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Pensamento Geométrico dos alunos do ensino médio de uma Escola Pública de Campo Novo do Parecis- MT	Kássia Anitta de Freitas Rodrigues Ferreira	2018	Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Ensino da Geometria na Escola	Vanessa da Luz Vieira	2018	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022), Repositório PPGE Uniplac (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inviável pensar sobre práticas pedagógicas de Educação Matemática para escola Itinerante de Lages, sem considerar a Educação do Campo. Espera-se que a Educação do campo seja um processo que envolva o interesse dos sujeitos do campo.

A leitura dos textos acima, nos possibilitou observar e compreender os recursos metodológicos das pesquisas, conhecer alguns conceitos da educação do campo, analisar a importância da matemática curricular para o estudante do campo, além de identificar os autores que contribuíram para esses estudos.

Observamos a necessidade de pertencimento dos estudantes nas unidades de ensino, minimizando as eventuais evasões, bem como, o aprofundamento do processo ensino e aprendizagem, o que possibilita na vida do sujeito a obtenção de conceitos e conhecimentos significativos. Nesse sentido, pode-se considerar a importância das práticas pedagógicas nas aulas de matemática e o envolvimento desse estudante da escola Itinerante de Lages (SC).





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 de jun. de 2022.

Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. (*) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da Matemática**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

CRUZ, Jaqueline Z. da S. **O ensino da matemática nas escolas do campo de Cascavel**: articulação entre o conhecimento científico e contexto matemático do cotidiano discente. Universidade Franciscana – UFN. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana- Santa Maria- RS - 2013

DALFARRA, Lizonete. **O que ensina uma escola que anda**: Percepções de estudantes do campo, egressos da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC. UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense. PPGE- UNIPLAC- Lages-SC – 2016.

DUFECK, L. F. **Uma aplicação da modelagem matemática na educação do campo**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/2018>. Acesso em 13 jul.2022.

GOBETTI, Marilza. **Educação do Campo**: Diálogo Com A Experiência Da Escola Itinerante Maria Alice Wolff De Souza. Dissertação de Mestrado, Lages – SC, 2009.

FERREIRA, Kássia A. de F. R. **Pensamento Geométrico dos alunos do ensino médio de uma Escola Pública de Campo Novo do Parecis- MT**. 2018. Disponível em: [extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2976/1/DISS_2018_K%C3%A1ssia%20Anita%20de%20Freitas%20Rodrigues%20Ferreira.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2976/1/DISS_2018_K%C3%A1ssia%20Anita%20de%20Freitas%20Rodrigues%20Ferreira.pdf). Acesso em 13 de jul.2022.

LINSINGEN, I. Von. **Perspectiva educacional CTS**: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. Ciência & Ensino - Unicamp, Campinas/SP. V.1, 2007.

SOUZA, Marli Coscodai. **Políticas e práticas de educação no campo**: um estudo a partir da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza no Município de Lages-SC. UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense – 1ª edição, 2016.

VARGAS, Andressa Franco. **Do campo à matemática**: Os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Franciscana – UF- 2020.

VIEIRA, Vanessa da Luz. **Ensino da geometria na Escola Família Agrícola**: a construção do conhecimento geométrico sob a perspectiva da alternância e da





etnomatemática. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

LOPES, Roberlandia Evangelista; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; ALMEIDA, Maria de Irismar. **Estado da questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da Enfermagem.** Disponível em:

<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/1127/430>. Acesso em 03 de set. 2022.





EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

NUNES, Renata Barbosa⁵⁵
KANAN, Lília Aparecida⁵⁶

RESUMO

O estudo se caracteriza como uma revisão sistemática de convergência qualitativa. Tem como objetivo realizar o levantamento de estudos publicados de modo a compreender como/se a educação sexual interfere na prevenção da violência sexual infantojuvenil, e o papel da escola como um canal de denúncia. A análise de 11 artigos possibilitou entender que a educação sexual nas escolas contribui ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Isto porque na escola é possível que este público obtenha dos professores e demais profissionais da escola orientações e à busca de uma rede apoio para auxiliá-los e encorajá-los na denúncia e como lidarem com situações de violência sexual. Nos artigos analisados os autores evidenciam o contexto escolar como canal de denúncia diante da quebra de direitos fundamentais das crianças e adolescente. Os profissionais que atuam na escola podem ser um canal de rede de apoio de casos de violência sexual, todavia, atualmente este canal se apresenta pouco representativo.

Palavras-chave: Educação sexual. Prevenção. Violência sexual.

INTRODUÇÃO

Para que as crianças e adolescentes tenham acesso a tratamentos e proteção contra o abuso sexual, é necessário que os casos sejam identificados. Não raro, a escola é um dos ambientes em que as crianças apresentam sinais e sintomas de que possivelmente estejam sofrendo abusos sexuais, manifestos em comportamentos que interferem na aprendizagem e/ou na socialização (CONCEIÇÃO; FERREIRA, 2021).

Assim, para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, os profissionais da Educação devem realizar a notificação dos casos suspeitos ou confirmados, bem como, servir de rede de apoio aos educandos, para que estes se sintam confiantes e acolhidos na escola nesta sua condição de vítima. Além de canal de denúncia, os profissionais que atuam na escola podem contribuir como rede de apoio e promover a educação sexual para que se previnam casos como estes.

Paixão (2020), argumenta que quando há educação sexual nas escolas, os profissionais podem proporcionar a seus educandos conhecimento sobre como serem protagonistas de seus corpos, bem como, em que lugares procurar ajuda em situações que violem seus direitos, como a violência sexual.

Destaca-se que as práticas pedagógicas de educação sexual na escola podem reduzir experiências negativas que tangenciam possíveis consequências indesejáveis das vivências sexuais, algo que tende a contribuir positivamente para a saúde e segurança integral dos estudantes (SANTOS, 2021). Dentre estas consequências indesejáveis. Este estudo tem como objetivo realizar o levantamento de estudos publicados de modo a compreender como/se a educação sexual interfere na prevenção da violência sexual infantojuvenil, e o papel da escola como um canal de denúncia.

Quando se trata de violência sexual contra crianças e adolescentes, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020) coloca em destaque que

dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018. A violência sexual figura

⁵⁵ Renata Barbosa Nunes. Universidade do Planalto Catarinense. renatapsico@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8105-6249>, <http://lattes.cnpq.br/6176343571399369>.

⁵⁶ Lília Aparecida Kanan. Universidade do Planalto Catarinense. porf.lak@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6412-0544>, <http://lattes.cnpq.br/4901211328782556>.



em 11% das denúncias que se referem a este grupo específico, o que corresponde a 17 mil ocorrências. Em comparação a 2018, o número se manteve praticamente estável, apresentando uma queda de apenas 0,3% (p.78).

Os dados convergem para o fato de que houve uma pequena queda das ocorrências denunciadas de 2018 a 2020. Todavia, isto é algo preocupante quando se considera que estas denúncias procedem de somente uma fonte de dados ou um canal de denúncias: o disque Direitos Humanos. Tal preocupação conduz à reflexão a respeito de outras possíveis redes e canais de apoio e denúncias por meio das quais as crianças e adolescentes possam se manifestar/denunciar este tipo de violência, bem como, obter conhecimento sobre educação sexual e seus direitos. Partindo de tal perspectiva, levantou-se a seguinte pergunta de pesquisa que norteará o presente estudo: **a educação sexual na escola tem relação com a prevenção da violência sexual?**

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática de convergência qualitativa, pois “transforma os resultados dos estudos qualitativos, estudos quantitativos e de estudos empregando métodos mistos em achados qualitativos” (GALVÃO; RICARTE, 2019. p. 60).

A busca por artigos foi realizada no Portal de Periódicos Capes. Para o alcance dos objetivos do estudo foi utilizado o *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (MOHER *et al.*, 2015). Por meio da ferramenta PRISMA *checklist* e do PRISMA *flow diagram* foram verificados os itens presentes e o fluxo dos critérios de inclusão e exclusão de artigos.

Foram utilizados os descritores “educação sexual” and “violência sexual” em termos exatos. A inclusão se deu pelos seguintes critérios: (i) artigos publicados nos últimos 5 anos; (ii) de acesso aberto; (iii) revisado por partes; (iv) artigos cujos interesses se concentravam no ensino básico (adolescentes e crianças; (v) publicados em língua portuguesa.

Foram excluídos: (i) aqueles que tratam de pesquisas no ensino superior; (ii) revisões de literatura (narrativas, integrativas, bibliográficas e etc); e (iii) teses e dissertações); Constituiu-se um quadro de revisão com as informações compiladas de modo a apresentar breve síntese do conjunto de artigos em termos de título, periódico, método relação entre educação sexual na escola e a prevenção da violência sexual.

A busca inicial revelou 1.445 artigos, nenhum duplicado na base. Após a análise por título, resumo e a aplicação de critérios de inclusão e exclusão e do critério de elegibilidade, restaram 20 artigos. Após a leitura na íntegra, 11 foram incluídos na revisão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Nos artigos analisados, observou-se que a interdisciplinaridade esteve presente nas abordagens dos temas tratados. As áreas da educação, saúde e assistência social foram referidas de modo a coadunar as ações e intervenções para acolher e/ou prevenir a violência sexual contra crianças e adolescentes. Verificou-se ainda, que a escola foi descrita como um dos canais de denúncia e rede de apoio a crianças e adolescentes que sofrem ou sofreram violência sexual; e ainda, se destaca a premente necessidade de capacitação dos professores para lidarem com casos relacionados a violência sexual contra crianças e adolescentes.

É imensa a dificuldade encontrada pela vítima para conseguir buscar ajuda e denunciar. Há relatos de profissionais da pedagogia, que ao trabalhar orientação sexual com estudantes do ensino básico identificaram possíveis sinais de violência sexual, em que os alunos contavam sobre lugares em que adultos as tocavam e as coagiam a realizar atos que indicavam modos característicos do abuso sexual (SANTOS, 2020).





Encontram-se evidências nos textos analisados de que a escola representa um importante canal de denúncia, bem como de rede de apoio às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Entretanto, Carvalho (2020) pontua que “há necessidade de avançar o debate e investir em capacitação docente com vistas a transformar padrões sexuais discriminatórios e promover uma cultura de prevenção em saúde no ambiente escolar” (p.37).

Decorre das análises empreendidas que os professores reconhecem o seu compromisso social com a denúncia, todavia sentem o despreparo, por ser um tema delicado. Além disto, entre os professores há crenças de que o assunto suscitará polêmicas e, remetem à equipe gestora escolar a responsabilidade por tais ações (OLIVEIRA, *et al.*, 2020),

No estudos de Silva *et al.* (2020), há referências sobre a obrigatoriedade legal dos profissionais que atendem crianças e adolescentes em identificar, diagnosticar, notificar e encaminhar os casos de violência que chegam aos serviços. Os autores fazem a crítica de que esta medida amparada legalmente deveria ser introduzida ainda na formação acadêmica. Contudo, observa-se nos textos analisados que essa prática não ocorre.

Em 2011 foi publicado o projeto de Reestruturação do “Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” uma parceria entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Ministério da Educação. Um de seus objetivos era promover um debate no âmbito nacional entre as Universidades, as redes de ensino e as redes de proteção das crianças e adolescentes para introduzir o tema na agenda escolar. No documento há destaque para o espaço escolar e seu papel fundamental e a prevenção das violências sexuais. Nele os educadores devem ficar atentos e se prontificarem a ouvir as necessidades de crianças e adolescentes. Em casos de suspeita ou ocorrência de violência sexual o documento orienta aos profissionais que denunciem os órgãos competentes, como o Conselho Tutelar ou pelo disque 100. Também são apresentadas sugestões para se superar dificuldades na notificação dos casos de suspeita e ocorrência de abuso sexual e como acolher e direcionar a criança (MEC, 2011).

Em 2021, dez anos após a publicação do “Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, o MEC lançou um canal de denúncias exclusivo para professores e diretores escolares. A operacionalização do serviço ocorreu em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O número de telefone é o 1510, em referência ao Dia do Professor, celebrado em 15 de outubro. O canal foi criado como acesso ao ato de denunciar exclusivo para que os professores registrem violências físicas, psicológicas e sexuais contra crianças e adolescentes (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2021).

Dentre os estudos analisados pode-se perceber a maioria dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes nas escolas desconhece estratégias ou meios para lidar com problemas que exigem intervenções asseguradoras dos direitos das crianças e adolescentes, como violências e negligências familiares (CAMPOS; URNAU, 2021). Há também professores preferem direcionar estas intervenções à família. Entretanto, Paixão e Souza Neto (2020) destacam que “o abusador costuma ser alguém do convívio da criança e que estabeleceu com ela uma relação de confiança” (p.5). Tal fato é preocupante quando se sabe que, não raro, a violência sexual ocorrer no contexto intrafamiliar (ANDRADE *et al.*, 2021). Assim, deixar este papel de identificação e denúncia do abuso somente por parte da família, é algo que limita as possibilidades de intervenção na garantia dos direitos das vítimas.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se perceber que incluir a educação sexual nas escolas contribui ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Isto porque a escola é mais um dos contextos em que este público pode obter dos professores e demais profissionais orientações, à busca de uma rede apoio para auxiliá-los e encorajá-los na denúncia e a lidarem com situações de violência sexual.

Percebe-se ainda, a urgente necessidade de capacitação dos professores para lidarem com esta demanda. Nos artigos analisados os autores evidenciam o quase total desconhecimento e despreparo dos professores para identificarem, acolherem e ofertarem espaço de apoio às vítimas. Ou seja, a escola, como canal de denúncia da quebra de direitos fundamentais das crianças e adolescentes, é ainda pouco ou quase nada representativa. Nos textos analisados não foram encontradas informações sobre o guia escolar publicado em 2021, o que leva a reflexão de que os professores não possuem conhecimento suficiente sobre como intervir adequadamente em casos de violências infantojuvenis.

Há ainda, a percepção da escassez de estudos que tratam sobre o tema que fora tratado. Durante a produção deste estudo, ficaram evidentes as dificuldades na busca de referências para a revisão sistemática, bem como, para a discussão teórica, o que sinaliza a importância de sua inclusão na agenda de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. L. B. de *et al.* Violência sexual contra crianças e adolescents do sexo feminino: Uma questão de saúde pública. **Research, Society And Development**, Itajubá, v. 10, n. 3, p. 1-20, jan. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3103235-viol%C3%Aancia-sexual-contra-crian%C3%A7as-e-adolescents-do-sexo-feminino-uma-quest%C3%A3o-de-sa%C3%BAde-p%C3%BAblica/Citing#tabnav. Acesso em: 17 dez. 2021.

CAMPOS, D., URNAU, L. exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2021, v. 25 [Acessado 3 Março 2022], e221612. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021221612>>. Epub 26 Mar 2021. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221612>.

CARVALHO, Fábio de *et al.* Violência sexual infantojuvenil em processos criminais: uma pesquisa documental. **Psicologia em Pesquisa**, Sp, v. 15, n. 2, p. 1-25, jan. 2021.

CONCEIÇÃO, F. E. Ada; FERREIRA, M. C. Pinheiro de L. O contexto escolar frente ao abuso sexual infantil. **Repositorio Aee**, Anápolis, v. 0, n. 0, p. 1-16, jan. 2021. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18149/1/Eduarda.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GALVÃO, M. C.B; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1>.

MINISTÉRIO DA MULHER DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2020. Disponível





em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 09 nov. 2021

MOHER, D; *et al.* Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic Reviews**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 0-0, 1 jan. 2015. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>.

PAIXÃO, É. de S.; SOUZA NETO, J. C. de. O abuso sexual de crianças e adolescentes: considerações sobre o fenômeno. **Territorium**, Brasil, v. 1, n. 27, p. 97-111, jan. 2020. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_27-1_8/6054. Acesso em: 13 dez. 2021.

PAIXÃO, É. de S. **A construção de ações educativas de prevenção do abuso sexual na infância**. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2020. 163 f.

SANTOS, L. F. dos. **Estudo sobre a importância da educação sexual nas escolas como prevenção das infecções sexualmente transmissíveis(ist's)**. 2021. 23 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ciências Biológicas, Escola de Ciências Agrárias e Biológicas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Cap. 7. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2238/1/Leiany%20F.%20Final.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTOS, R. M. dos. **Atuação do orientador/a educacional em face à violência sexual de crianças e adolescentes**. 2020. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17892>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, A. F. S. *et al.* A interprofissionalidade no combate a violência sexual infantil: um relato de experiência do PET-Saúde-Interprofissionalidade. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. Supl.1, p. 14-15, 2020. DOI: 10.24302/sma.v9iSupl.1.3387.





O USO DOS JOGOS E DO MATERIAL DIDÁTICO CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

HINERASKE, Leizi⁵⁷
LAMIM-GUEDES, Valdir⁵⁸

RESUMO

A matemática está presente o tempo todo em nosso cotidiano, porém muitas pessoas ainda possuem aversão a esta ciência, geralmente, por considerá-la difícil e muitas vezes não sabem suas aplicações no seu dia a dia. Analisando os índices de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil, percebe-se que é na disciplina de Matemática que existe o maior índice de dificuldades de aprendizagem. Objetivando-se entender as causas dessa aversão à disciplina de Matemática, este trabalho busca, através de uma revisão bibliográfica, fazer uma reflexão sobre a importância do uso de jogos e do material didático concreto no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Em vista disso, este trabalho aponta considerações importantes de autores que trazem a utilização dos jogos e do material didático concreto como alternativas eficazes de ajudar a criança a entender e fazer matemática.

Palavras-chave: Matemática; Jogos; Material didático concreto.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das disciplinas mais temidas pela maioria das pessoas. A ideia de que a matemática é difícil por vezes é passada de geração para geração. A aversão que as pessoas criam por esta disciplina se dá pela falta de compreensão da mesma. Papert (1997, p. 14) diz que o medo que algumas crianças sentem pela matemática “aparece por diferentes razões e, entre as causas, encontramos os ‘traumas’ relacionados às experiências envolvendo as aulas de Matemática. Ou seja, a forma como se ensina Matemática influencia quem aprende, contribuindo para a formação, no aluno, do sentimento de aversão a Matemática”.

Compreender que essa disciplina é de suma importância para construção do cidadão e que a mesma está inserida em nosso cotidiano, nos faz refletir o porquê a matemática é vista como um “bicho de sete cabeças”.

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2022) nos mostram que há uma defasagem na aprendizagem de matemática, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma realidade que nos leva a repensar nos processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Mostrar aos estudantes que a Matemática pode ser fácil e atrativa é um desafio diário que leva o professor a buscar por novas metodologias de trabalho. Sobretudo, deixar o ensino tradicional, onde o professor se utilizava de aulas expositivas, quadro-negro, giz e caderno para outro plano e dar espaço ao ensino palpável, ou seja, trabalhar a matemática de maneira visível, perceptível, concreta e atrativa aos estudantes, através dos jogos matemáticos e do material didático concreto contribui na construção do conhecimento matemático da criança.

Para Piaget (2010), a manipulação de materiais didáticos concretos, ou seja, todo objeto que possa ser manipulado manualmente, por exemplo, palitos de picolé, bolas de isopor, grãos de feijão, jogos, entre outros, desenvolve o cognitivo das crianças. Deste modo, podemos afirmar que a utilização de materiais didáticos concretos, bem como os jogos, no processo de aprendizagem matemática faz com que a criança vá do

⁵⁷ Leizi Hineraske. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: leizi.hineraske@uniplaclages.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0436-1121>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2957885524062511>.

⁵⁸ Valdir Lamim-Guedes. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>.



visível para o abstrato. Por exemplo, ao construir uma casa com os blocos lógicos, a criança irá perceber que as formas matemáticas estão no cotidiano. Assim, a utilização do concreto envolve as crianças em experiências físicas e até prazerosas.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo entender as causas dessa aversão à disciplina de Matemática e fazer uma reflexão sobre a importância do uso de jogos e do material didático concreto no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Minayo (2001, p. 14) diz que “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Sendo assim, o caminho metodológico adota uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, já que, segundo Flick (2009, p.20), “[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida”. Logo, será realizado um diálogo com os autores que estudam sobre o uso do material didático concreto e de jogos no ensino da matemática, buscando entender as causas da aversão à disciplina de Matemática e fazer uma reflexão sobre a importância da utilização desses materiais no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A iniciação ao estudo da Matemática se dá nos primeiros anos de vida da criança a partir da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, deve-se levar em consideração que quando a criança chega ao ambiente escolar a mesma já traz consigo um amplo conjunto de conhecimentos matemáticos adquiridos na sua vivência diária. D’Ambrósio (2001, p.22) diz: “O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura”, sendo assim, podemos dizer que a matemática é a ciência que mais se faz presente nos processos do cotidiano.

Segundo dados emitidos pelo Ministério da Educação (2022), através do último resultado divulgado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 18,4% dos estudantes da rede pública tinham aprendido adequado em Matemática no final do Ensino Fundamental. De acordo com esses resultados, a disciplina de Matemática instiga reflexões para melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes, visto que muitos brasileiros ainda estão abaixo da meta de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2022).

Enquanto professores, a preocupação e objetivo é buscar meios e metodologias diferenciadas a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e preparar nossos estudantes para viver em sociedade, tornando-os cidadãos conscientes e qualificados para o mercado de trabalho. Como a Matemática é tão presente no cotidiano, faz-se necessário priorizar o ensino e compreensão desta ciência, à vista disso o matemático Ubiratan D’Ambrósio (1993, p. 143) diz que “[...] não encontraremos no cotidiano de todos os povos e de todas as culturas atividades que não envolvam alguma forma de matemática”.

Neste contexto, percebe-se que a Matemática se faz presente no dia a dia das pessoas e a falta de compreensão desta ciência, apontada pelos índices de avaliações e as dificuldades diárias que os estudantes apresentam nesta disciplina, nos levam a refletir sobre a prática de ensino. Muitas pessoas desenvolvem, em sua vida escolar, atitudes negativas em relação a matemática, simplesmente pelo fato de não a compreender. Segundo Ribeiro (2009, p. 20), “ao observarmos o comportamento de uma





criança em situações de brincadeiras, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, ou seja resolver problemas”. Não há prazer em fazer matemática se o aluno não compreende aquilo que está vivenciando. Desta maneira, a utilização do material didático concreto, como jogos, brincadeiras, no ensino matemática vem de encontro com as perspectivas de sanar as dificuldades em se compreender a matemática. Borin (1996, p. 09) ressalta outro aspecto positivo quando diz que “[...] a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la”.

Ensinar matemática para as crianças utilizando-se de jogos e outros materiais didáticos concretos não significa que tornará esta tarefa fácil, porém mostrar a matemática de maneira concreta a torna mais simples de compreender. Ensinar a criança a efetuar cálculos simples com o uso do material dourado, que consiste em um material didático concreto formado por cubos, geralmente, de madeira, idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1995) para trabalhos com matemática, por exemplo, torna o aprendizado significativo, pois a criança estará visualizando o resultado e não apenas o imaginando. Sobre o aprendizado significativo, Moreira (2012, p.12) comenta “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”. Neste sentido, o autor afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que a criança já sabe.

Trazer o concreto ao processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais abre a possibilidade de extinguir a ideia daquela matemática “bicho de sete cabeças”, a qual muitos temem e que por anos tem sido vista como a grande responsável pelos altos índices de evasão e reprovação escolar, assumindo o papel de niveladora, onde o sucesso em matemática representa um critério avaliador da inteligência dos alunos. Segundo Castro (1999, p.38), “Dentre as várias causas dos fracassos encontrados nos resultados apresentados em estudos sobre a matemática uma, sem dúvida está na forma tradicional de seu ensino”. Deste modo, há a necessidade de se repensar o ensino da matemática, trazendo aos estudantes uma matemática leve, contextualizada, aplicável e visível.

Transformar a matemática em algo visível aos estudantes é um desafio que exige estudo e preparo por parte do docente. Transformar uma simples receita de bolo de chocolate em uma aula fantástica sobre frações para a turma do 5º ano do ensino fundamental demanda conhecimento e dedicação do professor. Ou seja, utilizar o concreto no ensino da matemática requer empenho na preparação das aulas e conhecimento para manipulação desses materiais a fim de se criar uma sintonia entre o professor, estudante e a matemática.

A utilização dos jogos também se encaixa neste contexto da utilização do material didático concreto e se apresenta como uma alternativa satisfatória no processo de aprendizagem. Para Starepravo (2010, p. 19), “os jogos exercem um papel importante na construção de conceitos matemáticos por se constituírem em desafios aos alunos. [...] Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente”. Neste contexto, podemos dizer que, quando a criança está jogando e manipulando algo concreto, ela se desafia dentro do espaço lúdico, onde ela busca resolver situações problemas brincando e aproximando-se do conhecimento científico.

Sendo assim, é importante que a criança compreenda que situações vividas no dia a dia como, por exemplo, dividir um bolo de chocolate em 12 pedaços iguais, ou, mesmo utilizar palitos de picolé para efetuar cálculos simples, tem relação com os





conteúdos curriculares de matemática trabalhados pelos professores em sala de aula e que os conteúdos matemáticos podem ser prazerosos de aprender. Neste contexto, num mundo envolvido pelo fazer matemático, a criança não pode ficar restrita à memorização de tabuadas, à incompreensão da abstração algébrica e à reprodução de exercícios condicionantes e tediantes que os fazem cada vez menos se interessarem em tentar compreender a relação de tudo isso com a sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo globalizado, onde as necessidades sociais, culturais e profissionais estão em constante evolução, raras são as áreas que não se exige alguma competência em Matemática.

A Matemática não é como se supõe uma ciência sem aplicações práticas. Todos os conteúdos matemáticos surgiram de uma necessidade prática.

Buscar por uma prática onde a criança pense, reflita sobre as situações do cotidiano é o caminho para superar os altos índices de dificuldades de aprendizagem. Procurar por possibilidades que tragam encantamento para a disciplina de matemática é um caminho que os professores precisam percorrer diariamente. A utilização de materiais didáticos concretos e dos jogos ajuda nesse processo de tornar as aulas dinâmicas, participativas e geradoras de conhecimento.

Portanto, para melhoria na qualidade do ensino na disciplina de matemática, o professor precisa proporcionar meios com os quais possa demonstrar que há como fazer com que a matemática não seja assim tão desagradável aos olhos dos alunos, visando trabalhar com uma matemática mais palpável, ou seja, uma matemática voltada para a vida, utilizando o concreto para seguir ao abstrato.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Acesso em 23 jun. 2022. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=873377> .

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação para os anos 2014 – 2024.** Acesso em 14 abr. 2022. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> .

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** V.3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papyrus, 2001.





FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A Descoberta da Criança. São Paulo: Flamboyant, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416>. Acesso em: 27 de ago. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: **Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2022.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças**: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática**: números e operações. 1.ed. Curitiba: Aymar, 2009.





RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EXPERIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGOS A PARTIR DA ESCOLA

BRUNS, Juliana Pedroso⁵⁹
BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt⁶⁰
TOMIO, Daniela⁶¹
RAUSCH, Rita Buzzi⁶²

RESUMO

Este ensaio teórico parte de um movimento de escrita reflexiva, acerca do que nos acontece e o que fazemos enquanto somos e nos desenvolvemos professores. Assim, apresentamos a escola como lugar da experiência, pois buscamos justamente pensar e escrever sobre a experiência do presente, na tentativa de tecer compreensões acerca do desenvolvimento profissional docente pelo exercício da profissão. Para tanto, tivemos por objetivo elaborar compreensões epistemológicas entre Experiência e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), a partir dos contextos escolares por diferentes experiências pessoais e profissionais, e utilizamos como metodologia o ensaio teórico. Pelas reflexões, concluímos que a experiência, por um olhar epistemológico ao desenvolvimento profissional docente, torna-se um devir, uma maneira a constituir em nós professores, sentido à profissionalidade. O lugar da escola merece ser reivindicado como lugar da experiência nos transforma e nos expõe ao diálogo como possibilidade de nos constituirmos professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Experiência. Escola.

NOTAS INICIAIS

Este ensaio teórico parte de um movimento de escrita reflexiva, acerca do que nos acontece e o que fazemos enquanto somos e nos desenvolvemos professores. Inferimos que as relações teóricas tecidas têm potencialidades para superar visões reducionistas do ofício da docência, e indicam possibilidades de pensar o par experiência/desenvolvimento enquanto abertura à transformação.

Para tanto, o texto está organizado com o termo notas, “emprestado” de Larrosa (2016), com o objetivo de elaborar compreensões epistemológicas entre Experiência e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), a partir dos contextos escolares por diferentes experiências pessoais e profissionais. Assim, apresentamos a escola como lugar da experiência, pois, buscamos justamente pensar e escrever sobre a experiência do presente, na tentativa de tecer compreensões acerca do desenvolvimento profissional docente pelo exercício da profissão.

Por essas ‘notas iniciais’, na sequência deste ensaio, apresentamos reflexões sobre o sentido de experiência para Larrosa (2004; 2016; 2017, 2018). Numa segunda nota, a escola recorre como espaço privilegiado para o DPD. Em seguida, dialogamos com Marcelo García (2009), Vaillant e Marcelo García (2012), por entendermos que é condição à experiência estar envolvido em uma prática que nos compromete, nos exige e por vezes, nos impõe compreensões de como nos desenvolvemos na e pela ação pedagógica. Por fim, elucidamos noções epistemológicas que sustentam a experiência como processo de aprendizagem docente.

⁵⁹ Doutoranda em Educação no PPGE-FURB. Bolsista CAPES. julianap.bruns@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>, <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>

⁶⁰ Doutoranda em Educação no PPGE-FURB. Bolsista UNIEDU. katiraika@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7166-7943>, <http://lattes.cnpq.br/7545765553179043>

⁶¹ Doutora em Educação. Docente no PPGE-FURB. danitomiobr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5578-7822> <http://lattes.cnpq.br/8383031584501078>

⁶² Doutora em Educação. Professora voluntária no PPGE-FURB; Professora visitante no PPGE-UNIVILLE. ritabuzzirausch@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>, <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>





METODOLOGIA

Com o objetivo de elaborar compreensões epistemológicas entre Experiência e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), a partir dos contextos escolares por diferentes experiências pessoais e profissionais, utilizamos como metodologia o ensaio teórico, que pode ser entendido, sobretudo, como “[...] o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar [...]” (LARROSA, 2004, p. 31). Podemos dizer também, que essa escrita “[...] não trata do presente como realidade, mas como experiência, trata-se de dar forma a uma experiência do presente. É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada” (LARROSA, 2004, p. 34), e ao escrever sobre a experiência, tecemos compreensões acerca do desenvolvimento profissional docente pelo exercício da profissão. Destacamos que a metodologia de um ensaio acadêmico recorre da discussão de um determinado tema, de relevância teórica e científica, com base teórica em publicações de referências, estabelecendo uma breve revisão bibliográfica.

NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA

O sentido de experiência acolhido de Larrosa (2016), nos conduz a perceber os processos educativos enquanto possibilidade de afeto, de relação, de vínculo conosco, com os outros e com o mundo. Além disso, compreender o conhecimento da experiência dá sentido ao que somos, nos define. Partimos do pressuposto, de que as experiências têm potência para nos afetar, pois “[...] aquilo que acontece e afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25).

Quando tratamos do sentido de afeto, nos cabe compreender a superação das lógicas tecnicistas, em virtude de uma dimensão filosófica do que nos move, que mexe conosco e ampliam as condições de como nos definimos. Para tanto, respeitar o tempo de nossas aprendizagens, mediante nossas vivências, são indicativos de como nos desenvolvemos, de como somos afetados.

Nessa direção, localizamos a escola como um lugar da experiência, não somente no qual estudantes e professores experienciam novos saberes, mas lugar com sentido de abertura, onde as relações acontecem, pois: “[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2016, p. 25). É o lugar, o espaço, que se torna ponto de chegada da experiência e, também, um ponto de passagem que inscreve acontecimentos para experimentar a nós e a outrem.

Podemos compreender a experiência como princípio de subjetividade “[...] que cada um faz ou padece por sua própria experiência, de um modo único, singular, particular, próprio [...]” (LARROSA, 2011, p. 7). Enquanto princípio de reflexividade, entendemos que o que nos passa é um pronome reflexivo, poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta, que nos conduz e reconduz a um processo de aprendizagem, a partir de como pensamos e sentimos nossas vivências. Sobretudo, de como nos relacionamos com o mundo, com as coisas, com nossas práticas. Assim, chegamos ao princípio de transformação uma abertura a nossa própria transformação, a transformação de nossas palavras, de nossas ideias, de nossos sentimentos, enfim somos afetados. Então, a experiência nos forma, nos transforma, e nesse princípio de transformação, nos atentamos neste ensaio, sendo a experiência também possibilidade de afeto.

Para tanto, a relação constitutiva entre experiência e formação docente reverberam a transformação de como nos posicionamos professores. Com Larrosa (2016), entendemos que ao dar forma a quem somos, a como sentimos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos, vem ao encontro de superar as lógicas do tempo da escola, do tempo *chronos*. Mediante essa noção, depreendemos o quanto as realidades “na escola” nos impõe acontecimentos que geram reflexão e estabelecem





relações dialéticas, para tomada de consciência de como nos desenvolvemos professores.

Em outras palavras, a experiência está ancorada à subjetividade e à intersubjetividade, dando sentido ao que nos une e ao que nos separa, ao que nos identifica e ao que nos diferencia. Precisamos nos desalojar da ideia de experiência enquanto condição à competência, mas entendê-la como acontecimento à transformação, de como damos atenção ao mundo, principalmente ao mundo compartilhado, que possibilite produzir afetos.

NOTAS SOBRE A ESCOLA: UM LUGAR DA EXPERIÊNCIA

Larrosa (2018) assume a escola como um dispositivo, pois se determina a partir de formas materiais como objetos, tempos, espaços, disciplinas, corpos, mas também relações e linguagem que mostram o mundo às crianças. Mas, atrelada a essa noção está a disposição, quando na escola o mundo passa a estar disponível e converte-se em estudo. Nessa direção, a escola propõe, compõe e expõe sua materialidade em experiência. Os modos de ser e estar na escola passam a significar o ofício de professor, porque [...] o professor só pode ser professor (seguir sendo professor) se a escola é escola (se continua sendo escola) (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 138).

A escola torna-se palco, onde o desenvolvimento das nossas experiências profissionais, tanto formais como informais, acontecem. O incremento dos processos de aprender a ensinar vem a considerar a integração de diferentes acontecimentos formativos nos contextos de tornar-se professor, e promover uma nova perspectiva de formação de professores, uma formação pautada na escola e com outros professores, a partir de suas realidades. Isso posto, destacamos a escola entendida como espaço constituído de relações sociais com e pelo professor, como Larrosa e Rechia (2018, p. 316) nos sugerem: “[...] o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é. Contudo, desenvolver-se professor está mais próximo de [...] não cumprir as normas que sobrepõe ao ofício [...] que não tem uma definição normativa, mas existencial.”

Larrosa (2016;2018) nos evidencia uma lógica da escola, que muitas vezes, nos captura possibilidades de experiência, pois esta “[...] é cada vez mais rara, por falta de tempo” (LARROSA, 2016, p. 22). Destacamos, diante disso, que há fatores como o tempo, a burocracia e a ausência de espaço, têm comprometido a sua capacidade de criar, sobretudo, de colocar-se em condição de refletir suas experiências e conseqüentemente, dialogar sobre elas.

Por outro lado, reforçamos com Larrosa (2016), que assumir a experiência é posicionar-se, perceber-se aprendendo, e a partir disso, comunicar o pensamento, exercitar na linguagem, “[...] ser abertura e início e quiçá a transformação” (LARROSA, 2016, p. 28). Portanto, as noções de experiência nos sugerem “reivindicar” a escola como um lugar para que se ampliem condições de acontecimentos de DPD. A escola como lugar de diálogos, em que os professores tenham perspectivas de abertura para pensar e questionar-se continuamente, transformando suas posturas mediante as realidades.

NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), de acordo com Marcelo Garcia (2009), nos remete a uma compreensão de formação ‘contínua’, ou seja, de uma formação que ocorre ao longo de toda a vida profissional dos professores. Para o autor, o conceito de “desenvolvimento” assume, portanto, a conotação de evolução e continuidade que supera a justaposição entre a formação inicial e continuada dos professores, pressupondo assim, uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e experiencial à transformação da profissionalidade.

Partimos dessa concepção de DPD, enquanto desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo que as dimensões do desenvolvimento profissional coincidem em





um movimento contínuo de elaboração de conhecimentos acerca da profissão, perpassando o sentido funcionalista da formação de professores. Nesse viés, entendemos a formação docente como processo sistemático, de elaboração e ressignificação do trabalho docente, pois o DPD "[...] pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola" (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 168).

Nos diferentes acontecimentos de DPD, os docentes aprendem a ensinar, analisando e avaliando suas próprias realidades, crenças e práticas culturais por meio de diferentes acontecimentos. Contudo, o tempo na profissão não implica, por vezes, que os professores sejam de fato "experientes" no sentido da noção de experiência em Larrosa (2004; 2011, 2016, 2017, 2018). Entretanto, quando Larrosa (2016) nos fala do "princípio de reflexividade", inferimos que para sermos "tocados" pela experiência, se faz imprescindível refletir sobre aquilo que nos acontece, nos passa, nos toca. Sobretudo, quando o professor, em seu desenvolvimento profissional docente, reflete acerca do que lhe acontece na e a partir das práticas na escola a experiência lhe toca. Mas, como a reflexão é condição de ser humano, entendemos que essa reflexividade toma densidade quando elaborada na linguagem, na produção de conhecimento, posicionando o DPD nas vias do diálogo, da comunicação de suas práticas. Poderíamos ainda, pressupor que a possibilidade de colocar a experiência em palavras, por meio da linguagem é o que dá sentido ao que somos.

Assim, no lugar da escola, o DPD se materializa pela experiência, pois pelas reflexões sobre si, do ponto de vista da ação, da prática e da vida, o professor se põe em constante aprendizagem, receptivo e aberto, nas palavras de Larrosa (2016; 2018), exposto. Pois, pela exposição de como se desenvolve, ao mesmo tempo que aprende e ensina: "O que não quer dizer que seja passivo, inativo [...] se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade [...]" (LARROSA, 2018, p. 42).

A experiência, assim, assume contornos epistemológicos, quando ancorada na empiria, e não só na necessidade lógica ou racional, que a cotidianidade escolar exige. A origem do processo de desenvolver-se professor reside no equilíbrio entre a racionalidade técnica das lógicas escolares e o movimento de reflexão e comunicação das incertezas, um gerúndio de constituir-se professor pela palavra. Essa estratégia de formação docente pode conduzir os professores da escola a assumir a palavra, mobilizar diálogos na possibilidade de produzir [...] "uma prática e um arranjo pedagógico paratornar as coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo [...]" (LARROSA, 2017, p. 23). Esse viés, é percebido como acontecimentos de DPD quando pela interação, troca e partilha reverberam experiências.

NOTAS INACABADAS...

Neste ensaio tecemos algumas compreensões entre experiência e DPD, pretendendo lançar perspectivas epistemológicas em torno da profissionalidade docente. Assim, passamos a compor o par experiência e escola. Portanto, compreendemos que, ao longo do DPD, quando o professor aprende no exercício de sua profissão, à medida que seu conhecimento lhe acontece na escola, repercutem experiências, por movimentos de reflexividade.

Ademais, quando os professores expressam suas experiências em palavras, segundo Larrosa (2016), oportuniza ao outro entender, não apenas o que ou como fazemos, mas o que e como pensamos e refletimos acerca do nosso fazer na escola, colocando nossas práticas em palavras. Sobretudo, da relação teoria e prática, quando modificado o status do professor nos processos formativos, emerge a práxis, a considerar que quando os professores se tornam protagonistas nos percursos formativos, a partir de suas práticas, contextualizadas na escola, há uma ressignificação das relações de sentido no exercício da profissão.





As experiências, portanto, não se subordinam aos percursos formativos, mas acontecem, ou seja, ampliam condições ao exercício de pensamento e diminuem a distância entre teoria e prática, como ponte de transformação de nós mesmos. Assumir as experiências enquanto movimento dialético, nos permite pensar a formação docente como uma indagação constante, que nos aproxima dos contornos filosóficos de uma atitude para a práxis.

Por fim, os vieses epistemológicos que teceram esse ensaio, por vezes, colocaram a experiência como ponto de passagem, com a intenção de destacar o sentido de experiência a partir da escola. Todavia, compreendemos que assumir os processos formativos com e na escola possibilitam ao professor percursos de DPD, sugerindo que quando os professores assumem sua voz e mobilizam as discussões em seus contextos, e posicionam a profissão. Ademais, o papel político da escola, como nos incita Larrosa (2017), está no quanto nós, professores, podemos inscrever a escola para acontecer no mundo. Mais intensamente, a experiência por um olhar epistemológico ao desenvolvimento profissional docente, torna-se um dever, uma maneira a constituir em nós professores, sentido à profissionalidade. O lugar da escola merece ser reivindicado como lugar da experiência que nos transforma e nos expõe ao diálogo como possibilidade de nos desenvolvermos professores.

REFERÊNCIAS

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e realidade**. v. 29, n. 01. p. 27-43. jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1554>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 173 p.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 318 p.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 523 p.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. 532 p.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, p. 7-22, jan./abr. 2009.

SPINOZA, B. **Ética**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 238 p.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.





LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

WICHINHESKI, Elisabeth⁶³
PINTO, Marialva Moog⁶⁴

RESUMO

O estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade comunitária de Santa Catarina. O recorte objetiva levantar produções científicas sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes. O método aproxima-se do Estado da Arte e teve os seguintes descritores como busca dos trabalhos: “Ensino Fundamental” AND “Alfabetização” AND “Defasagem” AND “Pandemia” OR “Covid-19”. Elencou-se os repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Google Acadêmico para realizar a busca. Encontrou-se poucos trabalhos, já que o fenômeno é recente, ocorrendo a dois anos apenas (2020 -2022). Não há trabalhos finalizados no IBICT, e somente uma Dissertação na CAPES. Assim, foi necessário ampliar a busca para o Google Acadêmico, diversificando o tipo de texto como Artigos e outros.

Palavras-chave: Covid-19. Ensino Fundamental. Alfabetização. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, o mundo foi acometido por um ameaçador vírus chamado COVID-19 (SARS-CoV-2). Tal vírus se expandiu de tal forma que logo provocou uma Pandemia, que causou sérios danos para a humanidade, muitos deles irreversíveis e fatais. Por ser desconhecido, não se sabia como combatê-lo com medicamentos, não haviam vacinas.

Sendo assim, a forma de proteger as pessoas foi o distanciamento e o isolamento social. As pessoas se isolaram em suas casas, estabelecimentos de atendimento ao público passaram a atender de forma virtual. As pessoas passaram a usar máscaras, luvas, entre outros modos de proteção.

Todos os setores sociais tiveram perdas imensuráveis e irreparáveis. É o caso da educação em geral e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais em particular, foi uma das etapas mais atingida. As escolas fecharam suas portas sem aviso prévio, as crianças, adolescentes e até mesmos os adultos ficaram sem aulas inicialmente. Aos poucos, os profissionais da educação e os professores como um todo iniciaram um processo de aprendizagem sobre como ministrar suas aulas de forma remota utilizando as Tecnologias Digitais para se relacionar e ensinar os seus alunos. Foram instituídos diferentes espaços de aprendizagem, diferentes horários de estudo, diferentes métodos pedagógicos, diferentes formas de avaliar, sobretudo através do ensino remoto, antes não utilizado. Segundo Nóvoa (2020) esse foi um momento em que “a necessidade impõe-se à inércia, ainda que as soluções sejam frágeis e precárias” (2020, p.10).

De modo geral, ninguém estava preparado para esta situação a qual hoje, revela os seus efeitos negativos. A partir do exposto acima, este estudo tem como objetivo levantar produções científicas sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino, em particular as crianças que retornaram para o ensino presencial, para o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental e estavam em processo de alfabetização no início da Pandemia.

⁶³ Elisabeth Wichinheski. Universidade do Planalto Catarinense. elisabeth.wichinheski@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0390-8631>, <http://lattes.cnpq.br/6472217694103060>.

⁶⁴ Marialva Moog Pinto. Universidade do Planalto Catarinense. marialvamoog@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9898-8576>, <http://lattes.cnpq.br/0827920077915061>



METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa Qualitativa de cunho interpretativo. O instrumento de coleta de dados aproxima-se do Estado da Arte. Realizou-se inicialmente uma busca nos repositórios de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD - IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Encontrou-se poucos trabalhos, uma vez que o fenômeno é recente, ocorrendo entre os anos apenas (2020 -2022). Não há trabalhos finalizados no IBICT, e somente uma Dissertação na CAPES. Assim, foi necessário ampliar a busca para o Google Acadêmico, diversificando o tipo de texto como Artigos e outros. Pelos poucos trabalhos acessou-se também o Google Acadêmico como *locus* da busca e como descritores elencou-se os seguintes: “Ensino Fundamental” AND “Alfabetização” AND “Defasagem” AND “Pandemia” OR “Covid-19”.

Após a leitura dos resumos, filtrando aqueles que mais se aproximavam do tema dessa pesquisa, elaborou-se um quadro com os achados da busca.

LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE O TEMA E DISCUSSÕES

É essencial conhecer os trabalhos relacionados quanto ao tema da pesquisa e o conhecimento que já foi produzido sobre o assunto que servirão como subsídios teórico-metodológicos para a pesquisa em questão.

Sendo assim, realizei as buscas quanto à produção de teses e dissertações no banco de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório do IBICT, da CAPES e do Google Acadêmico, produzidas desde 2020, até o momento de 2022) com os descritores definidos. O Quadro 1 evidencia as pesquisas correlatadas encontradas.

Quadro 1. Produções encontradas (2020-2021)

IBICT - BDTD				
Nenhum trabalho encontrado com os referidos descritores				
CAPES				
Categoria	Título	Autores	Tipo	Ano
Aprendizagem	A percepção das educadoras do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020-Um Estudo de Caso	Katia Renata Quinteiro Juliano	D	2021
Google Acadêmico				
Avaliação da Aprendizagem	A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de Covid-19	Máira Aparecida Souza Engue, Edilene Aparecida Simão Freitas	Artigo	2020
	Avaliação da aprendizagem em tempos de Pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização	Nágila Lira Amorim Olímpio, Alessandra de Oliveira Maciel, Maria Lima Sampaio, Francisca Revia Cavalcante de Moraes	Artigo	2021
Desafios para o professor	Tempos de Pandemia: Os Novos Desafios do Professor Alfabetizador	Dulcilene Nunes Romão	Artigo	2021
	O ensino remoto no Brasil em tempos de Pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à	Leonardo Ferreira Farias da Cunha Alcineia de Souza	Artigo	2020





	educação	Silva Aurênio Pereira da Silva		
	Educação em tempo de Pandemia: desafios e possibilidades na utilização das TICS no processo de ensino aprendizagem	Maria Raimunda L. dos Santos Maria J. Chaves Gearle G. Soares Maria J. da Conceição da Silva Vilmar M. da Silva	Artigo	2021
	Ensino remoto em tempos de Pandemia: os desafios enfrentados pelos professores	Adrielle Lourenço de Sá Ana Lucia do Carmo Narciso Luciana do Carmo Narciso	Artigo	2021
Acompanhamento das famílias na Pandemia	Educação e Pandemia: Impactos na Aprendizagem de Alunos em Alfabetização	Michele Gomes de Queirozi, Francisca Genifer Andrade de Sousa Genegleisson Queiroz de Paula	Artigo	2021

Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos teóricos que apoiaram as referidas pesquisas do Quadro 1 e que poderão ser utilizados para a pesquisa em questão, para a qual, realiza-se esse levantamento de produções, pode-se apresentar os seguintes autores: Quanto ao processo de aprendizagem da criança, ação e interação com o meio, para a construção do conhecimento, ou autores mais utilizados foram: Jean Piaget (1999, 2001, 2013) e Vygotsky (1994, 2003); Sobre avaliação da aprendizagem no período pandêmico os autores buscaram apoio em Hoffmann (1991, 1993, 1998, 2003, 2008, 2014) e Luckesi (2005); Já os conceitos voltados à aprendizagem alfabética, a obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989, 1999, 2001) foram mencionadas. MORAIS (2019) também contribuiu.

Quanto ao letramento digital, ler e compreender os textos, compostos por diferentes mídias a autora Magda Soares (2002, 2013, 2019, 2020) foi quem auxiliou nos estudos do levantamento das produções; Vem do autor Pierre Lévy (1993, 2003, 2010) o apoio para o entendimento de cibercultura. No entanto para entender melhor sobre Tecnologias e educação, MORAN (2013, 2020) foi o principal teórico. Para explicar a Pandemia e seus efeitos na educação contou-se com autores como: SOUSA SANTOS (2020); SAVIANI (2021); ANTUNES (2020); e os documentos TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020b); WORLD BANK GROUP(2020); UNESCO (2021); Sobre as orientações do MEC sobre o período pandêmico encontrou-se documentos em BRASIL (2020a, 2020b, 2020c); Já a família e a escola na Pandemia a maior parte do texto data de antes da Pandemia MOREIRA (2020); OLIVEIRA (2010); PAROLIM (2003); SOARES(2020); SOUZA (2020) e somente LACASA (2007) relaciona família e aulas remotas na Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desse estudo se evidenciam pela dificuldade de encontrar trabalhos sobre o processo de alfabetização das crianças que retornaram para as aulas presenciais no 3º e no 5º ano do Ensino Fundamental. Certamente é um estudo importante e está sendo pensado pelos pesquisadores e pelos sistemas de ensino. Isso torna a temática





dessa pesquisa de Mestrado, um diferencial, por sua importância e pela pouca divulgação dos possíveis estudos que estejam sendo elaborados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **As redes municipais de educação diante da pandemia**. Portal Fiocruz. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

ESTRELLA, B.; LIMA, L. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Portal MEC. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito & Desafio** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação, Realidade, 1991.

_____. Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LACASA, Pilar. **Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais**. In: COLL, César et al. Desenvolvimento psicológico e educação. Tradução Fátima Murad. 2. Ed- Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora, 1993.

_____. Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3º ed. São Paulo: Editora 34. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MORAN, Jose. **Falando sobre o futuro da escola e a escola do futuro**. Almeida e Silva. Disponível em: <http://consultoriaprimeirainfancia.com/entrevista-com-jose-moran-falando-sobre-o-futuro-da-escola-e-a-escola-do-futuro/>. Acesso em: 24 out.2020.

NÓVOA, Antônio. A Educação na pandemia. **Revista COM Censo**, v. 7 n. 3 p. 8-12. Distrito Federal. 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Vozes Limitada, 2013.





QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SAVIANI, Demerval. GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”**. Revista Universidade e Sociedade, v. 1, n. 67, p. 36-49, 2021.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

_____. Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 09 out 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**. Instituto Unibanco. Abril 2020b.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes. São Paulo. 5ª edição, 1994.

_____. L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WORLD BANK GROUP. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do Mundo?** 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19coronavirus-pandemic>. Acesso em: 20 Jul. 2020.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

GOMES, Rodrigo⁶⁵
PILAR, Indhira Araújo⁶⁶
LIMA, Lúcia Ceccato de⁶⁷

RESUMO

Este resumo tem como objetivo discutir a importância de qualificar as práticas pedagógicas em Educação Matemática na Pandemia COVID-19. Além disso, busca-se investigar se existem estratégias de ensino, no PPP - Projeto Político Pedagógico da escola, que visam mitigar as possíveis dificuldades dos estudantes no retorno dos mesmos para a modalidade de ensino presencial. Desse modo, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, sendo realizado uma pesquisa documental no PPP de uma unidade escolar para a composição do referencial teórico que discute sobre ensino-aprendizagem na Pandemia da COVID-19. Como resultado, constatou-se que no referido PPP não há discussões ou planejamentos afim de resgatar conteúdos do processo de ensino nos dois anos de aulas remotas/híbridas, ou seja, não foi pensado que no retorno do ensino remoto para o presencial, os educandos poderiam apresentar diversas dificuldades, visto que as lacunas para sua aprendizagem podem ter sido amplificadas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Educação Matemática. Pandemia COVID-19. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Na educação matemática, há preocupação dos educadores em aperfeiçoar suas estratégias metodológicas, com o objetivo de conter lacunas encontradas no processo de ensino, além de aprimorar a aprendizagem dos educandos, desenvolvendo uma formação social, cultural e profissional, por meio das experiências sociais dos mesmos (MASOLA; ALLEVATO, 2019). Para tal, planejar aulas de forma que abranja as diversas áreas de conhecimento contribuirá para dar sentido a educação.

Ao iniciar o ano de 2020, os educadores se depararam com um novo momento de preocupações e de incertezas, devido a propagação de um novo vírus, com uma alta velocidade de propagação e intenso números de óbitos, no qual em março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o Covid-19 como pandemia, ocasionando a impossibilidade das aulas presenciais. Segundo o site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), este vírus pode ser transmitido por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalha através da tosse ou espirro de alguém infectado. Ao respirar ou tocar objetos contaminados, as pessoas podem se infectar. Desta forma, para reduzir os níveis de contágios, foi essencial o distanciamento social além do uso de máscaras ao frequentar ambientes com outras pessoas.

Contudo, os profissionais da educação, tiveram que refletir sobre suas práticas pedagógicas e reformular seus métodos de ensino, já que as aulas presenciais deram espaços às atividades remotas. Para tanto, muitos alunos não tinham acesso a meios eletrônicos que possibilitassem aos mesmos uma aprendizagem significativa, sendo assim, este resumo expandido tem o objetivo discutir a importância de qualificar as práticas pedagógicas em Educação Matemática na Pandemia COVID-19, já que muitas

⁶⁵ Rodrigo Gomes. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
rodrig.gms@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>,
<http://lattes.cnpq.br/6698997026872924>

⁶⁶ Indhira Araújo Pilar. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail:
indhira.pilar@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0285-2472>,
<http://lattes.cnpq.br/1045931704978336>

⁶⁷ Lúcia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
prof.lucia@uniplaclages.edu, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>,
<http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





dificuldades podem ter sido agravadas durante o ensino híbrido (tempo casa/tempo escola).

Para tanto, o presente resumo está organizado em cinco seções, a primeira é a presente introdução, a seção 2 foca-se na Metodologia utilizada para a elaboração, a seção 3 focou-se na Fundamentação Teórica do resumo, a seção 4 apresenta os Resultados obtidos, e a última seção elenca as Considerações Finais as quais chegamos.

METODOLOGIA

Na busca do nosso objetivo, determinamos como metodologia a pesquisa qualitativa, que para Minayo (2004, p. 21) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A coletas de dados será bibliográfica para compor o referencial teórico e documental, que segundo Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica é o levantamento de materiais já elaborados afim de obter informações do tema investigado, assim “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa documental será realizada junto ao PPP de uma unidade escolar pública estadual. Para ter acesso ao PPP, foi solicitado a autorização da direção da referida unidade escolar.

Para análise foi realizado uma verificação de indícios de atividades pedagógicas no PPP que possam mitigar as possíveis dificuldades que os estudantes tem apresentado devido ao período pandêmico – março de 2020 até o momento, 2º semestre de 2022.

O período pandêmico caracterizou-se por afastamento social com atividades escolares remotas e em 2021, o atendimento escolar foi híbrido (tempo casa/tempo escola). Para tanto, foi elaborado um quadro de análise do PPP afim de identificar indícios, nos registros sobre atividades pedagógicas, projetos e demais atividades no Ensino Fundamental.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DESAFIOS E PLANEJAMENTOS

Por diversas vezes presenciamos os estudantes relacionando a matemática como uma disciplina chata e sem utilidade. O planejamento do professor é fundamental para favorecer aos seus educandos uma aprendizagem significativa, colocando seus discentes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, D’Ambrósio (2012, p. 77) certifica que “[...] O ideal é aprender com prazer ou o prazer em aprender, e isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno, o qual, também possui uma filosofia de vida. Essa é a essência da filosofia da educação”.

O professor é um agente importante no processo educativo. Para a educação matemática, é fundamental que o mesmo consiga através de aulas contextualizadas, interligar conteúdos matemáticos no cotidiano, potencializando a curiosidade, a criticidade e a criatividade, além de formar estudantes ativos, que consigam interpretar a realidade em que vivem, capazes de tomar decisões que resolvam suas demandas. Dessa forma, segundo D’Ambrosio (2005, p.118) “Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais”.

Contudo, para que se consiga fazer essa educação matemática, é necessário a mudança da postura dos professores, que acostumados com práticas educativas enraizadas, ensinam de forma fragmentada aquilo que deveria ser realizado em conjunto com outras matérias, para transgredir as fronteiras entre as disciplinas, procurando trazer





a interdisciplinaridade em suas práticas educativas. Em conformidade Libânio (2013, p. 16) diz que a “prática educativa - é um fenômeno social e universal”, ou seja, ela deve instigar os estudantes a se prepararem para a vida global, a conviver em sociedade.

Em março de 2020, a COVID-19 foi divulgada como pandemia, já que a mesma se propagou rapidamente, ocasionando um isolamento social no mundo todo para conter a propagação do vírus. Assim, surgiu a necessidade de adaptação dos professores, gestores, discentes e toda a sociedade, já que este isolamento foi imprescindível. As aulas presenciais migraram para as aulas remotas, transformando os meios tecnológicos em ferramentas essenciais no processo de ensino. Entretanto, muitos educandos não tinham aparelhos eletrônicos e/ou conexão com a internet, dependendo assim, de materiais impressos, exigindo maior autonomia em sua aprendizagem, acentuando assim suas dificuldades já existentes.

Na expectativa de mitigar estas dificuldades encontradas, além de qualificar as práticas pedagógicas, é importante o corpo docente elaborar em conjunto, estratégias que façam os educandos perceberem a relevância da disciplina, entenderem a utilidade e ter prazer em compreendê-la. É importante levar em consideração as experiências trazidas pelos mesmos, pois ao compartilhar conhecimentos prévios pode enriquecer as aulas. Neste sentido, Freire (2021, p. 32) questiona “Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Logo, é fundamental que cada escola organize seu trabalho pedagógico de acordo com a comunidade escolar na qual se encontra. Para tal, a elaboração e a contínua atualização do Projeto Político Pedagógico, se fazem necessários para a busca da superação dos desafios encontrados.

O projeto político pedagógico é o documento que reúne os objetivos e metas da escola, é ele quem expressa as práticas pedagógicas definidas coletivamente, por todo o corpo docente. Ele preocupa-se em organizar o trabalho pedagógico. Para Veiga (2002) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenções de fazer, de realizar, lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Seguindo o pensamento de Veiga (1998), é o compromisso em aprimorar o processo de aprendizagem dos educandos, de formar cidadãos para a sociedade. Assim, busca-se encontrar no PPP, práticas que possibilitem dirimir as dificuldades dos estudantes, principalmente no retorno dos mesmos para o presencial, além de prepará-los para o cotidiano e para a vida.

RESULTADOS

Foi elaborado um quadro, como roteiro para a pesquisa documental do PPP. Este quadro preocupa-se em verificar quais são as estratégias da escola para conter as lacunas encontradas no ensino, principalmente no retorno para o presencial, como pode ser observado:





Quadro 1 – Quadro para análise de indícios de Práticas Pedagógicas de Educação matemática em tempo de pandemia COVID-19.

PPP	Indícios de atividades pedagógicas e/ou preocupações sobre a Pandemia COVID-19	Práticas Pedagógicas	Comentários
Histórico da EEB	NHI	NHI	Foram encontrados relatos de como se procedeu a instalação da escola, assim como passou-se a ser chamada de Escola de Educação Básica.
Fins, objetivos e metas	NHI	HI	Foi abordado de forma suave a importância da reflexão das práticas pedagógicas dos educadores através de formações continuadas.
Fins, objetivos e metas	NHI	HI	Foi abordado de forma suave a importância da reflexão das práticas pedagógicas dos educadores através de formações continuadas.
Processo de planejamento	NHI	HI	O PPP indicou a importância do planejamento de todo o corpo docente durante o ano letivo, se baseando na BNCC para promover ações pedagógicas.
Calendário escolar	NHI	HI	Foram encontradas algumas paradas pedagógicas, nos quais não foram descritos os objetivos. Há sábados letivos programados para devolutiva de projetos Valores.

Legenda: Há indícios = HI Não há indícios = NHI

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar escolhida, verificou-se no histórico, nos objetivos, e no calendário escolar as reflexões sobre o planejamento de práticas pedagógicas no decorrer do ano letivo. O PPP busca ressaltar a importância de planejar em conjunto, trazendo práticas alternativas alinhadas a BNCC. Porém em nenhum momento foi identificadas preocupações sobre as aulas durante a Pandemia COVID-19, planejando a retomada de conteúdos fundamentais no retorno dos educandos para o presencial. Observou-se que o mesmo estava inacabado, pois houve modificações no presente ano que não foram concluídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio do educador enquanto mediador do conhecimento teórico com o prático, é trazer o prazer em aprender, buscar uma educação que desenvolva a criatividade, que motive o aprender promovendo um entendimento crítico, tornando o educando como protagonista do próprio processo do conhecimento.





Há importância de planejar de forma conjunta, já que os conhecimentos não devem ser fragmentados, construir projetos, buscar práticas que qualifiquem e tragam sentido ao ensino, principalmente nesse retorno para o presencial, que as dificuldades podem ter sido acentuadas.

Ao averiguar o PPP é possível observar que em nenhum momento se fala sobre estratégias de ensino em sua construção. O mesmo se preocupa em discorrer o processo de identificação da escola. Quanto aos objetivos e metas, como também do processo de planejamento, percebe-se que é bastante frisado a importância da reflexão dos professores em planejar e (re)pensar suas práticas pedagógicas de forma conjunta, alinhando suas estratégias de ensino à BNCC. Para tanto, no calendário escolar, há apenas um projeto descrito para trabalhar com os educandos. Algumas paradas pedagógicas foram encontradas, porém não foi descrito qual o tema e o objetivo delas.

Assim, pode-se observar que não foram encontradas preocupações ou observações que busquem discorrer sobre os dois anos de Pandemia COVID-19, visto que o primeiro ano ficou totalmente remoto e o segundo ano, na modalidade híbrida (Tempo casa/tempo escola). Salientamos ainda que, para a educação matemática é fundamental um planejamento com um olhar focado para a vida social e global dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Novo Coronavírus (Covid-19):** informações básicas. 2020. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 23.ed. Campinas (SP), Papius, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos (2013). **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez.

MASOLA, Wilson; ALLEVATO, Norma. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, [S.L.], v. 3, n. 7, p. 52-67, 2 jan. 2019. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIIMONTES). <http://dx.doi.org/10.24116/emd.v3n7a03>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.





VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papyrus, 1998.





BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

CRACO, Eva Adriana da Luz Leite⁶⁸
PINTO, Marialva Moog⁶⁹

RESUMO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em andamento no período de 2021/2022. A pesquisa tem como objetivo analisar como as brincadeiras contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nos centros de Educação Infantil no município de Lages. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que toma um Centro de Educação Infantil municipal, em Lages-SC, como contexto de pesquisa. Os sujeitos participantes serão cinco (05) professores da Educação Infantil efetivos na rede, que serão entrevistados. A análise dos dados coletados será por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Flick (2012). Convém auxiliar os professores com a colaboração deste estudo, no que diz respeito aos apontamentos levantados ou no mínimo provocar uma reflexão sobre a oportunidade de agregar em suas aulas essa ferramenta pedagógica.

Palavras-chave Brincadeiras. Aprendizagens. Desenvolvimento. Educação Infantil. BNCC.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu ao perceber que a Educação Infantil é, em muitos casos, um espaço, onde as crianças são impedidas muitas vezes, de vivenciar e explorar as potencialidades dessa etapa da vida, tão específica, que podemos chamar de infância. Neste caso, torna-se necessário refletir se as brincadeiras, vem sendo utilizado nas práticas pedagógicas como instrumentos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A relevância da pesquisa direciona-se ao efeito do brincar em vários aspectos tais como: psicológico, filosófico, social e pedagógico. Também preocupa-se com a importância de ter educadores com formação que acima de tudo compreenda o potencial das brincadeiras neste primeiro contato com a escola, e os benefícios que o mesma proporciona desde a infância até a idade adulta. Problematicar e alertar os educadores para a plena compreensão sobre o desenvolvimento e as aprendizagens por meio das brincadeiras na escola, é sem dúvida a meta fundamental desta proposta.

A pesquisa tem como objetivo analisar como as brincadeiras contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nos centros de Educação Infantil no município de Lages.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e exploratória que utiliza as entrevistas semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados que contemple a questão da pesquisa. Os sujeitos participantes serão 5 professores que trabalham em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages, atendendo crianças de 0 a 6 anos. A partir dos dados coletados, realizar-se-á uma análise de conteúdo sobre os dados coletados, a qual é definido por Flick (2012) como um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem de produtos de mídia a dados de entrevistas. É um método empírico para descrição sistemática e intersubjetivamente transparentes características substanciais e formais das mensagens.

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). evaadriana@uniplaclages.edu.br, 0000-0001-7413-793, <http://lattes.cnpq.br/8692384421484627>

⁶⁹ Marialva Linda Moog Pinto. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. marialvamoo@hotmial.com, 0000-0002-9898-8576, lattes.cnpq.br/0827920077915061.



O *locus* da pesquisa será um centro de Educação Infantil da cidade de Lages/SC. O Centro atende 78 crianças, de zero a seis anos. Nas turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-escolar I e II, em tempo integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Entende-se que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, o/a educador/a precisa estar preparado/e ter consciência da importância do seu papel na Educação Infantil e proporcionar aulas prazerosas, criativas, diferentes, aulas estas sem cobranças excessivas, sem traumas, gritos, atropelos, pois estamos trabalhando com indivíduos em pleno desenvolvimento. Ao tratar da prática pedagógica pautada na ludicidade Freire (1996, p.13) defende que “sua prática deverá ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor da sociedade e da simplicidade inerente ao sabor da competência”.

A pesquisa surge pela percepção de que a cada dia a Educação infantil tem se tornado um espaço pouco vibrante. A criança tem uma vida que pulsa curiosa, com inúmeros “por quês”, ela lê o mundo em todas as suas perspectivas, e analisar com rigor a vida adulta em todos os seus detalhes. Se a criança for impedida de vivenciar essa etapa que chamamos de infância em toda sua potencialidade, estaremos causando danos que não teremos como retomar nas demais etapas da vida humana.

Nesse sentido, o/a profissional da educação consciente do seu papel e da responsabilidade de ter nas mãos a formação das crianças, torna-se humilde, tolerante, generoso, alegre e está sempre em busca de novos conhecimentos. Compreende-se que não são somente as atividades e educadores que devem promover um ensino divertido e interessante, a escola também deve ser um espaço acolhedor e alegre. Conforme Freire (1996, p 37), referindo-se ao tipo de escola que ele sonhava: “Sonhamos com uma escola que sendo séria, jamais vive sisuda [...], que se dedique ao ensino de forma competente e dedicada, séria e competente ao ensinar, seja uma escola geradora de alegria”. É exatamente desta escola sonhada por Freire que a educação infantil precisa ser alegre e geradora de conhecimento, pois dessa forma com certeza, contribuirá para o bom desenvolvimento dos alunos, desempenhando o papel de escola competente.

Estabelecer um vínculo de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites de forma sincera, clara e objetiva dão o tom de qualidade da interação entre o professor e as crianças. O educador consciente deste vínculo que para a criança é fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas como fonte de aprendizagem e conhecimento. A criança tem suas prioridades de aprendizagem: a professora sensível que conhece sua turma estará atenta a este potencial, especialmente no brincar, e vai levá-lo em conta no seu planejamento.

É necessário também lembrar e estar consciente do fato de que as crianças quando brincam podem se envolver em processos mentais que consomem energia. (WOODHEAD, 1988, apud MOYLES, 2000, p. 119). Por isso a importância do/a educador/a conhecer sua turma para poder planejar atividades adequadas e entender a brincadeira como fonte potencial que promovam a aprendizagem e conhecimento.

Segundo De Bortolin (2002, p. 11) “é importante que o professor repense a prática pedagógica, proporcionando tempos, espaços e matérias que alimentem ainda o repertório lúdico cultural das crianças, transformando o espaço vivo de apropriação, reprodução e essencialmente a produção”. Entendemos que o/a educador/a que realiza seu trabalho na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. O brincar na Educação Infantil pode oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância dessas atividades para a aprendizagem na Educação Infantil, procurando





provocá-lo, para que insira o brincar em seus projetos e planejamentos educativos, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 02).

Diante disso, esse estudo tem a pretensão de contribuir a futuras pesquisas com um conteúdo sólido, embasado em obras e autores, e sob supervisão acadêmica. Além disso, apresenta levantamento de dados e análises relevantes sobre o brincar na Educação Infantil, o que vem ao auxílio dos pesquisadores, alunos e professores interessados ou pertencentes a essa área, para os que buscam inspiração e uma nova perspectiva sobre a importância das brincadeiras, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acima quer evidenciar ao professor da Educação Infantil a importância de ter em seu planejamento momentos para o brincar, compreendendo a importância que tais atividades têm no processo de desenvolvimento crianças da Educação Infantil. Entende-se que o/a Educador/a que realiza seu trabalho nessa perspectiva observa as crianças brincando e potencializa essa ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho.

A importância da pesquisa diz respeito ao efeito do brincar em vários aspectos tais como, psicológico, filosófico, social e pedagógico. A relevância do estudo também está no desenvolvimento de conteúdo agregador para os pesquisadores, docentes e educadores com formação para realizar atividades lúdicas dentro e fora das salas de aula, a pesquisa apresenta elementos que contribuem para o estudo e compressão do espaço lúdico, como fundamento da docência infantil, e que acima de tudo compreendam a potência do brincar neste primeiro contato com a escola, proporcionando a crianças os benefícios que o mesmo proporciona desde a infância até a vida adulta. Desse modo, este trabalho vem no auxílio da formação dos educadores para uma plena iniciação das crianças na escola, com um entendimento da importância das brincadeiras é sem dúvida a meta fundamental desta proposta.

A oportunidade do trabalho encontra-se na realização de um estudo voltado para as brincadeiras com o intuito de evidenciá-las como ferramenta pedagógica de grande relevância no cotidiano de professores e crianças da educação infantil, bem como apresentar o que a legislação vigente nos mostra sobre a importância do brincar. E principalmente, a produção e concretização desse trabalho, proporcionaram a alunagrande realização pessoal, profissional e acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Infantil: técnicas e jogos pedagógicos**. 10. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

DALLABONA, Sandra Regina, MENDES, Sueli Maria Schimit. **O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar** – Revista de divulgação técnico – científica do xxICPG, V.1, n. 4, p. 107 – 112,2004.

DE BORTOLI, J. A. **O. Múltiplas linguagens: as crianças e a brincadeira**. Belo Horizonte: UFMF, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Atual, 1996.





MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre:
Artmed, 2002.





PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DE MULHERES E AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS/ES DE ARTES VISUAIS

PONTES, Alessandra⁷⁰
ZAMPERETTI, Maristani⁷¹

RESUMO

O texto abordará parte de uma pesquisa de doutorado que está em andamento na qual busca-se analisar as contribuições das produções artísticas de mulheres na formação social de professoras/es de Artes Visuais em diálogo com investigações sobre formação docente das autoras. O objetivo é avaliar o potencial pedagógico de tais produções como fomentadoras da formação crítica e social. A pesquisa é de cunho qualitativo e averigua, por meio das narrativas escritas de professoras de Artes Visuais, como tais visualidades se configuram em pedagogias culturais (TOURINHO, MARTINS, 2011) no processo formativo. Embora seja um estudo preliminar, a investigação preliminar mostra que as produções artísticas de mulheres se configuram como pedagogias culturais, sociais e feministas imprescindíveis na formação docente. Assim, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para a valorização histórica e cultural das produções artísticas de mulheres e proporcionar diálogos plurais entre a Cultura, a Arte e a Educação.

Palavras-chave: Mulheres artistas. Pedagogias culturais. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos vivenciamos no Brasil mudanças ocasionadas por uma política neoliberal, opressora e de extrema direita que afligem diretamente as instituições de ensino, a cultura e as práticas sociais. O cenário conservador e patriarcal também tem causado problemas para as práticas pedagógicas do ensino básico e superior, por meio de intervenções políticas que favorecem determinados grupos opressores. Tais circunstâncias exigem que haja uma reação por meio de propostas educativas e formativas que desafie essa lógica, valorize os saberes provenientes das lutas sociais e construa pessoas capazes de avaliar criticamente o cenário visual e social a qual pertencem.

Nesse sentido, e pensando exclusivamente no Ensino de Artes Visuais (nosso campo de atuação), propomos apresentar brevemente um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora – em que se investiga como as produções artísticas de mulheres podem significar uma possibilidade pedagógica crítica e social no processo de formação docente de professores de Artes Visuais – em parceria com as investigações de formação docente da orientadora da pesquisa. Dessa forma, traremos um pequeno recorte de nossas pesquisas e alguns resultados de um encontro formativo realizado com professoras de Artes visuais. Nosso objetivo é analisar de forma breve o potencial pedagógico das produções artísticas de mulheres, que emergem como pedagogias culturais insurgentes e fundamentais para a formação de professoras/es e para a construção de uma educação mais democrática. Assim, a pesquisa salienta a necessidade de construir outra metodologia de ensino na formação docente da área de Artes Visuais, que forneça uma transformação social e produza novos diálogos entre a Cultura, a Arte e a Educação.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo e se preocupa em apresentar algumas análises visuais de produções artísticas realizadas por mulheres, além apresentar alguns resultados de uma experiência realizada durante um minicurso de formação docente ministrado pelas autoras em 2019. Assim, o breve recorte da pesquisa, organizado para

⁷⁰ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: sanagurp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8436-495X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8632686467403777>

⁷¹ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: maristaniz@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490>.





este artigo, se baseia em analisar de que maneira as produções artísticas elaboradas por mulheres podem se tornar saberes pedagógicos sociais no processo de formação docente. De tal forma, apontaremos resumidamente, as contribuições da experiência que tivemos com professoras de Artes Visuais durante o minicurso, suas narrativas escritas e analisaremos as produções artísticas de mulheres por meio de uma abordagem ancorada nos estudos da cultura visual a fim de identificar o potencial educativo das visualidades. Vale ressaltar que a análise interpretativa das obras será feita através da perspectiva dos estudos da Cultura Visual, na qual buscamos encontrar sentido a partir de nossas bagagens culturais e sociais (HERNÁNDEZ, 2007).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Em um momento onde o cenário político neoliberal e patriarcal está produzindo tantas formas de opressão e massacrando camadas sociais mais vulneráveis, é necessário que escolas e universidades saibam propor formas de superação através da articulação de saberes formais e não-formais. Foi nesse contexto, e pensando na educação como luta social, que há pouco tempo atrás trabalhamos com as produções artísticas de mulheres durante um minicurso de formação com professoras de Artes Visuais, no sentido de apresentar tais visualidades como pedagogias culturais que fomentam temas e discussões a respeito das lutas sociais. Durante o minicurso, realizada na cidade de Pelotas/RS e em parceria com Secretaria Municipal de Educação e Desporto, foram apresentadas produções de artistas visuais, *performes* e grafiteiras para que as participantes pudessem refletir, compreender e escrever sobre a potencialidade das obras de mulheres em suas formações. O *compreender* é “muito mais do que entender [...] é saber inclusive que o *Ser* aprende contextualizando, referenciando” (MACEDO, 2010, p. 10). Entendemos que processo de interação com as obras apresentadas e a narrativa escrita sobre tal experiência pode ser entendida como a reflexão da experiência que em si é formadora (NÓVOA, 2001). Nesse sentido, a análise das narrativas escritas nos ajudaram a compreender como as produções das mulheres artistas se converteram em saberes sociais para a formação das professoras participantes.

Após averiguarmos suas escritas pessoais e as falas realizadas durante os encontros, percebemos que a visualização das obras de mulheres era um aspecto novo em suas formações, mas que produziu diversos temas geradores (FREIRE, 1979) e expandiu seus conhecimentos sobre as lutas sociais as quais muitas mulheres artistas estão ligadas. Tal averiguação foi possível após apresentação das obras de mulheres como Mag Magrela – grafiteira paulistana que trabalha temas sobre a dor, a resistência e os abusos sofridos por mulheres, mesmo sem se intitular uma artista feminista. Em 2017, Mag produziu um painel (Fig. 1) em parceria com a grafiteira Ju Violeta, no muro do MAC/USP, levando a arte urbana para dentro de uma instituição que segundo ela ainda carrega traços de conservadorismo, machismo e homofobia (MAGRELA, 2017). O painel das artistas era composto por três figuras possivelmente femininas (cis ou trans) que se relacionavam de maneira afetiva. Nossa constatação sobre a afetividade das figuras representadas se assemelha as narrativas escritas das participantes do minicurso que apontaram perceber uma rede de solidariedade entre as três figuras femininas, suas dores, a sororidade e uma conexão entre elas.





Figura 1: Mag Magrela e Ju Violeta – Painel pelo 8 de março, MAC/USP, 2017



Fonte: Jornal da USP

Seja como for, ao analisarmos como tal visualidade foi interpretada pelas participantes, percebemos que ela se converteu em um saber pedagógico que fomentou uma reflexão crítica sobre temas sociais que permeiam a realidade das mulheres. Ou seja, o diálogo estabelecido entre nós pesquisadoras e as participantes do minicurso produziu um novo sentido para a utilização de imagens na formação docente. Tal movimento serve para “compartilhar experiências subjetivas por meio das imagens” (ABREU, 2019, 834) como pontes e caminhos alternativos na construção de novassignificações. Assim, as produções dessas mulheres podem ser entendidas como pedagogias culturais que produziram outros saberes formativos tanto para as professorasparticipantes como para nós pesquisadoras.

O estudo das produções artísticas de mulheres além de contribuir para umavisão crítica sobre determinados temas, pode significar a fabricação de outras metodologias de ensino e aprendizagem na formação de professoras/es de Artes visuais provavelmente para professores de outros campos que trabalham com imagens. Fernando Hernández (2007) analisa que o exercício de interpretação artística nos ajuda a compreender as visualidades (MIRZOEFF, 2016) do cotidiano contemporâneo. Afinal o cotidiano se transforma a todo tempo por meio das intervenções culturais. Para Tourinho e Martins (2011, p. 51) “o impacto dessas transformações é mais evidente sobre as produções simbólicas e modo como elas medeiam nossa relação com as múltiplas formas de representação”. Por isso, que a Arte elaborada por mulheres é tão importante para se pensar em metodologias que questionam a realidade vivida por nós mulheres sobdomínio patriarcal e a opressão à determinados grupos tidos como minorias. Suas obras causam desconforto, rompimentos e quebras de conduta com a dinâmica dominante que se apresenta como racista, opressora e patriarcal. Dentre alguns exemplos desse contraponto, podemos citar as produções da artista brasileira Rosana Paulino. Em suas obras a artista reivindica uma história não racista e reescreve outras narrativas sobre a participação de pessoas negras na construção das culturas do Brasil. Sua obra “Painel da memória” resgata os rostos de mulheres e homens negros numa tentativa de torna-los visíveis na memória brasileira. Tal obra pode ser entendida como um saber pedagógico que permite a reflexão sobre o racismo e as formas de o contrapor por meio da Arte, da Educação e dos processos de ensino e aprendizagem.



Figura 2: Rosana Paulino – *Painel da memória*, Pinacoteca, 2018



Fonte: Revista Museu

Compreender a narrativa visual da artista como uma pedagogia cultural que produz saberes sociais na formação de professores, consiste entender que ela demanda das lutas sociais presentes no mundo contemporâneo e rompe com paradigmas dominantes que ainda permeiam os cursos de formação do campo de Artes. Além disso, o estudo das produções artísticas contemporâneas de mulheres possibilita uma educação mais democrática que as tornam protagonistas e valorizam suas próprias histórias, narrativas e construções visuais. Nesse sentido, a obra foi analisada pelas professoras que participaram da pesquisa, como uma produção que demonstra a preocupação da artista com sua ancestralidade, seus pares, sendo essencial para trabalhar com o tema do racismo, mas, também, da valorização da cultura afro-brasileira e das mulheres negras.

Tanto a produção em grafite das artistas Mag Magrela e Ju violeta, como a produção da artista visual Rosana Paulino podem ser descritas como pedagogias culturais que transformam as formas de ver de professoras/es em formação inicial ou continuada. No Brasil, já existem pesquisas de Tomaz Tadeu da Silva (ANDRADE; COSTA, 2015) que demonstram a importância de debater sobre as pedagogias culturais por meio da articulação de diversas áreas, como a Arte, Educação, Cultura Visual e Estudos Culturais. Nesse mesmo sentido, fica evidente que é preciso investir em outras formas de ensino e aprendizagem que discutam sobre as insurgências visuais que emergem das produções de mulheres pois elas produzem aprendizagens que impactam nossas formas de interagir com a realidade. Tourinho e Martins (2011), alertam que o impacto das transformações que sofremos com a influência das imagens sobre nossos modos de produzir e agir, exigem também uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem da Arte. Ou seja, o mundo contemporâneo exige uma reação, uma retomada de saberes e a valorização de produções artísticas que produzam uma percepção crítica e social, desde a formação inicial até a continuada de professoras/es, para que estas/estes estejam preparadas/os para debater também sobre as visualidades do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse pequeno estudo buscou apresentar de forma breve um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no doutorado em Educação e nas investigações sobre a formação docente em Artes Visuais das duas autoras. Assim, trouxemos algumas discussões sobre como as produções artísticas de mulheres podem ser potencialmente formativas para professoras/es de Artes Visuais e para percepção social da realidade e um pequeno recorte da experiência formativa que vivenciamos no minicurso. Percebemos, por meio dos diálogos estabelecidos com as professoras participantes que tais produções surgem para contrapor o domínio do patriarcado, do racismo, das



opressões e fomentar olhares críticos/sensíveis sobre as visualidades do cotidiano da cultura visual e da formação docente. Dessa forma, acreditamos que além da investigação, o minicurso e o diálogo com professoras de Artes Visuais se tornaram uma experiência formativa. Além disso, consideramos que o estudo de produções de outras mulheres, que não sejam artistas visuais, mas, produtoras de arte urbana e grafite, são fundamentais para se pensar nas lutas sociais produzidas por determinados grupos periféricos tidos como minoria. Por fim, acreditamos que esse breve estudo possa demonstrar que é preciso investir em outras metodologias que valorizem as produções de mulheres na formação docente e suas lutas como visualidades insurgentes que constituam um cenário educativo mais democrático e justo tanto para professoras/es em formação, seja inicial ou continuada, como para seus futuros estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, **Origens**, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 831-846.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em Educação. **Canos: Textura**, v.17, n.34, 2015. p. 48-63

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACEDO, Roberto Sodnei. **Comprender / mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber livros Editora, 2010.

MAGRELA, Mag. VIOLETA, Ju. Painel pelo 8 de março Arte e feminismo. MAC/USP. São Paulo: **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/arte-e-feminismo-usp-ganha-grafite-de-ju-violeta-e-mag-magrela/> > Acesso em: 28/08/2022.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **Educação Temática digital**. Tradução de Claudia Rodriguez-Ponga Linares e revisão de tradução: Verónica Hollman e Ingrid Rodrigues Gonçalves. Campinas, v. 18, n.4, p. 745-768, 2016.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista/Salto/ https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf, 2001.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e Ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (org). **Educação da cultura visual**. Conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2001.

PAULINO, Rosana. Painel da memória. São Paulo: **Revista Museu**. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/5687-05-12-2018-rosana-paulino-ganha-retrospectiva-na-pinacoteca.html> Acesso em: 28/08/2022.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE FREIRE, NÓVOA E TARDIF

DA SILVA, Robson Rafael⁷²
KANAN, Lília Aparecida⁷³

RESUMO

Com este trabalho objetiva-se apresentar a concepção dos teóricos Freire, Nóvoa e Tardif referente a formação de professores. Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, com característica descritiva e exploratória. Como resultado das análises empreendidas destaca-se que os teóricos em tela defendem uma formação mais eficaz e ativa através de práticas colaborativas, da troca de saberes e ideias que sejam contributivas no processo formativo e conseqüentemente nas atividades que serão desenvolvidas futuramente com os educandos. Os teóricos concebem que a troca de saberes é uma perspectiva norteadora e benéfica para o futuro egresso.

Palavras-chave: Formação de Professores. Freire. Nóvoa. Tardif.

INTRODUÇÃO

A formação de docentes, tanto inicial, como continuada, deve perspectivar a educação dos cidadãos e objetivar o diálogo entre os pares, o respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, com ênfase nas relações de gênero, étnico-raciais, na preservação do meio ambiente, dentre outras questões de importância local, regional e nacional (Plano Nacional de Educação / Lei Nº 10.172/2001).

A formação de professores deve transversalizar possibilidades de como lidar com situações fortemente existenciais nas unidades de ensino. Surge, assim o grande desafio das universidades: formar educadores preparados para construir estratégias de ensino que corroborem com os desafios da atualidade que irão enfrentar. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) destaca a importância da preparação adequada dos professores com pré-requisito para a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados.

Parece ser imperativa uma formação inicial e continuada de excelência para a educação inclusiva, como previsto na Constituição Federal de 1988 (CARVALHO; NASCIMENTO, 2017). Pode-se observar que a qualidade de ensino se associa à qualidade da formação, todavia, há aspectos que as transversalizam, como por exemplo, as condições de trabalho, de equipamentos, os recursos disponibilizados aos educadores, entre outros (LIMA; MORAES; OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, Souza (2017), destaca a insuficiência de suporte por parte das unidades de ensino, dificultando a prática educacional. Destaca o autor, que o despreparo observável encontrado por parte dos docentes impede que os mesmos exerçam o seu papel crítico e humanizador que a profissão necessita.

Diante de diversas concepções a respeito da formação docente, busca-se nos teóricos reconhecidos e com notório saber, Freire, Nóvoa e Tardif, suas perspectivas quanto a formação de professores.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, com característica descritiva e exploratória. No que se refere ao estudo bibliográfico, Ruiz (2009, p. 57) define que “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o

⁷² Robson Rafael da Silva. Universidade do Planalto Catarinense.

robsonrafael_psico@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2229-536X>,
<http://lattes.cnpq.br/9250906703155015>.

⁷³ Lília Aparecida Kanan. Universidade do Planalto Catarinense. prof.lak@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0001-6412-0544>, <http://lattes.cnpq.br/4901211328782556>.



estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

Quanto a abordagem qualitativa, a mesma não está preocupada em quantificar e sim obter a compreensão dos sujeitos sobre os fenômenos/objeto de estudo, respeitando suas subjetividades e as relações sociais estabelecidas (MINAYO, 2002).

No que se refere a pesquisa descritiva e exploratória, Gil (2017) estabelece que o objetivo principal é observar e compreender os diversos aspectos condizentes ao fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são brevemente apresentados os entendimentos dos teóricos Nóvoa, Freire e Tardif, respectivamente, acerca da formação de professores.

A concepção de Nóvoa (1995), no que se refere à formação de professores é que ela ocorre em diversos contextos, tendo como premissa a formação inicial, a qual ocorre dentro dos sistemas universitários. A partir daí o docente passa a conviver com seus pares e também com seus educandos, ampliando os saberes através de observações, trocas e construções. O autor, afirma que as discussões, as conferências, as pesquisas relacionadas às práticas educativas estão intrinsecamente atreladas à formação continuada. É nesse sentido de busca, de trocas, de construções de práticas educativas ativas e eficazes que o profissional constitui a sua identidade.

Para Nóvoa, a formação docente deve ser pautada na simplicidade, deve atentar para a forma de ensinar e conquistar o comprometimento com a profissão. Os objetivos do treinamento devem estar ligados à prontidão para a ação. A escola está se transformando e precisa encontrar sua própria identidade para seguir em frente. Diante disso, Nóvoa (2019) afirma que a transformação das escolas implica na criação de um novo ambiente educativo e um novo ambiente para a formação docente, uma vez que, os ambientes que existem tanto nos sistemas universitários (formação inicial), quanto nas escolas (formação continuada) não são favoráveis à formação docente na atualidade.

Para o autor, o que impede a construção de uma formação que promova o aprimoramento e a modernização das práticas e dos processos de trabalho é o viés conservador e rotineiro das instituições de ensino. Diante disso, é necessário compreender a importância do entrosamento entre os espaços profissionais, universitários e escolares, os quais, ao interagirem, prospectam a ampliação dos saberes a partir das trocas, encontrando as potencialidades transformadoras da formação de professores (NÓVOA, 2019).

Observa-se, portanto, que para o autor, as mudanças no processo de formação docente são necessárias principalmente no que se refere às práticas educativas.

Para Freire (1991), um grande desafio a ser superado com a ajuda das pedagogias críticas é romper a ideia do professor como indivíduo apenas transmissor de conteúdo. Este profissional deve ser agente intelectual e ativo na transformação da realidade social, nas mudanças condizentes ao que de fato se observa, em uma perspectiva que busca novas formas de pensar e agir acerca da realidade vivenciada, na luta coletiva e colaborativa pela melhoria das condições de vida dos sujeitos. Nesse sentido, a formação nas universidades deve privilegiar as trocas de saberes, ideias e experiências, cujo objetivo conecta-se ao desenvolvimento profissional dos docentes, com o intuito de ampliar e aprofundar seus conhecimentos, reconstruir sua identidade e aprofundar seus níveis de criticidade.

A convicção freireana no que se refere a formação permanente de professores, visa a criação de intelectuais orgânicos, ligados à sua classe social, atuantes como seu porta voz. Tal paradigma, baseia-se no reconhecimento do sujeito enquanto ser histórico-social, inconcluso, onde busca constantemente ensinar e aprender, para que possadessa forma cumprir a sua vocação, investigar a natureza da realidade e da existência. Diante desse pressuposto, é possível afirmar que o indivíduo não é apenas um objeto





histórico, mas um sujeito com capacidade de intervir na realidade com o objetivo de transformá-la.

A formação permanente de professores para Freire objetiva trabalhar com propostas e métodos que estabeleçam uma comunicação entre os docentes. Para isso, é necessária a articulação dos saberes docentes, advindos de diferentes fontes, vivenciados no ambiente escolar, com teorias que respondam a essas necessidades.

Para o autor, a formação permanente se insere em uma perspectiva de educação emancipadora, pois possibilita que os indivíduos de classes menos favorecidas sejam protagonistas capazes de transformar a realidade de maneira coletiva com consciência crítica de sua situação. Dessa forma, a formação deve garantir aos docentes a reflexão do seu exercício profissional através da ação-reflexão-ação das suas experiências diárias. A isto é acrescido o questionamento de suas práticas de modo a ampliar sua compreensão sobre a realidade e a partir dessa compreensão, poder prospectar mudanças com o objetivo de garantir uma educação humanizadora.

Diante disso, o processo de formação permanente de professores para Freire almeja potencializar as práticas educativas de modo colaborativo e coletivo com base nas realidades sociais mais amplas. Formar professores como indivíduos intelectuais é uma tarefa que visa a construção de compromissos que corroborem com as necessidades da realidade, tais como: desenvolver a reflexão crítica, tanto no espaço de formação, como no trabalho com os discentes, promover nos espaços escolares a ampliação do diálogo entre os educandos, defender relações dentro e fora do espaço escolar mais humanizadoras, promovendo a empatia e o respeito às diferenças (FREIRE, 2009).

Com foco nos saberes docentes e como o mesmo de produz, Tardif (2012), analisa em seus estudos a maneira como o professor produz essa construção de saberes vinculados às práticas vivenciadas em seu cotidiano. Para o autor, o que foi produzido e o que será produzido está intrinsecamente associado às relações vivenciadas pelo profissional; se trata portanto, de um conjunto de conhecimentos influenciados pela vivência pessoal, dos saberes construídos em sua trajetória escolar, dos conteúdos provenientes do processo de formação profissional e, em especial da consolidação de saberes construídos durante a atuação profissional.

Nas análises de Tardif (2012), a construção dos saberes docentes se categoriza tendo como base inicial a formação profissional conectando-se de modo a ampliar essa construção com os saberes disciplinares, curriculares e experiências vivenciadas em seu contexto de trabalho. Logo, o saber dos professores está diretamente conectado às suas concepções, percepções e produções de conhecimentos decorrentes das circunstâncias da profissão.

O autor destaca ainda que, a ampliação e construção desses saberes está relacionado com a singularidade do profissional, com suas experiências de vida e história pessoal, com as relações estabelecidas com seus alunos e com os agentes escolares na escola. Portanto, é o “saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é fundamental para o bom desempenho profissional em razão da complexidade de cenários onde este irá atuar. Dessa forma, entende-se que é necessária a construção de ambientes que sejam favoráveis ao processo formativo, uma vez que esses espaços irão propiciar a otimização da qualidade de ensino.

É nesse sentido, que os teóricos aqui elencados apresentam sintonia naquilo que acreditam ser uma formação de qualidade. Resumidamente, para eles a formação deve estar vinculada a troca entre os pares, ao compartilhamento de ideias, métodos e estratégias que sejam eficazes diante da realidade contemporânea, algo que os torna agentes ativos na transformação desta mesma realidade, na luta coletiva e colaborativa,





no protagonismo voltado à melhoria das condições de vida dos sujeitos. O processo de formação exige uma ampla comunicação entre os futuros docentes; requer que experiências sejam compartilhadas, que teoria e prática sejam únicas de modo a ser possível otimizar o processo formativo e, conseqüentemente, também a atuação profissional. Nestes termos, perspectiva-se o sujeito como protagonista de sua vida e do seu próprio conhecimento.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. A formação de professores no contexto de uma política de inclusão. **Revista Cocar** [online]. 2017, Edição Especial, n. 2, p. 98-104. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1001>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GIL, Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo, Atlas, 2017.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; MORAIS, Georgyanna Andrea Silva; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar. **Colloquium Humanarum** [online]. 2020, v. 17, p. 217-231. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3719>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Dom Quixote: 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 20 ago. 2022.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 2009.

SILVA, José Bonifácio Alves da; CERVI, Gicele Maria. Docentes de escolas públicas diante de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. **Revista Teias** [online]. 2020, v. 21, p. 210-222. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42171>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, Raimundo Expedito dos Santos. Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. **Cadernos de Pós-graduação** [online].





2017, v. 16, n. 1, p. 163-188. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7435>. Acesso em: 28 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ:
2012.





A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

VENTURA, Maive Cardoso Padilha⁷⁴
LOCKS, Geraldo Augusto⁷⁵

RESUMO

Apresenta-se neste resumo expandido o levantamento e análise de artigos com o tema “Relação famílias e docentes da Educação Infantil” por meio de uma revisão de literatura realizada com vista a um projeto de pesquisa em andamento num mestrado acadêmico em educação. Foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras SCIELO. A relação entre famílias e escola é tema de constantes discussões e estudos na educação. Porém, percebe-se uma ausência de pesquisas neste campo da Educação Infantil, o que motivou a realização deste estudo. O levantamento resultou em 04 artigos que foram analisados do ponto de vista metodológico e temático. Pode-se identificar o título dos artigos, ano de publicação, local da pesquisa, objetivos e abordagens teóricas e metodológicas. As famílias reconhecem o trabalho docente nos aspectos de cuidar e educar, mas esse reconhecimento não é percebido pelas professoras.

Palavras-chave: Relação famílias e docentes. Educação Infantil. Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesta produção uma análise de artigos acadêmicos acerca da relação entre famílias e docentes na Educação Infantil brasileira. Para tanto, foram realizadas buscas do tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras SCIELO, sendo discutidas as produções selecionadas. A relação entre família e escola é tema de constantes discussões e estudos no campo da educação. Porém, percebe-se uma ausência de pesquisas acerca da relação entre famílias e professoras da Educação Infantil, o que motivou a realização deste estudo. O objetivo deste trabalho, portanto, foi realizar o levantamento de artigos com o tema “Relação famílias e docentes da Educação Infantil” a partir de uma revisão de literatura. O levantamento resultou em 04 artigos que foram analisados do ponto de vista metodológico e temático.

As famílias e as professoras da Educação Infantil dividem funções entre educar e o cuidar, sendo de extrema importância que exista um bom diálogo entre elas, levando em consideração que o êxito na aprendizagem e desenvolvimento da criança depende em grandes proporções também do sucesso desse diálogo. Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), a Educação Infantil ganhou espaço nas pesquisas e discussões acerca de sua relevância, porém comparada a outras etapas da educação, o campo de estudo que trata das relações entre famílias e docentes na Educação Infantil, é relativamente novo. Na sequência desenvolve-se a metodologia de trabalho utilizada na revisão de literatura, discussões e considerações finais.

METODOLOGIA

O levantamento dos artigos brasileiros ocorreu mediante busca nas bases de dados: CAPES e SCIELO, realizado a partir de três descritores: “famílias”, “educação infantil” e “famílias e professoras”, garantindo os procedimentos que delimitassem a busca por publicações em periódicos brasileiros. Não houve delimitação nos anos das

⁷⁴ Maive Cardoso Padilha Ventura. Universidade do Planalto Catarinense.
maiveventura@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6533-0188>, <http://lattes.cnpq.br/3337814580467878>.

⁷⁵ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense.
prof.geraldo@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.





publicações, preferindo primeiramente conhecer os resultados mediante buscas atemporais.

Baseado nos últimos critérios, chegou-se inicialmente a 138 artigos. A leitura dos títulos e resumos permitiu excluir artigos que não tratavam do tema abordado; restando apenas 04 publicações, as quais foram lidas na íntegra para a consolidação de resumo expandido.

As informações contidas nos artigos selecionados foram organizadas em uma tabela com os itens: título, período de publicação, local da realização da pesquisa (quando se tratasse de pesquisa de campo), objetivos e método, conforme quadro 1 abaixo.

Quadro 1. Principais informações dos artigos

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PESQUISA	OBJETIVOS	MÉTODO
Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche	2007	São Paulo/SP	Analisar a relação entre famílias de crianças usuárias de uma creche e profissionais da instituição no processo de compartilhar cuidados na primeira infância	Pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso
Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil	2018	Londrina/PR	Dialogar com diferentes autores sobre a relevância da relação escola-família na educação infantil; com o intuito de colaborar com gestores e professores dessa etapa da educação básica	Pesquisa qualitativa, com procedimento de entrevista semiestruturada
A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil	2018	-----	Identificar quais as facilidades e dificuldades encontradas entre a família e a escola, e quais as suas expectativas.	Pesquisa documental
Percepções de profissionais e familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil	2019	Recife/PE	Investigar os sentidos que profissionais e familiares de crianças atribuíram ao trabalho desenvolvido em suas instituições de educação infantil.	Pesquisa qualitativa, composta por grupos focais

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).





ANÁLISE E DISCUSSÕES

A leitura na íntegra dos 04 artigos selecionados permitiu a organização de três tópicos que serão apresentados e descritos a seguir.

I – Aspectos metodológicos e estruturais

A leitura dos 04 artigos permitiu verificar que ambos foram publicados em periódicos dos estados do Espírito Santo, São Paulo, Paraná e Paraíba, sendo as revistas de publicação “Educação em Revista” que segundo os critérios de avaliação do Qualis Periódicos da CAPES está classificada em A1, “Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação” classificada em A2, “Revista Interface” classificada em B1 e “Revista Temas em Educação” classificada em B3. Todos os autores e coautores pertenciam ao sexo feminino, nos remetendo ao campo de que a profissão docente na Educação Infantil tem a supremacia da mulher.

Considerando que não houve delimitação do ano de publicação na busca, a distribuição dos artigos ficou entre 2007 e 2019, segundo o quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Distribuição das publicações por ano



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com relação aos tipos de trabalho, todos apresentavam os resultados da pesquisa. Com relação à estrutura de um artigo, foi possível constatar que ambos estavam de acordo com o esperado, no que tange os objetivos, todos apresentaram claramente.

No que se refere à descrição do método empregado, 03 descreveram de forma clara e compreensível, sendo que 01 explicou de forma confusa.

Dos 04 trabalhos, 03 eram empíricos e utilizaram o método qualitativo para investigar o fenômeno, todos foram realizados em escolas públicas no contexto da Educação Infantil, 02 destes especificamente em creches. Nenhum dos estudos mencionou o nível socioeconômico dos participantes.

No que diz respeito aos participantes dos 03 estudos empíricos, 02 investigaram familiares ou responsáveis e profissionais da educação e da saúde. Destaca-se que dentre os participantes familiares ou responsáveis, a maioria era do sexo feminino, as quais se prontificavam mais a participar.

Os instrumentos utilizados nas pesquisas empíricas foram: estudo de caso, etnografia, entrevista aberta, grupo focal e análise documental; é importante salientar que alguns estudos utilizaram mais de um instrumento para a coleta de dados.

Por fim, uma consideração importante referente às contribuições dadas pelos trabalhos, é que os 04 apresentaram a sessão de Considerações Finais, sendo que 02 deles apresentaram de forma completa, retomando a ideia principal por meio da





articulação entre a introdução e o desenvolvimento do texto; e 02 foram breves na conclusão do estudo.

II - Teorias

A leitura criteriosa dos artigos selecionados evidenciou que existe uma diversidade de teorias que abordam a relação entre família e escola, visto que muitos autores utilizam a sociologia da educação para compreender tal questão. Citando autores como Bakhtin, Ball, Foucault, Freire, Vygotsky e Wallon, os artigos buscam examinar a relação entre famílias e instituições de Educação Infantil, ressaltando a importância do diálogo entre elas.

III – Temáticas

Por ser da área da saúde, o artigo “Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche” possui foco nos cuidados, evidenciando a alimentação e a higiene, fazendo uma articulação entre a relação família – professoras, com base nas falas de ambas, indicando que alguns conflitos são provenientes das crenças religiosas das famílias (quanto a alimentação), e de suas condições socioeconômicas (quanto a higiene).

No artigo “Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil”, destacou-se que a expectativa dos entrevistados era de substituição da família, os quais em sua maioria se referiram à profissão docente no feminino, dando a entender que a professora assumisse a função da mãe enquanto ela estivesse longe da criança. No entanto, em algumas falas a qualificação da professora era destacada como sendo fundamental para exercer a docência.

O artigo “A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil” traz sugestões para que a escola estabeleça um bom relacionamento com as famílias das crianças. Evidencia a importância de as escolas considerarem as diferentes constituições familiares, e que os diferentes tipos de famílias sejam trabalhados com as crianças.

Quanto ao artigo “Percepções de profissionais e familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil” através das falas dos participantes da pesquisa foram identificados: a) comparações da educação escolar com a educação familiar (tanto por parte da família quanto das professoras); b) descaracterização do profissional docente; c) Educação Infantil sendo vista com caráter preparatório para a próxima etapa da educação. Porém, em algumas falas as famílias reconhecem que a Educação Infantil possibilita a ação educativa no desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES

A análise das publicações selecionadas nesta revisão de literatura estabelece um breve parâmetro da produção de artigos acadêmicos acerca da relação famílias e docentes da Educação Infantil brasileira. Neste sentido, constatou-se que a produção ainda é pequena devido a relevância deste tema. Dos resultados obtidos, é possível estabelecer que, de certa forma as famílias reconhecem o trabalho docente nos aspectos de cuidar e educar, porém, de acordo com as falas das professoras, esse reconhecimento por parte das famílias não é percebido por elas, atribuindo às famílias o sentimento de desvalorização.

Agradecimentos: Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.





REFERÊNCIAS

ALVES, Kallyne; CÔCO, Valdete. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educação em Revista** Belo Horizonte v.34, 2018.

BARROCAS, Karla; SIMÕES, Patricia. Percepções de profissionais e familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p. 214-244, maio/ago 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

MARANHÃO, Damaris; SARTI, C. Cynthia. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Revista Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007.

MORENO, Gilmara. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1187-1203, jul./set., 2018.





METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

COSTA, Morgana da Luz ⁷⁶
PINTO, Marialva Moog ⁷⁷

RESUMO

O estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Tem como objetivo levantar produções científicas sobre as metodologias ativas utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental durante o período da pandemia Covid-19. O método aproxima-se do Estado da Arte e busca nos repositórios de pesquisas da Universidade em questão, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos seguintes descritores: “práticas pedagógicas” AND “metodologias ativas” AND “ensino fundamental” AND “pandemia”. Encontrou-se pouca produção sobre o tema em especial as práticas pedagógicas em especial no período da pandemia. Evidenciou-se a necessidade de ampliar as pesquisas nesse tema.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Metodologias ativas. Ensino Fundamental. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema, as práticas pedagógicas no ensino fundamental no período da pandemia da Covid-19 e as contribuições das metodologias ativas. Como objetivo geral levantar produções científicas sobre as metodologias ativas utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental durante o período da pandemia Covid-19.

Sendo a prática pedagógica central no contexto escolar, interessa-nos saber na referida pesquisa se as mesmas contemplaram as metodologias ativas no período da Pandemia.

Quando se fala em metodologia ativa logo se pensa em tecnologia digitais de comunicação e informação (TDIC), no entanto, metodologias ativas são diferentes métodos que inseridos nas práticas pedagógicas de sala de aula, com intuito de contribuir com o aprendizado dos estudantes, saindo do ensino tradicional, desenvolvendo a autonomia e participação ativa dos estudantes.

Berbel (2011) define metodologias ativas como formas de desenvolver o processo de aprender, das experiências simuladas ou reais para visar às condições de solucionar os desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Nos tempos atuais torna-se importante mediar os conhecimentos aos estudantes, uma forma interessante ao olhar deles, onde possam ser ativos em sua aprendizagem e não apenas esperar que o professor, com seu planejamento, os ensine utilizando as aulas para desenvolver os saberes, para que realmente apreendam. As metodologias ativas surgiram como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, presente desde 1980. Com o surgimento da Covid-19, as escolas precisaram se adaptar as novas formas de ensinar, visto que muitos não estavam preparados para a nova situação, mas que se aprimoraram e utilizaram de várias ferramentas para assim garantir o direito a aprendizagem de todos os estudantes conforme estabelece a legislação.

⁷⁶ Morgana da Luz Costa. Universidade do Planalto Catarinense. morgana-costa19@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0415-6366>, <http://lattes.cnpq.br/8862539434020868>

⁷⁷ Marialva Moog Pinto. Universidade do Planalto Catarinense. marialvamoo@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9898-8576>, <http://lattes.cnpq.br/0827920077915061>



METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa Qualitativa de cunho exploratório e interpretativo. O método aproxima-se do Estado da Arte e toma os repositórios de pesquisas da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Google Acadêmico como *locus* da busca que teve como descritores: “práticas pedagógicas” AND “metodologias ativas” AND “ensino fundamental” AND “pós pandemia” OR “Covid-19”. Após seleção dos trabalhos encontrados, buscou-se os que mais se aproximam da pesquisa em construção, conhecendo também, seus resultados e os teóricos que apoiaram os estudos.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS e DISCUSSÃO

Iniciou-se a busca na plataforma de dissertações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) entre as publicações no período de 2017 até o mais atuais de abril de 2022. Encontrou-se 11 arquivos que o título sinalizava para as “práticas pedagógicas” e nenhum trabalho com o descritor “metodologias ativas”. Sendo separado para a leitura 3 dissertações que possuem assuntos relevantes a pesquisa.

Figura 1. Descritores da busca de teses e dissertações na Plataforma UNIPLAC

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ENSINO FUNDAMENTAL, METODOLOGIAS ATIVAS E PÓS PANDEMIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ENSINO FUNDAMENTAL, METODOLOGIAS ATIVAS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Como um dos descritores abrange sobre a pandemia da Covid-19, não foram encontradas pesquisas sobre a temática nessa plataforma.

A busca pelos descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apontou quatro (04) arquivos, no entanto, ao analisar o objetivos dos estudos os mesmos se distanciaram da pesquisa em construção. Quando se retirou o descritor “pandemia”, 1.098 arquivos foram disponibilizados pela plataforma BDTD, mais um refinamento estabelecendo o filtro para o período de 2016 a 2022, 631 arquivos restaram. Dentre estes, optou-se pelas dissertações e assim restaram 519 disponíveis. Ao realizar novo refinamento sobre o período de 2019 a 2022, aparecendo 141 pesquisas.

Também se optou pelo período entre 2017 a 2022 e com filtro em Teses, 101 arquivos foram disponibilizados em 6 páginas da BDTD. Ao analisar os objetivos desses trabalhos, somente 2 teses foram separadas para análise.

Já no acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 554.405 dissertações e teses disponibilizadas antes de aplicar os filtros para refinamento. Selecionando o filtro sobre a área da Educação a partir de 2016, restaram 7.216 dissertações.

Devido a quantidade de dissertações e teses, optou-se por realizar outra pesquisa, agora com os descritores: “práticas pedagógicas” and “ensino fundamental anos iniciais” and “metodologias ativas” and “pandemia”. E depois dos filtros 4.533 arquivos restaram, onde foram verificadas as páginas em busca de títulos na mesma ou próximo da temática pesquisada, e assim 1 dissertação e 1 tese foram selecionadas para maior análise

Após separação das dissertações e teses elaborou-se a Tabela 1, para facilitar o





entendimento sobre os encontrados em cada ano. Sendo pesquisado com base nos procedimentos da busca sistemática na plataforma da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT).

Tabela 1. Descritores “Práticas Pedagógicas” AND “Ensino Fundamental” AND “Metodologias Ativas”.

Banco de Dados	Descritores	Data da Busca
	Práticas Pedagógicas” AND “Ensino Fundamental” AND “Metodologias Ativas”.	
UNIPLAC	03	Até 04/2022
IBICT	02	Até 06/2022
CAPES	02	Até 07/2022

Fonte: UNIPLAC (2022), IBICT (2022), CAPES (2022). Elaborado Pela Pesquisadora

De acordo com as pesquisas e as dissertações selecionadas, uma nova etapa surge, a identificação do título, tipo, autoria, metodologia e palavras-chave. Conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Levantamento dos trabalhos sobre o tema da pesquisa.

	BASE	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
1	UNIPLAC	Políticas Educacionais: Perspectivas para Práticas Pedagógicas Educomunicativas no Processo de Alfabetização e Letramento	Cristina de Fátima Marcon Buogo	D	2020	Alfabetização e Letramento, Educomunicação, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas.
2		Narrativas Digitais de Professores: Perspectivas Educomunicativas para as Práticas Pedagógicas	Carlos Eduardo Canani	D	2018	Mídias digitais na educação, Narrativas Digitais de professores, Educomunicação.
3		Gestão Escolar e Educador Social: uma Análise para além das Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas de Lages SC	Maribel de Amorim Pereira	D	2013	Gestão Escolar, Educador Social, Práticas Pedagógicas.
4	BDTD	Estratégias Pedagógicas que efetivam o uso de Metodologias Ativas no Ensino Fundamental	Rhenan Ferraz de Jesus	T	2001	Educação Básica, Metodologias de Ensino, Inovação pedagógica.
5		Estratégias Pedagógicas para o Ensino Fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva	Caroline Bohrer do Amaral	T	2017	Ensino fundamental, Estratégias pedagógicas Afetividade, Ambiente virtual de aprendizagem.
6	CAPES	Práticas Pedagógicas Reflexivas e Metodologias Ativas: Possibilidades na Escola Pública Municipal em São Luís - MA	Monica Maria Avelar de Carvalho Nunes	T	2019	Formação docente, Práticas reflexivas, Metodologias ativas.





7		Práticas Pedagógicas Ativas com Recursos Educacionais Digitais em Tempos de Pandemia	Flabia Alves Lopes	D	2021	TDIC, Formação de professores Pandemia, prática e inovação pedagógica.
---	--	--	--------------------	---	------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. * D (Dissertação), T(Tese)

Após o preenchimento da Tabela 1 e Quadro 1, alguns autores foram base teórica destas dissertações e teses. As três dissertações selecionadas na plataforma da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, ambos têm em seu título o tema de práticas pedagógicas, onde autores como: Freire (1987, 2002, 2004, 2010), Soares (2000,2014,2015), Bardin (1997, 2011), Vygotsky (1996), Silva (2015), Santos (2013, 2016), Moran (2015) e Lévy(1999), são alguns dos citados. Sendo eles considerados importantes para a construção do conhecimento nesta temática. Nas demais plataformas o mesmo ocorreu, e novos autores foram encontrados: Bacich (2018), Berbel (2011, 2012), Diesl (2017), Gastardelli (2018), Alencar (2013), Almeida (2014, 2016), Cunha (1996), Gandin (2010), Macedo (2015), Menin (2013, 2016), Perrenoud (1999, 2002, 2005), Piaget (1968, 1973, 1977, 1978, 1994, 1997) Sacristán (1998) e Zalaba (1998).

De acordo com os materiais encontrados pode-se perceber que alguns autores se repetiram, sendo separados alguns para descrição de forma breve sobre o conceito que cada um traz e que contribuirá com a pesquisa da mestranda.

Freire (2004, p.91) aborda que “o professor precisa ser curioso buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. Assim se dá a necessidade do planejamento e da prática pedagógica em sala de aula. Soares (2014) cita sobre a adoção de tecnologias, e como elas exigem que os educadores aprendam a dialogar com seus alunos para que consigam mediar uma troca mais aprofundada de argumentos e procedimentos voltados ao desenvolvimento de atitudes críticas. Desta forma destaca-se a importância do professor no processo de mediador, articulador dos conteúdos associado ao objetivo que busca atingir naquele assunto, atividade proposta.

Neste sentido Berbel (2011, p.28) aborda que: “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”.

A prática pedagógica quando associada as metodologias ativas no ambiente escolar possibilita que o estudante tenha autonomia, além de se desenvolver, buscar aprender consigo e com os demais colegas.

Com a pandemia a forma de ensinar precisou ser adaptada para o momento que vivíamos, e assim a prática do professor necessitou ser aprimorada para que os estudantes tivessem acesso aos conteúdos, neste processo se utilizou de metodologias ativas, o uso das salas de aula conhecida como: *classroom, meet*, entre outras, sendo importante citar que metodologias ativas não são necessariamente relacionadas com a tecnologia, pois já tem registros de métodos diversos ao decorrer da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações e teses encontradas com a mesma temática ou semelhante, possibilitaram ampliar os saberes sobre determinados autores que apareceram ao decorrer dos materiais lidos e também nas referências.

É notória a pouca produção de pesquisas sobre as práticas pedagógicas nos anos iniciais e as contribuições das metodologias ativas, em especial no período da pandemia. Visto que ainda estamos nos readaptando a este período onde o vírus continua presente na sociedade, mas a rotina voltou, e os materiais que são desta





temática ainda se encontram em processo de defesa e publicação. Encontrando-se dificuldade em encontrar dissertações e teses semelhantes a pesquisa, ficando evidente a necessidade de continuar realizando pesquisas nessa temática.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOHRER DO AMARAL, Caroline. **Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva**. 2017. 253 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157561/001019644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BUOGO, Cristina de Fátima Marcon. **Políticas educacionais: Perspectivas para Práticas Pedagógicas Educomunicativas no Processo de Alfabetização e Letramento**. 2020. 123 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages (SC) 2020. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/513c6889cdb9bc242b618e1c7e419f06.pdf. Acesso em 27 abr. 2022.

CANANI, Carlos Eduardo. **Narrativas digitais de professores: perspectivas educacionais para as práticas pedagógicas**. 2018. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages (SC), 2018. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/a1af9441263e40d829e2d651257d1a03.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

JESUS, Rhenan Ferraz. **Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de Metodologias ativas no Ensino Fundamental**. 2021. 220 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233722/001135679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 maio 2022.

PEREIRA, Maribel de Amorim. **Gestão escolar e educador social: uma análise para além das práticas pedagógicas nas escolas públicas de Lages (SC)**. 2013. 174 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages (SC), 2013. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/91b6c1907ded270bad16c53df6e46ba4.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

LOPES, Flábia Alves. **Práticas pedagógicas ativas com recursos educacionais digitais em tempos de pandemia**. 2021. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata (PE), 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11387518. Acesso em: 18 jul. 2022

NUNES, Mônica Maria Avelar de Carvalho. **Práticas pedagógicas reflexivas e metodologias ativas: possibilidades na escola pública municipal em São Luís – MA**. Universidade Católica de Brasília. 2019. 141 p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica



de Brasília, São Luís (MA), 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8609733. Acesso em: 4 jul. 2022.





TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

DOGENSKI, Josiane⁷⁸
DA SILVA, Madalena Pereira⁷⁹

RESUMO

Este trabalho estrutura-se enquanto recorte de um projeto de pesquisa, ainda em andamento, proveniente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, cuja proposta se volta à reflexão referente às contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os multiletramentos. A pretensão é evidenciar o potencial das TDIC em promover a religação de saberes entre as diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com uso da pesquisa bibliográfica. Os resultados, incipientes, versam sobre a possibilidade de evolução na aprendizagem dos estudantes com o uso de práticas multiletradas estruturadas nas TDICs.

Palavras-chave: TDIC. Multiletramentos. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A globalização e as demandas atuais requerem que os professores repensem suas práticas pedagógicas diariamente, buscando o envolvimento do educando nas atividades. Para isso, mostraram-se necessárias práticas contextualizadas que alteraram as maneiras de ler e de relacionar-se com e no mundo por meio de ações com as quais os seres humanos estão envolvidos. Assim, organizam-se para impulsioná-los a agirem visando à transformações sociais. Nesse contexto, a internet contribuiu para conectar, em âmbito mundial, os computadores, formando um aglomerado de redes de computadores, com a disponibilização de diferentes recursos pedagógicos digitais.

A eclosão da era digital surge com a Terceira Revolução Industrial, mais precisamente na metade da década de 1970, possibilitando o uso de algumas ferramentas tecnológicas para pesquisa, ampliação de conhecimento e produção industrial. Nas escolas, os primeiros equipamentos, as impressoras, drivers externos, scanners e as primeiras câmeras fotográficas digitais, chegaram nesse período e ficaram conhecidas como Tecnologia de Informação (TI). Mais tarde, por volta da década de 1990, com a chegada da internet e os computadores em rede, uma nova expressão foi cunhada: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 3). A partir de então, surgiram, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) potenciais ferramentas para uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada (MORAN, 2017; SANTAELLA, 2013; BURBULES, 2014).

O uso das tecnologias em tal cenário permite ao indivíduo se reinventar, podendo, inclusive, explorar novas formas de aprender, de compreender e de interpretar mundo, uma vez que o acesso à informação foi rápido e a exploração dos conteúdos e das situações diversas fortaleceram o processo de ensino e de aprendizagem através do planejamento de aulas mais dinâmicas e com possibilidade de ações transdisciplinares nas diversas áreas do conhecimento na perspectiva dos multiletramentos.

Os multiletramentos (ou pedagogia dos multiletramentos) surgiram em meados da década de 90, momento no qual um grupo de teóricos linguistas se reuniu para discutir diversos assuntos com o propósito de contribuir com as novas demandas expostas pela sociedade contemporânea e presentes na escola, nos ambientes de

⁷⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe -Uniarp. E-mail: dogenskijosiane@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6446-0864>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451229255186752>

⁷⁹ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplac.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>



aprendizagem marcados “[...] por um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Desse modo, faz-se necessário atentar-se ao fato da importância de repensar-se a prática pedagógica, pois apenas os saberes científicos pautados no paradigma cartesiano são insuficientes para compreender-se a complexidade e a dinamicidade que envolve a vida cotidiana, uma vez que a maioria das escolas trabalha de maneira fragmentada, partindo do “retalhamento das disciplinas” (MORIN, 2003, p. 14), ou seja, reduzir o complexo ao simples ao contrário de atrelar conteúdos e ações de maneira contextualizada.

Partindo desse cenário em que se encontra a educação, refletir sobre as contribuições das TDICs na prática pedagógica na perspectiva dos multiletramentos trata-se de um assunto contemporâneo que vem a auxiliar na formação dos discentes em sua inteireza.

Assim, fica evidente a necessidade do entendimento de que não será mais possível trabalhar práticas pedagógicas com conhecimentos especializados e fragmentados, pois esses precisam estar ligados a outras áreas, promovendo a transdisciplinaridade. Nesse contexto, infere-se que as TDICs atingem a sala de aula e desafiam os alunos a se desenvolverem e se envolverem no ciberespaço, possibilitando a religação dos saberes e a reconstrução de conceitos no mundo contemporâneo.

É importante destacar que não se trata de endeusar, tampouco satanizar as TDICs na educação, mas usá-las como possibilitadoras da ampliação do repertório cultural e social dos educandos. Portanto, atenta-se para a questão de que as TDICs não são capazes de resolver todos problemas educacionais (DA SILVA; DE AGUIAR; JURADO, 2020), assim como “[...] não há que se falar em educação inteiramente digital, uma vez que não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana”, muito menos se pode “[...] aderir acriticamente discursos atraentes e inovadores que negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NÓVOA, 2022, p. 35).

O presente texto objetiva refletir criticamente sobre as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os multiletramentos, evidenciando o potencial das mesmas em promover a multiculturalidade, as múltiplas mídias e a multimodalidade presentes na contemporaneidade.

METODOLOGIA

A pesquisa, proveniente de uma dissertação de mestrado profissional em educação básica, ainda em andamento, é de abordagem qualitativa, cujo objetivo consiste em analisar a aplicação das TDICs na perspectiva dos multiletramentos como recurso de apoio no processo de ensino e de aprendizagem.

Para contemplar tal intuito, o estudo, de abordagem qualitativa, preocupa-se em “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 11).

Trata-se ainda de um estudo baseado na revisão bibliográfica, uma vez que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 182), contudo, não se constitui mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado tema, mas uma análise sob novo enfoque ou abordagem de um determinado assunto, permitindo novas e inovadoras conclusões.





TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

As tendências provenientes no mundo contemporâneo permitem pensar diferentes maneiras de recriar situações cotidianas dentro do ambiente escolar. As inovações tecnológicas ocorridas consentiram reaver conceitos muito aplicados no campo da educação, inclusive no que se refere ao letramento propriamente dito. Nesse contexto, a escola, por ser uma instituição social, precisa acompanhar as mudanças e contribuir para a formação de educandos reflexivos e críticos capazes de entender seu papel na sociedade e de atuar sobre a realidade para transformá-la.

Há muitas habilidades que precisam ser desenvolvidas na educação básica, entretanto, neste texto, limita-se em abordar aquelas provenientes dos multiletramentos. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 8), é possível trabalhar por meio de multiletramentos com ou sem o uso TDICs, sendo essas são caracterizadas pelos autores como “novos letramentos”.

O trabalho com os multiletramentos realiza-se com base nas “[...] culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural [...]” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Embora se compreenda, num primeiro momento, que um indivíduo o qual aprende a escrever e a ler é considerado um ser alfabetizado, saber apenas codificar e decodificar os signos linguísticos já “não são mais suficientes” (ROJO, 2009, p. 107) para propor aos alunos uma vida em sociedade e possibilitar a participação das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas.

Nessa perspectiva, não cabe mais o conceito de letramento, interpretado como “[...] comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p.97) na atualidade, uma vez que as múltiplas possibilidades de leitura e de produção de sentidos se dão nas variadas ações transdisciplinares, utilizando-se de diversos mecanismos e de uso das tecnologias digitais. Isso implica considerar que a convergência entre mídias e linguagens impulsiona a necessidade de criar práticas de leitura e de escrita sob uma nova ótica na escola: os multiletramentos com a inserção das TDICs.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), citados por Rojo e Moura (2012, p.248), “[...] o termo multiletramentos enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira refere-se ao crescimento da importância dada à diversidade cultural [...] A segunda trata da influência da linguagem das tecnologias [...]”. Nessa perspectiva, surgiram duas vertentes relacionadas ao multiletramento: a multiculturalidade e a multimodalidade.

A multiculturalidade refere-se ao crescimento da importância dada à diversidade cultural existente nas salas de aula e a descentralização de culturas, valorizando as produções de todos e não apenas as privilegiadas pelo contexto escolar: culto/ inculto, erudita/ popular (ROJO, 2012, p.18). A segunda trata, em linhas gerais, da “multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação” (ROJO, 2012, p. 18).

Assim, as práticas multiletradas pressupõem o contato com interfaces, que valorizam o hibridismo de linguagens, de culturas e o mundo digital. Portanto, para explorar os novos gêneros discursivos que surgiram na perspectiva dos multiletramentos fazem-se necessárias novas ferramentas, pois papel e caneta já não são mais suficientes, ou melhor, mostram-se imprescindíveis aparatos tecnológicos para suporte das ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

O desenvolvimento da sociedade em todas as suas vertentes fez com que surgisse a necessidade do constante uso das tecnologias. Assim, a educação não poderia ficar alheia a essas mudanças e precisou se adequar e rever conceitos que antes eram primordiais e agora são obsoletos. Nesse sentido, as TDICs foram sendo





conhecidas e acabaram ganhando espaço no ambiente escolar, tornando-se aliadas no processo de ensino e de aprendizagem. A inserção das TDICs na educação pode contribuir para a construção de ecossistemas educacionais fortalecidos pela episteme de Paulo Freire que “[...] busca o diálogo estratégico para o convívio humano, resolução de conflitos, consecução de objetivos comuns, realização de projetos coletivos” (SARTORI, 2021, p.11).

Dentre os aparatos tecnológicos disponíveis, pode-se inferir o surgimento de novos gêneros discursivos incorporados nas TDICs, trazendo para as escolas outras perspectivas de linguagens, das quais poderão resultar novas aprendizagens de leitura e de escrita, sobretudo quando, nesse contexto, estão presentes elementos que promovem a multimodalidade. As TDICs no âmbito escolar não acabam com o diálogo entre estudante e o professor, pois ambos aprendem. Com as práticas de multiletramentos: “[...] eles são interativos; mais que isso, colaborativos” (ROJO, 2012, p. 23).

As tecnologias vieram para revolucionar e reestruturar a educação de umamaneira geral, fazendo com que se percebesse a necessidade de mudança em todo o contexto educacional e “[...] a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais [...] pouco estimulante para os bons professores e alunos” (MORAN, 2008, p. 1).

Nesse viés, não se muda apenas a maneira de trabalhar as aulas, precisa-se mudar as concepções de ensino para melhorar a qualidade da aprendizagem. Freire (2010), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz que nenhum educador pode cruzar os braços diante das possibilidades de mudança, pois é nessa situação em que se talham grandes indivíduos.

Para isso, é necessário o docente ouvir, sentir e partilhar a vivência de cada educando para que possa articular os saberes necessários às tecnologias digitais disponíveis para articular e auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2010, p. 69) cita que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” e “a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo” (FREIRE, 2010, p. 87).

Vale destacar a importância de o professor saber usar as diferentes TDICs haja vista fazerem parte do processo da educação contemporânea, sendo importante sua visibilidade como ferramentas auxiliares com potencial para ajudar no desenvolvimento do aluno em sua inteireza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o planejamento de ações práticas pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos desafia educadores e educandos a provocarem o rompimento do modelo cartesiano de educação e adentrarem num novo cenário educacional: o da multimodalidade, da multiculturalidade e das múltiplas mídias.

Espera-se, ao final desta pesquisa, haver a reflexão sobre as contribuições das TDICs e os multiletramentos, evidenciando o seu potencial em promover a multiculturalidade, as múltiplas mídias e a multimodalidade presentes no ambiente escolar através da adoção de práticas multiletradas.

E por fim, quando a pesquisa findar, propõe-se a elaboração de um produto educacional em formato de e-book que contenha o levantamento das TDICs utilizadas na pesquisa, além das atividades desenvolvidas para o levantamento dos dados na intenção de polinizar a utilização das mesmas na perspectiva dos multiletramentos.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773)..





REFERÊNCIAS

BURBULES, N. C. Los significados de aprendizaje ubicuo” Education Policy Analysis Archives / **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, 1-10, Arizona, Estados Unidos, 2014. Acesso em 25 de agosto de 2022. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf> –

DA SILVA, M.P.; DE AGUIAR, P.A.; JURADO, R.G. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonía**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, W.S.S.; RIBEIRO, C.A.N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434902>. Acesso em 11 de set. de 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Unijuí, 2016.

MORAN, J. M. Aprendizagem significativa. In: Portal Escola Conectada, **Fundação Ayrton Senna** Disponível em: www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47. Entrevista publicada em 01 de agosto de 2008. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. p. 23-35. Curitiba: CRV, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transforma, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. Desafios da Ubiquidade para a Educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em 25 de ago. de 2022.

SARTORI, A.S. Ecosistema educacional: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n.48, p. 62-79, jan./abr. 2021.





SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.





PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SALAMAN, Dariana Medeiros Andrade⁸⁰
DA SILVA, Madalena Pereira⁸¹

RESUMO

A formação de professores fundamentada no programa de formação-ação em escolas criativas, integrada a alfabetização científica e a ecoformação na ação formativa, oferece um espaço de reflexão coletivo sobre fenômenos ambientais, sociais e culturais, transcendendo o conhecimento curricular por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e ambientais. Nessa perspectiva, o texto se propõe em responder a seguinte questão de pesquisa: “Como o programa de formação-ação em escolas criativas pode contribuir na formação de professores?” Em resposta a esta indagação, o objetivo consiste em uma pesquisa bibliográfica, no qual discute a formação de professores apoiada no programa de formação-ação em escolas criativas para a superação de uma formação pedagógica transmissiva. A pesquisa é de abordagem qualitativa, se constituiu por meio de revisão de literatura e trabalhos correlatos, esses trabalhos trazem uma proposta capaz de contribuir para a construção da formação inicial e continuada mais colaborativa, integrada e inovadora.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Ecoformação. Escolas criativas. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores embasado no programa de formação-ação em escolas criativas, procura ampliar os primeiros conhecimentos do estudante quando chega à escola e transforma em atividades investigativas como ferramenta para mediar esse processo de intervenção na sala de aula de forma articulada com os demais componentes curriculares, promovendo a transdisciplinaridade.

Para tanto se faz necessário repensar o planejamento e a execução de ações para a formação continuada de professores, principalmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente do ciclo de alfabetização, envolvendo os participantes com a ecoformação por meio da alfabetização científica.

Portanto, a alfabetização Científica “[...] pode contribuir para uma leitura e interpretação de mundo que favoreça posicionamentos e tomadas de decisão, de modo crítico e criativo, em questões que envolvam nós, os outros e o ambiente” (BRASIL, 2015, p. 9).

A partir disso, o estudante cientificamente alfabetizado se apropria dos conhecimentos das Ciências Naturais, como também utiliza-os na sua prática social quando faz a leitura, apreende e manifesta os seus aprendizados nas tomadas de decisões. O professor estabelece, assim, a relação entre a teoria e a realidade vivenciada.

A formação de professores discutida neste texto tem como base o programa de formação-ação em escolas criativas (ZWIEREWICZ, 2017), para apoiar nas discussões também se buscou a alfabetização científica, como proposta pedagógica orientada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de acordo com o Caderno de Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015).

⁸⁰Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). darianamedeirossalaman@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9423-4200>, <http://lattes.cnpq.br/4974985092196944>.

⁸¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.





Frente a isso, o resumo expandido tem como questão de pesquisa a seguinte indagação: “Como o programa de formação-ação em escolas criativas pode contribuir na formação de professores?”

Diante desse questionamento, o objetivo desse resumo consiste em uma pesquisa que busca discutir a formação de professores baseado no programa de formação-ação em escolas criativas para a superação de uma formação pedagógica transmissiva. Desse modo, tanto o professor quanto os estudantes estabelecem a possibilidade de produzir conhecimentos científicos a partir da realidade concreta, pois os problemas procedem da prática social dos sujeitos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Menezes, Schroeder e Silva (2012) citam o processo de alfabetização científica como uma maneira de relacionar os estudantes aos conhecimentos para a vida cotidiana, com a intenção de compreender e intervir socialmente os/nos acontecimentos que influenciam suas vidas e o meio.

Ademais, os mesmos autores se referem à alfabetização científica integrada à ecoformação na ação formativa, algo que oferece um espaço de reflexão sobre fenômenos ambientais, sociais e culturais, contribuindo para o avanço da educação para a sustentabilidade.

Assim, o estudante apreende os conhecimentos, define conexões e significados entre os conhecimentos científicos e a sua realidade, pois desenvolve a criticidade e a autonomia, considerando o estudante enquanto protagonista do processo de aprender, deixando de ser um simples espectador dos conhecimentos repassados pelo professor (MENEZES; SCRHOEDER; SILVA, 2012).

Para verificar tal pressuposto, a escrita está organizada em seções. Na próxima seção é apresentada a metodologia; seguida da fundamentação teórica que compreende o programa de formação-ação em escolas criativas. Por fim são apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa de caráter exploratório com base bibliográfica. A pesquisa bibliográfica discorre sobre um levantamento da revisão de literatura publicada em referência ao tema em estudo.

Conforme Gil (2002), o caráter exploratório refere-se à proximidade do objeto a ser investigado. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica discorre sobre um levantamento da literatura publicada em referência ao tema em estudo, que se utiliza de fontes de informação secundárias, como artigos, trabalhos de eventos e outras publicações relevantes.

Para compreender quais são os propósitos da pesquisa, na sequência se apresenta a proposta de planejamento da formação-ação em escolas criativas. Tal proposta está sendo utilizada pelas pesquisadoras em uma pesquisa de mestrado, em andamento, idealizada para uma escola do campo.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS

O programa de formação-ação em escolas criativas visa atender a demanda da escola atual, como o nome sugere propõe uma ação formativa efetiva que contribua na melhoria do ensino e de aprendizagem empregando o paradigma ecossistêmico, a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Esse programa propõe solucionar o formato tradicional de formação continuada, algo que ocorre, na maioria dos casos, de maneira transmissiva, centrada em palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos (ALMEIDA, 2018).

O Programa de formação-ação em escolas criativas consiste em uma estrutura formada por cinco etapas: Conexão; Projeção; Fortalecimento; Interação e Polinização (ZWIREWICZ, 2017). A proposta se aproxima de condições previstas na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), criada por Torre e Zwierewicz (2009).





A etapa da Conexão se refere aos primeiros encontros da formação, com o objetivo de envolver os participantes, conhecendo e valorizando as práticas pedagógicas inovadoras já existentes, bem como identificar os desafios educacionais vivenciados pelos professores e gestores, com a apresentação dos principais conceitos teóricos, metodológicos e avaliativos que norteiam a formação (ZWIEREWICZ, 2017).

Essa etapa inicial propicia também o desenvolvimento da consciência pessoal e social frente aos problemas educacionais, bem como possibilita avaliar o quanto o ensino fragmentado e descontextualizado tem contribuído para preservar as dificuldades de aprendizagem.

Além disso, tal formação-ação insere os participantes em um contexto local e nas demandas globais “[...] transcendendo o conhecimento curricular por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas à vida [...]”. Isso ocorre por meio do diálogo e da oportunidade de desenvolver novas experiências sobre uma proposta de formação continuada embasada no paradigma ecossistêmico, na complexidade, na transdisciplinaridade e na ecoformação (HORN, 2021, p. 29).

A etapa da Projeção considera as reflexões e o planejamento que buscam amenizar a distância entre o realizado e o almejado na sala de aula. Nessa etapa, são definidas as temáticas conceituais e o planejamento incorporado às demandas dos professores, para que possibilitem ampliar a criatividade e estimular a superação do ensino fragmentado no contexto escolar (ZWIEREWICZ, 2017).

Essa etapa envolve a atuação dos participantes, a partir do trabalho cooperativo, bem como a possibilidade de discutir com professores algumas alternativas para a proposta educativa com ressignificação. Trata-se de um momento de planejamento, com atividades colaborativas, a serem desenvolvidas nas aulas do Ensino Fundamental com materiais sustentáveis.

Vivenciar colaborativamente novas práticas pedagógicas é algo que promove a conexão e a inter-relação dos conteúdos dos componentes curriculares à realidade (transdisciplinaridade). Além disso, favorece a realização de ações compromissadas com o bem-estar individual, social e ambiental (ecoformação), bem como a criação de um espaço fundamental para a autoavaliação (autoformação) (HORN, 2021).

Durante o processo formativo, na etapa da Projeção são oportunizados momentos de experiencialidade fora da sala de aula em ambientes formais e não formais, “[...] Esses são momentos para experienciar colaborativamente sonhos, desafios e possibilidades [...]” (HORN, 2021, p. 29).

Momentos de experiencialidade estimulam o aprendizado por meio de observações, questionamentos, elaboração de hipóteses, os quais ampliam a curiosidade e levam a investigações, favorecendo a compreensão. Além disso, também promovem o diálogo entre espaço formal da escola e não formal na prática de sala de aula, pois é no ambiente formal da escola que o professor sistematiza e aprofunda a construção de novos conhecimentos e instrumentos de superação da fragmentação do ensino (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, é relevante que o professor deixe claros os conteúdos e objetivos abordados, além das estratégias desenvolvidas, usando um roteiro previamente elaborado para a visita a campo, ou seja, de modo a evidenciar a função do professor como mediador no ambiente não formal. Visitas a espaços não formais podem responder a uma questão-problema e dar origem a novos questionamentos a serem pesquisados, bem como é uma ação que aproxima a ciência do cotidiano dos estudantes, estimula a curiosidade, a criatividade, a observação e a elaboração de explicações e opiniões (BRASIL, 2015).

Tais atividades investigativas são conduzidas por questionamentos, os quais permitem reflexões e ações iniciais e conduzem a reelaborações durante todo o processo investigativo, levando a novas perguntas. Contudo, vale ressaltar que quando se sugere uma atividade a partir de uma situação-problema, é importante a organização e o





planejamento do trabalho, em todo ambiente formal ou não formal a ser estudado ou pesquisado (BRASIL, 2015). Após o questionamento, são construídas as respostas, a partir do processo vivenciado pelos estudantes, utilizando-se de compreensões e interpretações relacionadas à pergunta, com o planejamento e com a realização do estudo.

A etapa da Interação é um momento propício para partilhar e discutir, valorizar a criatividade, por meio da troca de ideias e do trabalho colaborativo, além de oportunizar a socialização e a escuta e exercitar ações desenvolvidas a partir da heteroformação. A interação possibilita compreender o todo, com base na observação de cada relato dos participantes (HORN, 2021).

Outro fator relevante no processo de formação-ação que constitui a etapa da interação, são os momentos que acontecem a socialização das respostas às perguntas investigativas realizada por meio de observações, entrevistas, rodas de conversa, desenhos, fotos ou pequenos vídeos e registros escritos individuais e coletivos, orientados pelo professor, para a discussão e legitimação de possíveis encaminhamentos ou novas questões de investigação. Afinal, incentivar e ouvir os colegas, expressar-se oralmente, compartilhar ideias, cooperar um com o outro são atitudes que contribuem para a socialização das tarefas dos grupos (BRASIL, 2015).

A etapa do Fortalecimento tem como finalidade aprofundar teorias sobre a base epistemológica da formação, como o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação, incentivando a aplicação desses conceitos na prática pedagógica. É uma etapa relevante para a articulação da teoria e da prática, com práticas contextualizadas, partindo da realidade local para uma visão mais globalizada que impulsiona as mudanças necessárias (HORN, 2021).

As ações, nessa etapa, retomam os conceitos e favorecem a socialização de experiências já realizadas em outros momentos, as quais contribuirão para o fortalecimento da formação mútua, em que o participante tem função de formador e de formado (HORN, 2021).

Nesse momento, a avaliação contribui para a percepção dos avanços e desafios no processo de formação-ação, observando, assim, se houve uma expansão dos conhecimentos com as leituras e discussões teóricas disponibilizadas na formação, sendo dessa forma identificadas as transformações na prática pedagógica, pelo compartilhamento de experiências e relatos dos participantes (HORN, 2021).

A etapa da Polinização tem como intenção disseminar resultados da formação-ação, divulgando-os em portfólios, seminários municipais, publicações em livros, periódicos científicos e eventos escolares, bem como uma oportunidade de aproximar as famílias da escola. É uma etapa para prestigiar e divulgar o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes (ZWIEREWICZ, 2017).

Logo, o professor participa de forma efetiva e colaborativamente das etapas da formação-ação, sentindo-se parte do processo formativo, demonstrando maior interesse pela temática em estudo, comprometendo-se a disseminar os princípios apreendidos. Essa é uma maneira de valorizar os educadores, pois esses serão os principais disseminadores da ecoformação e da transdisciplinaridade na escola. O professor será o responsável por integrar os estudantes à comunidade escolar nas atividades pedagógicas, contribuindo para ressignificar as suas práticas a partir do que foi produzido e compartilhado (HORN, 2021).

Da mesma maneira, as feiras de ciências, os projetos e as sequências didáticas, os trabalhos em grupos e os registros em portfólios, são ações da etapa da Polinização, que levam os professores e os estudantes a compreenderem o processo envolvido na investigação. Além disso, permitem mobilizar os conhecimentos na resolução de problemas que se apresentam no contexto social, fazendo destes uma oportunidade de compartilhamento, de trocas de experiências e de construção de conhecimentos (BRASIL, 2015).





De modo mais específico, as feiras de ciências precisam ser determinadas e desenvolvidas pelos estudantes, com início a partir das suas indagações e curiosidades. O professor apenas será um coordenador nesse trabalho, orientando as etapas a serem seguidas. A participação da escola, juntamente com a família e com a comunidade, ajuda no envolvimento dessa atividade e contribui para a última etapa da formação, a polinização (BRASIL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações de professores, inicial ou continuada, estão direcionadas aos conteúdos disciplinares, preocupados com a área de formação e o desempenho da profissão. Assim, se faz necessário que o professor procure metodologias que incrementem o aprendizado iniciando pelo ciclo de alfabetização.

O programa de formação-ação em escolas criativas está sendo utilizado em uma proposta formativa de uma escola do campo em Paineira/SC. A mesma é proveniente de uma pesquisa de mestrado em educação, em andamento. Nesse momento da escrita, frente a questão de pesquisa e objetivo definido anteriormente, observou-se que o programa se destaca pela organicidade de suas etapas, potencial em contribuir para a superação de uma formação pedagógica transmissiva e permitir trabalhar conteúdos com sentido e significados aos estudantes, tanto em ambientes formais como informais de educação.

Essa formação possibilita o compartilhamento de discussões, experiências e ideias que modificam e potencializam os recursos e metodologias no ensino, inter-relacionando as disciplinas, não para repetir as mesmas práticas, mas com o propósito de aprimorá-las como um processo de reflexão, de abertura para o novo e de aprimoramento do conhecimento pessoal e profissional. Isso deve ocorrer na construção de uma educação de qualidade, com estudantes críticos e cidadãos conscientes de suas atitudes.

A formação de professores fundamentada no programa de formação-ação em escolas criativas, integrada a alfabetização científica e a ecoformação trazem uma proposta capaz de contribuir para a construção de uma ação formativa colaborativa, integrada e inovadora.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na Transformação das Práticas Pedagógicas em uma Escola do Campo**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador. Cap. 6.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Marli. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas Com Práticas**





Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador, 2021. Cap. 5.





MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas; 2003.

MENEZES, Celso; SCHROEDER, Edson; SILVA, Vera Lucia de Sousa e. Clubes de Ciências como Espaço de Alfabetização Científica e Ecoformação. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 811-833, dez., 2012. ISSN 1809-0354.

TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZANOL, Alessandra Garcia. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das Demandas de Docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp, Caçador, 2021. Cap. 6.

ZWIREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica**. In: DITTRICH, M. G. et al. (Org.). Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.





A ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUA APROXIMAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA IESOL/UEPG EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

ALBACH, Camila Aparecida da Silva⁸²
MOLETA, Aline Diandra⁸³
GOMES, Gabrielle Fernandes⁸⁴
MOURA, Reidy Rolim⁸⁵
CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves⁸⁶

RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar a importância dos trabalhos em conjunto entre a Economia Solidária (ECOSOL) e o espaço sócio ocupacional da educação, alcançado devido a parcerias em prol de formações já realizadas pela Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol), programa extensionista desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desde 2005. O objetivo do trabalho também consiste em relatar uma experiência de formação com os professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), para exemplificar a importância de dar continuidade aos trabalhos. Trata-se de uma metodologia que contempla a pesquisa bibliográfica e documental que contribuiu com a construção do mesmo, além de nortear reflexões pertinentes ao que se foi proposto.

Palavras-chave: Economia Solidária. Capacitação de Professores. Crianças e Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os processos de formação para professores é uma tarefa que exige uma compreensão continuada de uma educação ampliada para todos, portanto, utilizamos da concepção de Freire (2002), quando nos coloca “que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002, p.165), ou seja, trata-se de proporcionar um conhecimento que ultrapasse as fronteiras dos conteúdos já ensinados em sala de aula, tais conhecimentos contribuem com a formação, mas precisam também ser ampliados, para que sua intervenção no mundo possa ter impactos sustentáveis e solidários e, porquanto, formar cidadãos justos em uma perspectiva democrática.

Neste sentido, a formação contínua dos professores é um caminho para o avanço no encontro de novas ideias e técnicas para uma instrução de maior qualidade e abrangência, portanto, a abertura da Política de Educação para com outros temas é essencial, visto que existe o potencial de se trabalhar as práticas pedagógicas em um panorama diferente, que vá de encontro, por exemplo, à Economia Solidária e, desta forma, alinhar-se aos seus objetivos.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de formação em Economia Solidária (ECOSOL) envolvendo os professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), e também enfatizar a importância de formar educadores em uma perspectiva democrática e sustentável, seguindo os princípios da ECOSOL e, sendo assim, destacar a necessidade da ação para com a educação de crianças e adolescentes em constante formação.

⁸² Camila Aparecida da Silva Albach. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). camialbach18@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3267978006659598>.

⁸³ Aline Diandra Moleta. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). alinediandram@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7489606306635995>.

⁸⁴ Gabrielle Fernandes Gomes. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). gabrielle.fgomes15@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4183094084211476>.

⁸⁵ Reidy Rolim de Moura. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). reidymoura@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5449233930427672>.

⁸⁶ Luiz Alexandre Gonçalves Cunha. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). cunhageo@uepg.br, <http://lattes.cnpq.br/8385609625694317>.





Partindo desta colocação, Paul Singer defende a ECOSOL enquanto um conceito amplo, mas que tem um viés de estimular a solidariedade entre os membros mediante a autogestão. Para o autor, “[...] O seu propósito é tornar o desenvolvimento mais justo, repartindo seus benefícios e prejuízos de forma mais igual e menos casual”. (SINGER, 2004, p.11).

A educação numa perspectiva ampliada, com foco em professores, mas também em alunos, têm muito a ganhar com as práticas em ECOSOL e é neste sentido que a experiência a ser relatada possui potencial para ser replicada em outros variados espaços educativos e formativos.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada para a composição deste trabalho se deu por meio da pesquisa bibliográfica que envolve uma revisão da literatura relevante para o tema que está sendo discutido. De acordo com Boccato, (2006):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob qual enfoque e/ou perspectiva foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p.266).

Devido à riqueza de informações que podem ser obtidas por meio desse tipo de pesquisa, utilizou-se também da modalidade documental para este trabalho. Que, para Cellard, (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. (CELLARD, 2008, p.295).

O local no qual vivenciou-se a experiência que será aqui relatada é a Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol) que é um programa de extensão permanente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que fica localizada na cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná. Este programa foi criado em 2005 para fomentar, promover, assessorar e apoiar grupos de trabalhadores e trabalhadoras, prestando apoio organizacional, visando proporcionar um espaço de geração de trabalho, renda e de formação.

O Programa Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol/UEPG) é um espaço de divulgação, exposição e comercialização dos produtos de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES). Também conta com uma equipe interdisciplinar de professores, pesquisadores, estagiários e consultores que contribuem para o desenvolvimento da ECOSOL. O objetivo é desenvolver atividades relacionadas ao tema dentro e fora do campus. A IESol/UEPG apoia grupos de empreendimentos solidários incubados, fornecendo orientações, informações, recomendações e assistência no acesso a direitos em uma perspectiva de transformação social.

Na IESol/UEPG, seguindo o objetivo de contribuir para a expansão e promoção da economia solidária, organizou-se o projeto “Desenvolvimento Local e Formação em Economia Solidária para Gestores e Grupos Vulneráveis em Municípios de Ponta Grossa e Região”, que se iniciou em 2022. Seu objetivo é desenvolver ações de formação em economia solidária para a população em situação de vulnerabilidade social e para gestores públicos de comunidades da região dos Campos Gerais e ampliar a economia solidária como alternativa, promoção de emprego, renda, socialização e valores





humanos, criação de novos Empreendimentos de Economia Solidária (EES). O projeto é destinado a adolescentes socialmente desfavorecidos, alunos do ensino fundamental e/ou médio, usuários de serviços de apoio municipal, técnicos de instituições públicas, participantes de ações de capacitação e comunidade em geral e moradores das periferias e comunidades vizinhas de Ponta Grossa.

A metodologia escolhida para a implementação do projeto é participativa, no contexto de cada realidade e na construção de ações para passar pelas fases, em um contexto que possa levar em conta as peculiaridades de cada público-alvo atingido, implementação e avaliação, que no caso o público alvo da nossa formação, que aqui será relatada, expondo seus resultados, são os professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que se trata de um centro educacional cuja sua proposta pedagógica é voltada para o desencadear de um novo processo de ação- reflexão-ação, ao mesmo tempo global e setorial, buscando a melhoria contínua dos serviços. Este espaço educacional abriu as portas para a IESol/UEPG, proporcionando a possibilidade de atuação do projeto como uma experiência da ECOSOL na área da educação.

A EXPERIÊNCIA DA IESOL/UEPG JUNTO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC):

As experiências vividas na área da educação, contribuíram para que a IESol/UEPG estivesse realizando uma capacitação com os professores do CAIC, no intuito de apresentar a Economia Solidária e seus princípios. Além dos EES que atualmente são incubados pela IESol, os quais trabalham com agricultura familiar e agroecologia, artesanato e alimentos e jardinagem e saboaria.

Na capacitação estavam presentes 20 (vinte) professores integrantes do CAIC, os quais ministravam diversas disciplinas, nas turmas do 1º ao 9º ano de ensino. O encontro teve duração de 2 (duas) horas, tendo sido presencial no auditório da própria instituição. Ao término da formação, discutiu-se a partir de uma metodologia participativa, as perspectivas de atuação com os alunos e com as famílias a fim de principiar a Economia Solidária neste espaço.

Durante a formação percebeu-se que os professores se mostraram interessados e abertos a aprender sobre a temática, visto que as possibilidades apresentadas que levariam a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente poderiam ser trabalhadas em sala de aula juntamente com seus alunos, além de ser um espaço para o incentivo a solidariedade entre todos e um ambiente de maior abertura para as famílias que poderiam estar mais presentes durante a vivência escolar, pois é de grande importância o acompanhamento e torna-se benéfico para as crianças e adolescentes.

Antes de adentrar nas potencialidades do projeto em execução no ano de 2022, cabe citar outras experiências já vivenciadas, sendo elas, no Centro Social Marista Santa Mônica, no Colégio Marista PIO XII, no Instituto de Educação Estadual Professor César Prieto Martinez, ambas as escolas localizadas na cidade de Ponta Grossa/PR, e ultrapassando suas fronteiras, a IESol possibilitou outras experiências vivenciadas em escolas rurais, nas regiões dos Campos Gerais, também no Paraná, que influenciaram diretamente na forma como o trabalho em escolas está sendo efetivado atualmente.

Em todos os casos acima pontuados, cabe relatar que ocorreu um movimento de contato com essas escolas, uma organização interna da equipe do programa de extensão que estava responsável por cada encontro, além de reuniões com os diretores desses espaços, afinal, uma conversa com a coordenação pode elencar objetivos comuns a serem atingidos ao longo de cada parceria.

Diante disso, a equipe considera a formação já realizada com os professores como o primeiro movimento para atuação direta com os alunos do CAIC, e durante a formação realizada surgiram diversas possibilidades de atuação, bem como a abertura e receptividade dos professores para com a temática da ECOSOL.





Dessa forma, firmada parceria com o CAIC, o segundo movimento se dá a partir do planejamento da equipe para abertura do processo de atuação com as crianças e adolescentes, que terão o acompanhamento de seus professores e familiares, intensificando a importância de um trabalho coletivo entre todos os envolvidos.

Levando em consideração o primeiro movimento já realizado no CAIC, tem-se como resultado desta ação o levantamento das potencialidades de atuação que surgiram, o plano de ação da equipe do projeto idealizado e esboçado em conjunto com os professores que possui inúmeras alternativas de execução, tais como: trabalhar os princípios da economia solidária; atividades práticas como a dinâmica de formar um empreendimento focando na autogestão, no preço justo e no consumo consciente, para arrecadar fundos para a formatura; o desenvolvimento de ações de educação ambiental e a possibilidade de reativar o Clube de Mães, trazendo os familiares à rotina escolar vinculada aos princípios da Ecosol. Cada ação será adaptada e realizada conforme a faixa etária dos educandos, visto que cada turma possui formas diferentes de compreender a realidade em que vive.

A economia solidária entendida como prática social e como um movimento que articula saberes, torna-se um instrumento de possibilidades para que sejam elaboradas estratégias de atuação as quais venham contribuir com a realização de práticas mais solidárias no cotidiano escolar. As escolas devem propiciar aos alunos e demais profissionais, condições que lhe possibilitem a construção de uma reflexão crítica e consciente, pautada por valores democráticos, para que se tenha a possibilidade da construção de um mundo melhor.

Por fim, enfatizamos a importância de se trabalhar com professores, mas também com os próprios alunos, afinal, sendo eles crianças e adolescentes, é de extrema relevância ensinamentos que perpassam reflexões de inclusão social, solidariedade, sustentabilidade e cooperação, pois isso pode impactar em suas vidas e contribuir com sua formação enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando considerada como uma prática social e um movimento articulador de saberes, a economia solidária torna-se uma ferramenta de possibilidades que podem ser utilizadas para desenvolver planos de ação em conjunto com diversas outras áreas, uma delas a educação. Portanto, as experiências vivenciadas pela IESol/UEPG possuem grande importância para se chamar a atenção de demais segmentos da sociedade que podem trabalhar seus princípios nos mais diversos espaços sócio ocupacionais.

Enfatizando os resultados obtidos a partir deste espaço formativo que foi proporcionado no CAIC, e devido ao fato de a instituição se mostrar interessada e aberta às práticas relacionadas à ECOSOL, podemos identificar um potencial neste centro de educação, e para além disso pensar na área de atuação da educação como um todo, partindo da formação docente e passando para os alunos. Esse potencial fica claro nas próprias falas dos professores, que destacam a necessidade de atividades e práticas cotidianas mais cooperativas e sustentáveis com as turmas, afinal, ressalta-se que trabalhar com crianças e adolescentes exige uma constante capacitação e atualização das práticas pedagógicas.

Somando os vinte professores participantes desta ação, mais os alunos participantes de outras experiências, a IESol/UEPG alcançou um número considerável de pessoas envolvidas em suas atividades em parceria com a área de educação, o que demonstra um ambiente favorável à formação de um profissional e/ou aluno cidadão, além de oportunizar a aproximação direta com uma nova alternativa de se trabalhar de forma justa e solidária.

Para além dos planos futuros com o CAIC, a IESol/UEPG enfatiza a necessidade de dar continuidade ao seu trabalho junto às escolas de Ponta Grossa e regiões dos Campos Gerais, bem como prosseguir contribuindo na formação de





professores, diretores e demais profissionais envolvidos na política de educação, afinal, a ECOSOL é para todos e merece alcançar diversos públicos, seja por meio da extensão ou fora dela.

Diante das informações apresentadas, pode-se concluir que a extensão é um lugar onde a universidade e a comunidade podem estar próximas uma da outra, trocando experiências e saberes. Sendo assim, enquanto programa de extensão, a IESol/UEPG tem intensificado sua atuação para além dos muros da universidade, visitando espaços educacionais e levando a dimensão pedagógica da ECOSOL enquanto um possível meio estratégico de se trabalhar em uma vertente democrática de respeito ao meio ambiente e as pessoas, usando da solidariedade como ponto de partida para suas ações.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-22, aug. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9997>.





REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO NOVO CONTRATO SOCIAL DA EDUCAÇÃO - UNESCO 2022

TOMELIN, Nilton Bruno⁸⁷
RAUSCH, Rita Buzzi⁸⁸

RESUMO

O presente texto analisa o relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” da UNESCO (2002). Tem como objetivo identificar as perspectivas decoloniais presentes neste relatório, considerando os fundamentos filosóficos e políticos, para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, e apresenta uma discussão em torno de uma necessária mudança na formação de professores, para o novo contrato social para a educação, priorizando aspectos como pluralidade cultural, o acesso aos meios digitais e a uma diversidade de atores e espaços formativos. A pesquisa aponta que a docência precisa ser pensada a partir da pluralidade de futuros imaginados coletivamente; das diferentes culturas e saberes existentes nos diferentes contextos e das múltiplas epistemologias que a podem fundamentar filosófica e politicamente.

Palavras-chave: Formação docente. Novo contrato social para a educação. Pluralidade de futuros.

INTRODUÇÃO

O documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” elaborado pela UNESCO (2002) aborda de forma profunda e complexa, diferentes aspectos da educação para os futuros, incluindo o da formação docente, o que permite discutir alguns de seus fundamentos filosóficos e políticos. O relatório propõe um exercício de reflexão sobre os diferentes futuros e um novo compromisso com o coletivo, e faz da decolonialidade um dos fundamentos possíveis para este processo.

Como a teoria decolonial é relativamente recente e as proposições do relatório apontam para uma necessária transformação dos espaços escolares e da própria docência, compreende-se que a teoria decolonial mereça uma atenção especial na elaboração deste novo contrato social. A aproximação entre decolonialidade e o que está contido neste documento, acerca da formação de professores, se construiu a partir da contribuição de milhares de pessoas de diferentes contextos, condições e protagonismos. Se a decolonialidade fundamenta-se na ideia de rupturas e o novo contrato social propõe uma metamorfose da educação é possível depreender que ambas (rupturas e metamorfoses) contam com uma formação docente outra e repercutem sobre ela.

Para que isso seja possível e para que a formação docente possa cumprir seu papel é preciso que as rupturas e metamorfoses ocorram em nível de fundamentos filosóficos e políticos e não apenas em discussões ou reflexões superficiais da prática docente. Desta forma o presente estudo questiona: quais perspectivas decoloniais, considerando os fundamentos filosóficos e políticos da formação docente, podem ser identificadas no relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”? O objetivo é identificar as perspectivas decoloniais presentes no relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, considerando os fundamentos filosóficos e políticos da formação docente.

Partindo disto descreveremos a metodologia utilizada e em seguida, com base em dados produzidos a partir da leitura do relatório mencionado faremos uma breve discussão teórica. Por meio dela será apontada uma breve conclusão que se configura como uma tentativa de responder ao questionamento proposto como ponto de partida para esta pesquisa.

⁸⁷Nilton Bruno Tomelin. FURB. niltonbt@sed.sc.gov.br, <https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>, <http://lattes.cnpq.br/8259577313091099>.

⁸⁸Rita Buzzi Rausch. FURB/UNIVILLE. ritabuzzirausch@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>, <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>.





METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir do estudo do relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” que propõe uma profunda ruptura de modelos e uma verdadeira metamorfose na educação. Assim, não é possível estabelecer uma sequência previsível de etapas, mas uma caminhada cujo trajeto será definido ao caminhar. Isso corrobora com Bogdan e Biklen (1994, 83) quando afirmam que “na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente”. Assim, partindo do estudo e da análise do relatório e de alguns referenciais teóricos, será possível responder a pergunta de pesquisa.

Para gerar os dados realizou-se uma pesquisa documental, que segundo Lüdke e André (2015) permite identificar informações pontuais e de grande interesse do pesquisador orientado por hipóteses. Já Cellard (2008) destaca que é fundamental considerar cinco dimensões para a análise de um documento: o contexto social, político e histórico em que foi concebido; os autores e seus interesses de escrita; sua autenticidade e credibilidade; a natureza e o que confere suporte ao texto; os conceitos chave que determinam a lógica da escrita. Considerando estas dimensões estabelecemos como categorias de análise: a) rupturas que repercutem sobre a formação docente; b) protagonismo das múltiplas culturas na formação docente; d) a coletividade como contexto prática colaborativa à formação docente.

Partindo das dimensões e das categorias de análise identificadas procura-se confirmar ou não a hipótese deste documento apontar alguns indícios decoloniais à formação docente. Para tanto os dados gerados serão analisados, à luz de alguns referenciais teóricos que tratam da formação de professores e da teoria decolonial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O documento em análise foi concebido a partir da participação de um grande coletivo num momento de acentuada singularidade, em razão das mudanças decorrentes da pandemia de COVID-19. Por ter sido concebido por uma agência de grande credibilidade a partir da colaboração de milhares de pessoas entende-se que se trata de um documento atento às demandas mais emergentes do grande coletivo universal. Da mesma forma é perceptível que o texto dedica-se a apontar princípios e práticas que permitirão estabelecer um novo contrato social para a educação, prevendo e contando com rupturas imprescindíveis com repercussão no campo da formação docente.

Para efeito deste estudo, compreendo as características dimensionadas do texto, nos ateremos a apontar e analisar aspectos que versem sobre: a) as rupturas apontadas no texto e podem repercutir sobre a formação docente; b) o protagonismo das múltiplas culturas, rompendo o silenciamento das que se encontram no contexto de cada espaço de formação docente; d) a coletividade, assumida como princípio para a construção de um contexto prática colaborativa à formação docente. Como o processo deruptura, as relações multiculturais e o princípio da coletividade estão em permanente diálogo ao longo do documento, sua análise será feita de forma conjunta, evitando que se promova uma segmentação do texto, o que poderia causar uma interpretação equivocada mesmo.

Assim, a necessidade de, coletivamente, reimaginar os futuros é uma demonstração de que estamos diante de um grande desafio que nos lançará num processo de permanente transformação. Todos (coletivo) serão parte do processo decisório e não haverá apenas um caminho (há futuros) a pensar e construir. Assim, o novo contrato social, amplo e complexo compromisso da escola com o coletivo e seus futuros não será apenas um rol de metas e propósitos, mas uma sequência de demandas que se renovam nos diferentes tempos e espaços e a formação de professores é parte integrante destas discussões coletivas acerca dos futuros. Da mesma forma, a teoria





decolonial, que preconiza a necessidade de profundas rupturas também poderá contribuir para que a formação docente efetive suas contribuições ao que propõe o relatório.

Assim, a UNESCO (2022) aponta algumas discussões essenciais acerca da formação de professores para que seja possível e viável, a proposição de um novo contrato social para a educação:

- necessidade de romper com os padrões propostos pelas chamadas “escolas normais” que normatizaram e padronizaram desde o formato do prédio escolar até os currículos, trabalhos pedagógicos, avaliações, etc.;
- fortalecer e qualificar a formação docente por meio da opção política por ações colaborativas entre diferentes atores como autoridades públicas, pesquisadores, associações profissionais, movimentos sociais e comunitários;
- a relevância da cultura digital, não como uma panaceia, mas como forma de compreender melhor a produção e circulação de conhecimento e como campo de estudo e pesquisa, para que se possa compreender o seu papel do ponto de vista filosófico e político;
- compromisso para o estabelecimento de um grande coletivo solidário para a implementação de programas de formação de professores, não restringindo este papel às universidades e às escolas;
- reforço em programas de inserção profissional dos professores permitindo aos iniciantes desenvolverem-se profissionalmente e aproximarem-se de sua prática profissional.

Todas essas indicações sugeridas pelo documento são defendidas por Nóvoa (2022) que sugere uma renovação da escola como espaço público de educação, valorizando a construção de um projeto institucional comum, sem perder de vista a diversidade e as individualidades. O autor afirma que vivemos um tempo em uma verdadeira metamorfose da escola se faz imprescindível a qual certamente irá repercutir sobre a profissão e sobre a formação docente.

Esta repercussão pode inclusive contribuir para a definição da identidade profissional do docente. Isso porque, segundo Garcia (2010), a identidade é um construto que se inicia no período em que o professor frequenta a escola como estudante, reafirma-se na formação inicial e se reconstrói ao longo de toda a carreira. Desta forma, além de considerar as mudanças na sua profissão as incorpora à sua própria existência.

A teoria decolonial também pode ser apontada ao longo do documento, ainda que de forma indireta, e pode contribuir nas discussões propostas pelo documento em análise, acerca da formação docente. Assim, a UNESCO (2022) afirma que:

- é preciso descolonizar currículos para se enfatizar diferentes aprendizagens como a social e a emocional, auxiliando na superação das consequências da pandemia de COVID-19, das *fake news* e da exclusão digital;
- somos desafiados a contrariar visões monoculturais para que valorizemos diferentes formas de conhecer e sentir, epistemologias e formas de viver diversas, por meio de pedagogias que primem pela horizontalidade nas relações entre seres e saberes;
- precisamos validar os saberes não apenas pela sua aplicabilidade, partindo da validação convencional, mas pela possibilidade que oferecem de compreender o mundo de uma forma melhor, como é o caso dos saberes dos povos originais (ancestrais);
- é fundamental que o contexto em que se pratica a docência seja visto como fonte essencial de conhecimentos e como possibilidade de pesquisa para o campo da formação de professores.

Este processo de mudança na educação, com repercussão na formação docente e em decorrência dela, não é exatamente uma novidade e se dará não como uma concessão, mas como resultado de uma luta nascida entre os que foram historicamente mantidos à margem. Neste sentido, Ocaña, Arias e Conedo, (2018)





consideram a decolonialidade como uma proposta outra que inclui aqueles que não tem outra coisa a oferecer além de suas mãos. Entretanto, alertam que é preciso mais que boa vontade. É imprescindível mudar valores que, incorporados à cultura local, silenciaram aqueles que historicamente estiveram presentes neste espaço.

Como se pode perceber, a UNESCO (2022) sugere em diferentes momentos a necessidade de se dar credibilidade aos conhecimentos ancestrais, o que se relaciona com a ideia defendida por Mignolo (2010). Este autor, ao fazer referência a expressão “Giro decolonial criada por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, sugere a necessidade emergente de um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

Considerando esta concepção, é preciso estabelecer novos fundamentos epistemológicos, filosóficos e políticos a todo o fazer humano, incluindo a formação de professores, para que superemos este tempo de amarras coloniais a que chamamos de modernidade. Não por acaso, Walsh (2009) reforça que o processo de decolonização tem como propósito subverter, perturbar e desarticular a configuração do poder colonial. Assim, todo o processo de transformação, imprescindível à educação dos futuros que desejamos, não pode ser encarada como uma simples adaptação filosófica e política, mas uma ruptura profunda capaz de provocar uma verdadeira metamorfose, inclusive no campo da formação docente.

Diante disto, nesta breve análise, é possível perceber que há entre a necessidade de estabelecer uma verdadeira metamorfose na escola e as rupturas preconizadas pela teoria decolonial, uma grande proximidade. A partir dela é possível compreender que o exercício de reimaginação coletiva dos futuros exige uma formação docente outra com vistas ao novo contrato social para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metamorfose da escola como necessidade história para a viabilidade dos futuros exige efetivamente um novo contrato social e a formação docente tem um papel inexorável nesta tarefa. A decolonialidade como teoria parece conquistar um espaço primordial neste cenário a partir de algumas indicações presentes no documento analisado:

- não há um futuro único a ser planejado e imposto como padrão por parte de alguns sobre uma maioria, mas uma pluralidade de futuros que necessariamente passam pelas mãos dos docentes;
- os conhecimentos e culturas ancestrais e dos diferentes povos precisam ocupar seus espaços, inclusive no contexto da formação docente;
- diferentes epistemologias legitimadas pela sua potencial capacidade transformadora devem figurar na elaboração de fundamentos filosóficos e políticos para a formação de professores, que devem transcender (sem prescindir) do ambiente universitário.

Assim, o documento (relatório) apresentado pela UNESCO carrega consigo compromissos e tarefas para o campo da formação que poderão se sustentar na teoria decolonial. Com isso, os docentes não serão apenas profissionais exercendo um ofício, mas sujeitos autores da construção de sua própria profissão, reconhecendo a unicidade e a diversidade de cada sujeito e cultura nos diferentes contextos em que atuam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.





CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 3, ago-dez. 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OCAÑA Alexander Ortiz, ARIAS, María Isabel, CONEDO Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación: Emergencia exterior de una exterioridad decolonial**. Editora: Editorial Unimagdalena. Colombia: 2018.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte : Fundación SM, 2022.





VISUALIDADES E DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: EMERGÊNCIAS E CONTINGÊNCIAS EM FOCO

ZAMPERETTI, Maristani Polidori⁸⁹
PONTES, Alessandra Gurgel⁹⁰
SOUZA, Fabiana Lopes de⁹¹

RESUMO

Com a suspensão das aulas nas redes pública e privada, em função da pandemia de COVID-19 em 2020, as escolas são fechadas e os recursos tecnológicos largamente utilizados tornam-se as principais mídias de interação entre escola, gestão, professores e alunos. As visualidades na cibercultura são as principais fontes de mediação entre alunos e professores, em especial, no Ensino de Artes Visuais. Porém, ainda que possam auxiliar os professores, trazem diferentes questionamentos em termos de recursos, acesso, criação, adaptação de formas semelhantes ou divergentes às práticas utilizadas no ensino presencial. O texto apresenta uma pesquisa, em andamento, que busca compreender as relações estabelecidas entre as visualidades e as práticas de ensino de professores de Artes Visuais em termos de emergências e contingências ocorridas pelas transformações nas formas de educação remota/presencial.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino. Pandemia. Visualidades.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 em 2020 provocou a suspensão das aulas nas redes pública e privada, as escolas são fechadas (em sua maioria) e os alunos permaneceram em casa com a orientação dos professores por meio do ensino remoto. Os recursos tecnológicos foram largamente utilizados: materiais digitais, videoaulas gravadas pelos professores, orientações em redes sociais enviadas pelo professor para o acesso dos estudantes de forma assíncrona, mediações realizadas por familiares, dentre outras possibilidades.

O smartphone, outrora proibido, se tornou a principal mídia de interação entre escola, gestão, professores e alunos. Além disso, o envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos na realização das tarefas remotas demandou novas organizações no cotidiano das famílias e escolas. Em meio a telas, imagens e sons, o isolamento e a dispersão se tornam componentes indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, as visualidades na cibercultura, em suas diversas manifestações, sentidos e mídias se tornam as principais fontes de intermediação entre alunos e professores, em especial, no Ensino de Artes Visuais. Porém, as visualidades e as mídias associadas, ainda que possam auxiliar os professores em seu ensino, trazem diferentes questionamentos em termos de recursos, acesso, criação, adaptação de formas semelhantes ou divergentes às práticas utilizadas no ensino presencial, provocando emergências e contingências para a educação, em especial no caso a ser estudado, nas Artes Visuais. Ou seja, diversos processos emergentes podem ser vistos como motivadores de desenvolvimento profissional e humano, outros tornam-se contingenciadores de outros processos, que talvez, possam ser melhor compreendidos em investigações.

O objetivo central da pesquisa “Visualidades e Docência: emergências e contingências no Ensino de Artes Visuais” é compreender as relações estabelecidas entre as visualidades e as práticas de ensino de professores de Artes Visuais em termos

⁸⁹ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: maristaniz@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490>

⁹⁰ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: sanagurp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8436-495X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8632686467403777>

⁹¹ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: fabiana.lopass2013@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-5526> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107919100478215>





de emergências e contingências ocorridas pelas transformações nas formas de educação remota/presencial. O presente resumo apresenta as discussões iniciais baseadas em levantamento bibliográfico da pesquisa que está em andamento, com previsão de conclusão para 2023.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa é qualitativa. Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, questionários, entrevistas, observações de aula (caso possíveis, dependendo do contexto), registros escritos e fotográficos, grupos de discussão em sites de redes sociais e estudo de materiais didáticos dos professores, como também, relatos e escritos que porventura possam ser cedidos pelos profissionais. Neste resumo é apresentada a fase inicial de pesquisa constituída de levantamento bibliográfico acerca do tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Observamos, em confronto com referencial teórico, que a pandemia e o ensino remoto foram as emergências ocorridas neste contexto, pois como aponta Nóvoa e Alvim (2020), “como ter as respostas antes de surgirem os problemas”?

É compreensível que a inserção das TIC nas escolas poderia já ter sido realizada de forma efetiva, possibilitando uma aproximação com os meios tecnológicos, o que geraria maior alfabetização tecnológica e letramento digital, porém estes não são os únicos problemas (ZAMPERETTI, 2021). Já se discute, há algum tempo a necessidade da preparação dos professores “[...] para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia” (COSCARELLI, 2011, p. 40). Porém isto não parece ser o suficiente, visto que outras problemáticas são anunciadas, e que ocorrem independente do conhecimento tecnológico, pois o que precisamos pensar é na atitude multifacetada necessária ao professor para integrar as TIC no currículo. Para isto ocorrer, um balanceamento deve ser realizado entre os conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico (KOEHLER & MISHRA, 2008).

Porém, esta não é a única questão que interfere na situação vivenciada pelos professores de Artes Visuais na pandemia e ainda hoje. Questão há muito discutida – pela ineficiência das políticas públicas de inclusão e formação docente – a inserção das TIC nas escolas ocorreram por iniciativas individuais (NÓVOA; ALVIM, 2020), alunos e professores propiciaram, por meio de seus próprios smartphones uma relativa inserção dos meios e sua utilização, a qual enfrentou proibições, em forma de leis e opinião pública. Não devemos esquecer de mencionar os apontamentos de Charlot (2008) sobre o professor na sociedade contemporânea. Embora o autor não se refira ao período pandêmico, neste texto já suscitava as contradições vivenciadas pelos professores, as quais foram agudizadas a partir de 2020.

Além disso, as questões vivenciadas pelos professores de Artes Visuais mostram as dificuldades inerentes ao processo da cibercultura, em especial as redes sociais (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2009) e da proliferação de imagens dispostas em todos os meios (HERNÁNDEZ, 2007; DIAS, 2011), as quais necessitam ser trabalhadas para uma compreensão crítica das visualidades e dos meios de produção das culturas visuais (MIRZOEFF, 1999; SÉRVIO, 2014). Junta-se ao cenário apresentado, a vivência da velocidade e esgotamento com a valorização de cotidianos cada vez mais produtivos, no qual o sujeito realiza múltiplas tarefas na busca pela excelência laboral, desencadeando inquietudes e hiperatividade (HAN, 2015).

Assim, os smartphones viraram a mídia mais utilizada no contexto da pandemia, além de toda uma gama de aplicativos e programas em funcionamento, a maioria não preparados para finalidades educativas, como por exemplo o *Facebook* (BREDOW;





ZAMPERETTI, 2018), que ao final se revelou uma das redes sociais mais utilizadas no período, além do mensageiro *Whatsapp*. Em alguns casos, a gestão do processo do ensino remoto foi desenvolvida pelos professores, responsáveis pelos alunos, direção e coordenação escolares – pois as tão esperadas plataformas educacionais – não se tornaram realidade (NÓVOA; ALVIM, 2020). Somou-se ao contexto pandêmico as questões já conhecidas: falta de alimentação, saneamento básico e saúde da população, as quais atingem nevalgicamente a escola e seus participantes, o que afetou não somente os alunos e suas famílias, como também aos professores, como já anunciado anteriormente e ressaltado no período, e que podem ser vistos como fatores contingenciadores do processo.

Por outro lado, a precarização do trabalho docente é evidente, o que pode ser vislumbrado pela desvalorização social, precárias condições de trabalho, baixos salários, redundando em desmotivação e insatisfação no exercício da docência em diversos níveis de ensino (NÓVOA, 1995; 1997; ESTEVE, 1995) – fato já existente, porém instaurado de forma proeminente no período. Há que se mencionar as contradições inerentes ao fenômeno da cibercultura, pois esta traz conflitos de interesse dependentes dos diversos olhares sobre o processo tecnológico que se manifestam no caráter mercadológico, midiático e estatal (LÉVY, 2009). De outra forma o mesmo autor aponta a inteligência coletiva relativa à virtuosidade do ciberespaço, que ocorre em atividades espontâneas, descentralizadas e participativas – ainda que esta característica não tenha sido vislumbrada no período – ou pelo menos, despertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao Ensino de Artes Visuais remoto foi possível observar que se encontra no entremeio desta problemática anunciada, compactuando com as dificuldades e desafios da maioria dos professores, porém com especificidades relativas às características da disciplina escolar. São apontados, com base no referencial utilizado, dificuldades com as materialidades, com as propostas remotas, derivando em acessos limitados e dificuldade nas interações, ocasionando impossibilidades de concretização. Ainda assim, é sempre interessante lembrar de que os professores de Artes Visuais encontravam em seu ambiente escolar reduzidas condições para desenvolverem suas propostas, porém, com o isolamento social, tudo se tornou mais agudizado, pelas faltas e carências pelas quais a população brasileira passa.

Talvez a educação através da arte possa ainda nos ajudar a vislumbrar melhores possibilidades para o futuro – que já é hoje – as quais podemos citar: maior criticidade em relação ao consumismo e a presença das tecnologias em rede na nossa vida, imaginação e invenção para criar melhores cenários futuros de sobrevivência, adaptação à reclusão como fato talvez frequente para os próximos anos em conjunto com a manutenção de nossa saúde mental, dentre tantas outras questões prioritárias que nos assolam.

Reconhecemos hoje, e há muito tempo, a importância da arte na escola e na vida, porém, a marginalização e por vezes, a elitização de determinados conhecimentos, impediram que a arte se tornasse mais presente em nós. Entendemos, por fim, que a educação necessita de relações humanas e interações sociais e que ainda, em virtude de nossa própria condição humana, não podemos realizá-la unicamente de forma contingente, continente e em distanciamento social. Talvez esta tenha sido uma aprendizagem da pandemia. Os meios tecnológicos, por mais avançados e “inteligentes” que se mostrem ainda não são suficientes para o desencadeamento dos processos educativos, nem mesmo o podem substituir, pois a presença humana e em relação é ainda fundamental para nossas vidas.





REFERÊNCIAS

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Facebook e escola: novas interações entre professores e alunos. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(1),2018. p. 245–265. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7722> Acesso em: 27 ago. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade: Salvador, v. 17, n. 30, 2008.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: editora Mediação, 2007.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.), **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**. London and New York: Routledge,1999.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In. FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Papyrus, 1997.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**. V. 49, 2020. 35-41p. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w> Acesso em: 10 ago. 2022.

SÉRVIO, Pablo Petit. O que estudam os estudos da Cultura Visual. **Revista Digital do LAV**: Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196 – 215, mai. – ago. 2014.





ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes Visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, 2021. p. 45-53. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175234613292021037> Acesso em: 27 ago. 2022.





ESCRITURAS DELICADAS EM EDUCAÇÃO: A ESCRITA DO RELATO DE PRÁTICA DOCENTE COMO UM ESPAÇO POTENCIAL PARA EXPERIMENTAÇÕES DIVERGENTES

COUTO, Daphini Moraes
GOULART, Rafael Ferreira
DUTRA, Isadora
COSTA, Cristiano Bedin da
SCHULZ, Lia

RESUMO: Neste trabalho é proposto um outro olhar sobre a escrita em educação. Partindo da análise de dois relatos de estágio em língua portuguesa, propõe-se uma reflexão sobre que tipo de posicionamento ético e que visões de mundo e de sociedade estão subjacentes no texto. Percebemos que, apesar dos ideais libertários e democrático dos professores, a forma textual do relato se apresenta muitas vezes de maneira autoritária e arrogante (BARTHES, 2003). Desta forma, argumentamos que, sendo o momento da escrita dos relatos um momento importante de reflexão da prática docente, esta escrita também precisa se dar de maneiras divergentes e libertárias. Utilizando-se das noções barthesianas sobre o *romanesco* e a delicadeza, propomos uma outra maneira de encarar e escrever os relatos de prática, visando transcender certos enunciados produzidos por determinados axiomas sociais que impõem ao docente uma postura arrogante e contraditória para um ensino idealmente democrático e libertário.

Palavras-chave: Escrita. Estágio. Língua portuguesa

INTRODUÇÃO

Todo estudante de licenciatura passa pelo momento de estágio de prática docente, que inclui a produção de um relatório desta prática. Partindo de um recorte específico de estágios realizados em uma determinada Instituição de Ensino Superior Pública⁹², observa-se que estes relatórios costumam ter seções muito semelhantes, a saber: uma apresentação do plano de aula construído para aquela turma, uma parte de fundamentação teórica em que o docente expõe quais reflexões orientaram sua prática, uma parte com as descrições de cada aula, e uma parte final com as considerações finais sobre a experiência. Os relatos escolhidos para esta análise são de professores de língua portuguesa, e as principais seções sobre as quais nossas análises se concentraram são as de fundamentação teórica, de descrição das aulas e considerações finais.

O que se nota são algumas contradições. Enquanto a fundamentação teórica de ambos os relatos tem uma orientação libertária e progressista, com concepções de língua e linguagem inclusivas e democráticas, certos enunciados presentes nas descrições das aulas e nas considerações finais denotam posturas arrogantes diante das professoras regentes das turmas e dos alunos de modo geral.

Nosso argumento, conforme as noções de Roland Barthes sobre o princípio da delicadeza e as formas arrogantes do discurso, é de que o próprio relatório enquanto gênero textual provoca, em sua forma estrutural, essa postura arrogante no docente. Nesse sentido, entendemos que as ideias barthesianas a respeito do *romanesco* podem contribuir para a idealização – ou “fantasia”, já se apropriando dos termos de Roland Barthes – de um relato de prática mais delicado e experimental. E se a escrita é um momento crucial na reflexão da prática, acreditamos que uma escrita orientada por estes princípios pode contribuir para a elaboração de toda uma outra prática docente igualmente orientada pela delicadeza barthesiana e por posturas subversivas.

METODOLOGIA

Partindo de leituras de relatos de prática em disciplinas de estágio docência em língua portuguesa, investigou-se quais eram os sentidos propostos para aula de disciplina de língua portuguesa e a quais projetos de sociedade esses sentidos se atrelam. Além

⁹² Decidimos manter a instituição em anonimato.





disso, para além do objeto narrativo, dos processos sociais e teóricos que ele abarca, o gênero discursivo relato de prática e o processo de sua escrita despertaram interesse para investigação e reflexão.

Para elaboração da reflexão realizada no presente texto, houve o recorte de dois relatos disponibilizados por uma instituição de ensino superior pública no repositório digital da mesma. A busca fora realizada a partir das seguintes palavras-chave: relato, prática, língua portuguesa, aula, estágio. Foram encontradas publicações de diversos tipos, desde de capítulos de livros, artigos de revista e trabalhos de conclusão de curso que, mesmo que possam configurar gêneros discursivos próprios, apresentam como subgênero o relato de prática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Dada uma concepção de linguagem de cunho interacionista bakhtiniano – que é suporte massivo também das produções textuais voltadas a discussões e proposições para educação linguística, vide, inclusive, a Base Nacional Comum Curricular – partimos do entendimento de que gêneros do discurso, como o relato de prática, pressupõem uma dimensão axiológica, de imposição de certos valores e práticas sociais (Faraco, 2009). Partindo disso, as reflexões que apresentamos sobre os relatos vêm a refletir que processos estão por trás da formação de professores e da escrita dos relatos de prática.

O gênero relato de prática é entendido por nós como um texto concebido a partir da experiência de licenciandos e suas interações com as escolas que os recebem, espaços cedidos para esses e essas estudantes completarem suas formações com vivências de docência, e que visam narrar suas percepções sobre o trabalho realizado pelos docentes regentes desses espaços e as suas próprias práticas durante um período limitado de tempo.

Visto que todo gênero do discurso é produzido a partir de certas condições e para determinadas práticas discursivas, o relato de prática acaba por também possuir certas orientações de escrita, pressupondo características específicas como os sujeitos aos quais se dirige, o meio de circulação etc. Como mencionado anteriormente, os relatos de prática estão, muitas vezes, atrelados às etapas de estágio da formação docente. Por sua escrita se dar nessas condições, é possível de se observar processos de avaliação explícitos que geram impacto na produção dos seus enunciados.

Por serem produzidos dentro da academia, alguns relatos de práticas acabam por reproduzir certas lógicas de prescrição comuns aos textos de gênero acadêmico. Como observado por Boaventura de Sousa Santos, o conhecimento científico “aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (2006, p.29), sendo assim, também observamos que esses princípios acabam se manifestando na escrita dos relatos. Reiterando, dadas as condições de produção dos relatos, há processos de avaliação que são considerados na sua escrita, que vêm a apartar os “bons” relatos dos “ruins”. Portanto, as escritas de relatos de práticas podem acabar por remeter a um modelo ideal de texto, bem como modelos ideais de práticas que podem ser prescritivas, e, nesse processo, podem valorizar negativamente as vivências que não entram em conformidade com esses ideais.

Analisando os relatos, percebemos algumas constâncias e repetições quanto à apropriação de certas correntes teóricas que têm o ensino e educação linguística como centro das suas reflexões bem como na elaboração de certos enunciados para descrever a realidade na qual os autores se inseriram para realizar os estágios. Enunciados do tipo “*Se o desejo da escola é formar cidadãos críticos, conscientes e instruídos*” (Alves, 2021), e “*uma educação que se proponha cidadã deve proporcionar um espaço de trocas de aprendizagens*” (Jane Naujorks [et al.], 2021, pág. 94), que podem ser lidos como ordem de lei, do que deve ser feito em disciplina de língua portuguesa, são comuns em relatos de prática. Esses enunciados também geram o pressuposto de que o que havia sido realizado anteriormente nesses espaços não se alinha às práticas ideais para uma





aula de língua portuguesa, possibilitando a valorização negativa sem dar um contexto completo da realidade à qual se inserem, e aqui damos ênfase, de forma breve.

Roland Barthes, ao relacionar poder e discurso como objetos ideológicos nos diz sobre “vozes ‘autorizadas’” que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância” (2007), tal acepção, para nós, se faz material quando pensamos nos enunciados produzidos nos relatos de estágio e no limiar de sentidos por eles invocados. Como vemos nos trechos do recorte privilegiado para esse texto, é comum paráfrases que evocam comando ou espaço para julgamento. Portanto, o discurso da arrogância, se faz presente nos processos de escrita de relatos de práticas, atravessados com ideologias sobre o que é uma boa aula de língua portuguesa e, conseqüentemente, um bom docente.

Partimos do pressuposto de que, para se repensar a educação através de novas perspectivas, é preciso também escrever sobre a educação de outras formas (CORAZZA, 2006). Nesse sentido retomamos Roland Barthes não na procura de um modelo de texto. Não nos interessa neste trabalho propor toda uma reestruturação do gênero relato de estágio ou a sua substituição por outro gênero; incentivamos, de outra forma, um trabalho do texto *como* sugerido pelo autor, seguindo princípios mais delicados e romanescos, entendendo o romanesco como uma forma de “extrair elementos do romance, mas em uma estrutura diferente” (PINO, p. 55, 2015). Estes elementos romanescos se apresentam na obra barthesiana como escrituras que se orientaram em oposição ao discurso excessivamente analítico e arrogante, seguindo procedimentos metonímicos e narrativos em oposição ao caminho metafórico da crítica e da interpretação (2012, p.350). No caso de um relato de estágio pautado por princípios mais romanescos, fantasiámos uma escritura que se debruce sobre os eventos da aula com mais atenção e delicadeza, não permitindo que a imposição de uma interpretação apriorística se sobreponha à singularidade daquele contexto e daquela turma.

Se a prática docente apartada de uma teoria sólida que a sustente pode levar o professor a um processo de alienação política e social, por outro lado, posicionamentos teóricos que não se relacionam com o real da sala de aula também recorrem em outro tipo de alienação, numa interpretação excessiva que culmina praticamente na “invenção” de discentes, e não num relacionamento com estes. Roland Barthes, ao discorrer sobre o que entendia por delicadeza, faz menção a polidez como pensar no outro tendo consideração pela alteridade (2003). O neutro de Barthes não é politicamente conivente com o poder, ele é antes um gesto que recusa todo tipo de imposição, reconhecendo que a própria Língua, enquanto estrutura fascista que nos obriga a dizer (BARTHES, 2007) nos leva muitas vezes a posturas que obrigam e exigem coisas dos outros.

Uma escritura romanesca, como a proposta singularmente por Roland Barthes, que se coloque amorosamente diante dos eventos da sala de aula, desejando e trabalhando por uma descrição dos eventos mais metonímica que metafórica, explorando narrativamente o real inapreensível do acontecimento didático, pode nos guiar para uma prática docente mais atenta e, portanto, mais potencial. Paulo Freire nos orienta a uma prática docente emancipatória que leve o educando a refletir sobre sua própria realidade (2021); para alcançar essa prática importa que saibamos perceber essa realidade, fazendo da aula não uma imposição pré-definida de planos e ideais anteriores a este encontro, mas antes fazer deste encontro a origem de uma relação eticamente amorosa e libertadora (HOOKS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Roland Barthes diante do romance, ainda nos encontramos num momento de preparação para este relato de estágio por vir. O que estamos pesquisando e analisando se insere num trabalho que tenta ser neutro e experimental. Não é nossa intenção produzir mais prescrições sobre como deve ser a escrita de um relato, pois entendemos que essa prescrição entraria em contradição com nossos princípios. Não





existe um modelo certo e determinado para ser seguido, e é justamente neste ponto que tensionamos: não seguir um modelo determinado previamente, mas antes explorar a escrita como um espaço seguro e potencial para experimentações.

Entendemos que a ocasião do estágio obrigatório de prática docente é fundamental para o estudante, e que a escrita deste relatório constitui um momento muito fértil para auto-elaborações teóricas e éticas do fazer docente. O que fantasiamos demonstrar com este estudo é que a escrita é parte integrante deste processo, e não apenas um procedimento burocrático acadêmico. Escrever um relato de prática pode ser um gesto disparador de criatividade e experimentação docente, tudo depende de como essa escrita será conduzida. Que nós, enquanto professores, sejamos mais exploradores e experimentais, admitindo que sabemos de quase nada, e que o contato com o real da sala de aula sempre nos coloca em prova; que estas provações sejam oportunidades de criação ética e estética, e não apenas ocasiões de projeções frustradas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Polyana Silene; VOLMER, Lovani. **Jornal da escola**: um espaço de opiniões. In: REVISTA BEM LEGAL, v. 11 n. 2 2021. Porto Alegre, Disponível em: <<http://ufrgs.br/revistabemlegal>>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O neutro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A preparação do romance I**: da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A preparação do romance II**: a obra como vontade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mar. **Artistagens**: Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz&Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz&Terra, 2021

_____. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez editora, 1997

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.





_____. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NAUJORKS, Jane [et al.] **Estágio de docência**: percursos de uma experiência docente na formação de professor de Língua Portuguesa [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

PINO, Cláudia Amigo. **Roland Barthes**: a aventura do romance. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo ; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.





A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

BEPPLER, Regimari Cristina Rodolfi⁹³
GROSCH, Maria Selma⁹⁴

RESUMO

Este projeto tem como objeto de estudo a formação docente, com foco nos estudos de Didática. O objetivo é compreender como os professores veem a sua formação nas questões didático pedagógicas, na formação inicial. Bem como refletir sobre desafios encontrados incentivando os futuros profissionais da educação a ultrapassar esses desafios e dificuldades no seu campo de trabalho possibilitando autonomia em sua prática pedagógica. Problematicamos alguns aspectos da Formação Docente, destacando a importância da Didática, suas contribuições para a prática pedagógica, apresentando considerações que apontam o cumprimento do seu papel, proporcionando discussões que abordam as dificuldades e incertezas que os futuros profissionais da Educação enfrentam ao vivenciar as práticas escolares. Nesse sentido temos a seguinte questão de pesquisa: Quais fundamentos didático-pedagógicos são considerados essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente para a superação desses desafios?

Palavras Chaves: Formação Docente - Didática - Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

Destacamos a importância da Didática, suas contribuições, que fundamentam o processo de formação, proporcionando discussões que abordem as diversidades, as dificuldades, as incertezas que os docentes enfrentam ao vivenciar as práticas no ambiente escolar, bem como refletir sobre desafios encontrados nesta prática, incentivando os profissionais da educação a ultrapassar desafios e dificuldades encontradas na sua área de docência possibilitando autonomia em sua prática pedagógica.

É importante destacar que a Didática é um dos principais fundamentos que norteiam a formação docente nas licenciaturas, trazendo contribuições, apresentando considerações que apontam para o cumprimento do seu papel na prática pedagógica.

Neste estudo partimos da problemática sobre desafios encontrados nesta prática, identificando com os professores as dificuldades encontradas na sua área de docência para que construam autonomia na prática pedagógica.

Nesse sentido almejamos aprofundar estudos sobre os fundamentos didáticos na formação inicial nas licenciaturas a fim de provocar reflexão crítica sobre os saberes docentes que são apresentados durante a formação e como poderão ser articuladas ações que preparem para a prática docente no ambiente escolar possibilitando a transformação na ação educativa e contribuindo para uma mudança na prática pedagógica, incentivando a construção de uma identidade profissional que busca superar inseguranças e expectativas para a efetivação do ensino aprendizagem tornando suas ações determinantes na produção do conhecimento.

Durante nossa trajetória na educação fazendo parte do processo de formação docente escutamos vários relatos, de um lado os Gestores que destacam que muitas vezes que os professores iniciantes esbarram no como fazer e, de outro lado os professores que destacam que a formação acadêmica muitas vezes não prepara para superar as dificuldades encontrada no ambiente escolar.

Em nossa formação acadêmica realizamos atividades no ambiente escolar através dos estágios obrigatórios onde observamos o cotidiano em sala de aula, e somos

⁹³ Regimari Cristina Rodolfi Beppler – PPGE- UNIPLAC regimari@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/2000287282186231> ID Lattes: 2000287282186231

⁹⁴ Profa. Dra. Maria Selma Grosch – PPGE - UNIPLAC profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-5874-2072> ID Lattes: 3741328474975923





surpreendidos pelos diferentes desafios quando grande parte, das situações que se apresentam, não têm receitas prontas para que nos indiquem o caminho a seguir, como agir ou como buscar alternativas para solucionar e/ou amenizar esses desafios, como por exemplo: o desinteresse dos alunos, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, portadores de necessidades especiais, inclusão e exclusão, evasão, entre tantas outras situações que proporcionam desafios a serem superados através de estratégias que contribuam com o processo de ensino aprendizagem e para que a escola cumpra seu papel social.

Partimos do pressuposto que a didática deve ser um fundamento norteador, trazendo contribuições na formação docente e apresentando alternativas que orientem e incentivem os docentes a construir ações que efetivamente auxiliem na prática pedagógica, transformando assim situações como: a falta de interesse de alguns alunos, a dificuldades de aprendizagem, indisciplina, evasão exclusão inclusão e tantas outras que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Em nossa trajetória na educação observamos que nos anos iniciais é de suma importância que os professores identifiquem suas potencialidades e suas dificuldades, refletindo sobre a sua prática à luz da teoria, buscando fundamentar-se filosoficamente e cientificamente na didática básica e nos pressupostos pedagógicos mais avançados a partir das pesquisas em ciências da educação

Percebemos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as contribuições da didática na formação docente a partir de um conjunto de obras e metodologias que norteiam a formação pedagógica, contribuindo com estudos referentes às tendências pedagógicas e os princípios das teorias de aprendizagem, baseando-se em conhecimento científico norteador da prática pedagógica, relacionando o que fazer, como fazer e porque fazer no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste projeto dar-se-á de forma bibliográfica com base em pesquisa qualitativa de pressupostos sócio-históricos (VYGOTSKY, 2010), coletando informações e considerações que apontam as contribuições e fragilidades encontradas na formação de professores e sua prática pedagógica.

Serão envolvidos a Coordenadoria Regional de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Lages, dez (10) professores que atuam em três (3) escolas da rede pública de ensino diferenciada do ponto de vista econômico (uma escola de periferia, uma escola de bairro médio e uma escola central).

Serão utilizados questionários e entrevista semiestruturada para a coleta de dados. A análise dos dados será de acordo com os pressupostos na análise de conteúdo de Bardin (2010).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscando fundamentar esta pesquisa bibliográfica podemos considerar que encontramos uma variedade de livros, artigos que trazem estudos, pesquisas e discussões referente a formação de professores, nesta diversidade de referências podemos citar alguns desses pensadores que trouxeram e trazem fortes contribuições nesta formação. Essas referências irão contribuir para embasar e os estudos que buscam entender a formação docente e os fundamentos didático-pedagógicos que são considerados essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente para a superação desses desafios.

Para Gatti (1997) a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais. Um dos fatores componentes deste desafio é a grande quantidade de professores necessários ao atendimento do crescente número de crianças e jovens que adentram as escolas. Nas duas últimas décadas, com a grande expansão que houve no Brasil das redes de ensino, e, a conseqüente ampliação da necessidade de





professores, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o sistema educacional com profissionais em número suficiente com a qualificação adequada.

Para André (2001) a pesquisa representa um aspecto essencial na formação profissional do professor, pois valoriza a articulação teoria e prática, reconhece a importância dos saberes e experiências de reflexões críticas na prática pedagógica, considerando o papel do professor diante do processo educacional. (p.57). E, para Freire a formação docente deve proporcionar aos professores para que sejam protagonistas de sua formação, sendo críticos, observadores, curiosos diante dos desafios que encontramos na prática pedagógica, assumindo seu papel histórico como agente de transformação na prática social.

Para Candau (1983) a didática está presente na formação docente, vinculada a componentes curriculares que procuram orientar “o que fazer” na prática pedagógica. A didática é o processo de ensino aprendizagem, que precisa ser compreendido, articulado de forma consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social (CANDAU, p.13). Assim destaca a importância da didática neste processo de formação, provocando reflexões que tragam alternativas e contribuições que orientem a prática pedagógica.

Para Libâneo (2006) Didática situa-se no conjunto dos conhecimentos pedagógicos e esclarecendo seu papel na formação profissional para o exercício do magistério. O estudo da didática é fundamental para o trabalho docente, pois aborda uma das modalidades fundamentais a prática pedagógica que exerce influências sobre os indivíduos manifestando-se nos conhecimentos adquiridos nas experiências, valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes acumulados transmitidos por gerações.

Para Freire (1997) a prática pedagógica deve ser crítica, além de transmitir saberes específicos, proporcionar que o educando se construa como sujeito através de suas relações com o outro sendo protagonistas de sua própria história. (p.46)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação docente possui um papel fundamental na formação de sujeitos.

Assim entendemos que a didática traz várias contribuições neste processo de formação, pois podemos encontrar alternativas que orientem e incentivem os docentes a construir ações que efetivamente auxiliem sua prática pedagógica.

Desta forma estamos propondo um estudo que identifique quais contribuições a didática traz para a formação docente diante dos desafios encontrados no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O papel de pesquisadora e na prática dos professores**. Campinas SP: 2021 – (Série Prática Pedagógica).

BRASIL. **A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96** no capítulo IV, art. 43 e parágrafos I a IV.

CANDAU, Vera Lúcia. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





GATTI, Bernadete Angelina. **A Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas SP: Autores Associados.1997- (Coleção formação de professores) Licenciaturas. In: **Ciclo de Debates da Docência nas Licenciaturas:** UFFS, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e Novos Temas.** Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez,2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.





O DISCURSO DE PROFESSORES(AS) DA REDE PÚBLICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS: UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL, ARGENTINA, URUGUAI E CHILE

OLIVEIRA, Michele Rodrigues de.⁹⁵

RESUMO

Esta pesquisa, em fase exploratória e de pré-teste do questionário, insere-se no debate sobre a relação entre escola pública (GRAMSCI, 1968; KRUPSKAYA, 2017; SAVIANI, 2018) e sociedades democráticas (MARX, 2013; WOOD, 2011) e como professores(as) inseridos(as) como agentes, tanto na escola como na sociedade, falam sobre essa relação. A opção metodológica do estudo tem caráter qualitativo. A coleta de dados dar-se-á em forma de depoimentos e entrevistas semiestruturadas em dois momentos distintos: no primeiro momento, professores(as) que trabalham no Ensino Médio do Brasil das capitais Belém, Maceió, Campo Grande, Porto Alegre e São Paulo; no segundo momento, acontecerá com os(as) professores(as) do equivalente ao ensino médio das capitais: Buenos Aires, Santiago e Montevideo. A matéria-prima coletada nas entrevistas será a base para a análise dialógica dos discursos de docentes que se dará a partir da proposta do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2004; BRAIT, 2006; BRAIT; MELO, 2005).

Palavras-chave: Escola Pública. Formação de Professores(as). Sociedade Democrática. América Latina.

INTRODUÇÃO

O Professor José Paulo Netto, ao discutir as bases da teoria social marxiana, em seu texto *Introdução ao estudo do método de Marx*, explica que, para Marx, o objeto da pesquisa tem “[...] uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 22). Isso significa que, para identificá-lo, é necessário olhar detidamente para a realidade e compreendê-la como resultado das ações sociais ao longo do processo histórico. Tais ações são dinâmicas e se movimentam impulsionadas na tentativa de superar as contradições produzidas pelas próprias ações sociais. Assim, entendendo que a pesquisa social sempre acontece em um determinado espaço com formações sociais específicas e dinâmicas, apresentamos o objeto desta pesquisa: o discurso de professores(as) do Ensino Médio da rede pública acerca da relação entre escola pública e sociedades democráticas.

Esse objeto tem uma “existência objetiva”, pois a sua delimitação envolveu diferentes dimensões da vida social da pesquisadora, pois estou inserida como agente nesse objeto, como professora do Ensino Médio das redes pública e privada, como pesquisadora e interessada na temática da pesquisa, além de ser brasileira, condição que me coloca no interior de uma sociedade com um extenso histórico antidemocrático. A educação como campo de estudo e como prática social (CANDAUI, 1982) está inserida em um contexto político, econômico e social determinado (“existência objetiva”), mas reafirmar o contexto determinado não é negar as variáveis que se manifestam ao longo dos processos em que os sujeitos desse campo estão inseridos.

A formação de professores(as) e a identidade docente (ANDRÉ, 2009) estão inseridas nesse grande campo de pesquisa, são compreendidas em uma “perspectiva multidimensional” (CANDAUI, 1982, p. 23), o que significa que suas dimensões político-social, econômica e técnica não podem ser justapostas, mas vistas de forma integrada e articulada à dinâmica da vida social.

A problematização do objeto investigado parte da seguinte pergunta: Que relações são estabelecidas, pelos(as) professores(as) da rede pública, entre escola

⁹⁵ Michele Rodrigues de Oliveira, doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos/SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor). E-mail: michele.rodrigues@unifesp.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5616-8684?lang=pt>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1881581671089784>





pública e sociedades democráticas? Assim sendo, a seguir, apresentamos a justificativa da escolha do problema, bem como os objetivos e a opção metodológica.

A estrutura econômica que orientou a colonização foi pautada no latifúndio monocultor, no extrativismo e na exportação, além de mão de obra escravizada ou análoga à escravidão, que eram elementos preponderantes para a manutenção da desigual distribuição da terra, da divisão social do trabalho com a apropriação por um grupo reduzido das condições materiais da vida e das condições de vida desumanas que se encontrava boa parte da população latino-americana. Sem projetos que pensassem a inclusão socioeconômica de homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, o Estado que se formou, em momentos distintos do século XIX na América Latina, se manteve esvaziado de nação. Os direitos civis que foram sendo “garantidos” nos termos da lei ignoravam um elemento social crucial, a desigualdade de classe. A forma como esta desigualdade se manifesta na porção Latina da América, é um grande limitador para os avanços democráticos (WOOD, 2003).

Dessa forma, compreender os elementos que configuraram e configuram o Estado nos países latino-americanos e os limites para o seu funcionamento no interior de uma república democrática, nos mostra que o direito jurídico à participação não foi suficiente para efetivá-la, já que como garantir participação política preocupado(a) que não há comida nas panelas? Ou que não há panelas porque também não se tem moradia, ou como saber que a participação é uma das condições do regime político escolhido pela sociedade sem ter acesso ao conhecimento produzido pelas humanidades?

Estabelecer um diálogo com professores(as) a partir da relação escola pública e sociedades democráticas é conhecer os discursos que possuem acerca dessa relação e os sentidos de tais discursos. Os discursos estão associados à compreensão dos sujeitos sobre o mundo, desde a sua mais tenra idade, aquele que “[...] não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VYGOTSKI, 1991, p. 25). Os sujeitos, ao perceberem determinadas realidades, ao interagirem verbalmente, no processo de comunicação, produzem determinados discursos, os quais são produzidos em cada época e por cada grupo social (BRAIT; PISTORI, 2012). Os discursos produzidos são respaldados pelo percurso de vida dos sujeitos, pelo conhecimento que estes têm sobre o mundo, pelas suas experiências vividas.

Compreender os sentidos desses discursos implica dialogar com a identidade profissional dos(as) professores(as), com as suas experiências como professor(a) na escola pública e com os processos oficiais de formação docente, entendendo que o Estado não se furta, quando lhe convém, de utilizar do seu aparato para construir ideias acerca de temáticas específicas (SILVA, 2016). Nesse sentido se constrói o objetivo geral dessa pesquisa que é compreender os sentidos dos discursos de professores(as) do Ensino Médio da rede pública acerca da relação entre escola pública e sociedades democráticas.

Para alcançarmos esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Entender como as políticas nacionais de formação docente existentes no Brasil, Chile, Uruguai e Argentina concebem a ideia de escola pública e sociedades democráticas.
- Identificar qual(is) relação(ões) que professores(as) da rede pública estabelecem entre escola pública e sociedades democráticas.
- Compreender a relação entre os saberes dos(as) professores(as), acerca da relação escola pública e sociedades democráticas, e os possíveis espaços de formação desse conhecimento.





METODOLOGIA

A escolha dos territórios selecionados para a realização desta pesquisa, considerou-se que as diferenças culturais, sociais e econômicas do Brasil não poderiam ser ignoradas. Logo, para contemplá-las, mesmo que parcialmente, definimos que uma unidade federativa (UF) de cada uma das cinco regiões político-administrativas deveria ser selecionada. O critério de seleção utilizado foi a menor posição que a UF ocupa no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁹⁶ dentro da sua região. Assim sendo, consideramos o resultado das variáveis do IDHM aferidas que representam as dimensões do desenvolvimento humano, a partir da oportunidade de viver uma vida longa e saudável (saúde), acesso ao conhecimento (educação) e um padrão de vida que garanta as necessidades básicas (renda *per capita*). A escolha pela menor posição é uma tentativa de contrapor-se à posição ocupada pelo estado de São Paulo, que ocupa a maior posição. Além disso, por ser o estado onde vive e trabalha esta pesquisadora, ele fará, necessariamente, parte da pesquisa. As demais cidades selecionadas são: Belém (PA), Maceió (AL), Campo Grande (MS), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS).

A pesquisa, em fase de pré-teste, está sendo realizada com professores(as) de diferentes áreas do conhecimento e que ministram aula no Ensino Médio da rede pública das cidades selecionadas do Brasil. Na fase posterior ao pré-teste, além das cidades brasileiras, as capitais dos países sul-americanos do Uruguai, Argentina e Chile. A escolha do Ensino Médio, etapa de conclusão da Educação Básica, se deve ao fato de acolher uma multiplicidade de profissionais com formações e áreas de saberes distintos (Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Filosofia, História, Sociologia, Inglês, Educação Física e Artes), entendendo, também, que dialogar com professores(as) é dialogar com as suas identidades profissionais e seus diferentes processos de formação.

Em cada território pesquisado teremos 12 professores(as). Considerando que são cinco estados selecionados e doze professores(as) em cada um, no total serão 60 docentes entrevistados no território brasileiro. E 36 no total dos países sul-americanos.

Na fase exploratória foi realizado um levantamento dos documentos oficiais nos sites do Ministério da Educação de cada país selecionado, o propósito do mapeamento foi identificar os documentos que orientam as políticas de formação docente. O recorte temporal foi o século XXI, os documentos foram organizados por data e a procura foi orientada para identificar o conteúdo da formação e não a forma como acontece nas diferentes escalas territoriais. Constatamos, com a pesquisa, que o movimento dos diferentes governos dos países selecionados foi promover mudanças, simultaneamente, no currículo da educação básica e da formação docente. A mudança de ambos os currículos alinhou os projetos de formação (de docentes e de estudantes) com foco em habilidades e competências, além de trabalharem de forma genérica, quando não apenas só citam, a ideia de democracia ou sociedade democrática e sua relação com a formação docente.

A fase de pré-teste pretende alcançar um docente de cada disciplina e contemplar as cinco regiões do país. Até o momento, do total de 12 (doze) professores(as), 3 (três) professores já foram entrevistados. Um do estado do Amazonas e dois do estado de São Paulo.

⁹⁶ O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH global – saúde, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Quanto mais próximo do 1, melhor é o desenvolvimento humano na região (IDHM, 2013, p. 27).





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Algumas considerações sobre como se dará esse diálogo serão ponderadas a partir de agora, já que, para o Círculo de Bakhtin, uma definição *a priori* “[...] significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam” (BRAIT, 2006, p. 10). O estudo da linguagem, à luz do Círculo, considera como embasamento constitutivo a relação indissociável entre a língua, as linguagens, a história e os sujeitos. Para Brait (2006, p. 10), “[...] esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”.

Para Bakhtin e seu Círculo, a língua não é concebida como um sistema de formas (VOLOSHINOV, 2004), pois ela é concebida na interação social dentro de determinadas condições entre os interlocutores. Tais condições envolvem falar de classe, de uma época, de uma hierarquia social, dos tipos de laços sociais que envolvem seus interlocutores. A língua se realiza na palavra que, ao ser enunciada, o é “[...] dentro de condições que a tornam um enunciado” (BRAIT; MELO, 2005, p. 67). O enunciado não é, para Bakhtin e seu Círculo, um ato puramente individual, ao contrário: “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (VOLOSHINOV, 2004, p. 113, grifos do autor) e se constitui como “[...] produto *d* interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*.” (VOLOSHINOV, 2004, p. 113, grifos do autor). Voloshinov conclui explicando como a palavra nos define em relação ao outro:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOSHINOV, 2004, p. 113).

É nesse território que a interação social se realizará, e o diálogo com os discursos dos(as) professores(as) vão revelar seus sentidos. Criar vínculos com os sujeitos que compõem esta pesquisa é elemento que pode garantir maior liberdade para que as palavras possam caminhar mais livremente pelo território das entrevistas. Nesse sentido, fará parte do conjunto de depoimentos um momento inicial em que os(as) professores(as) contarão sobre as influências que colaboraram para a escolha da docência como profissão, sobre a escola como espaço de trabalho e a convivência com os(as) colegas que compartilham o cotidiano escolar, suas preferências culturais e momentos de lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como horizonte o papel da escola pública e da educação que se realiza em seu interior como elemento constituinte (ou não) para a formação de sociedades democráticas, pretendemos problematizar o currículo adotado para a formação docente e de que forma ele aborda a temática apresentada. Além disso, esperamos que os encontros se tornem espaços formativos ao criarmos momentos de trocas e de aprendizagens entre docentes sobre a temática escola pública e sociedades democráticas.

Entendemos ainda que outro retorno que a pesquisa pode promover para a sociedade é a promoção do encontro entre países da América do Sul e dos estados do Brasil entorno da temática: escola pública e sociedades democráticas. O conhecimento compartilhado entre docentes será um momento ímpar.





REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B.; MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/6VGDTp93BHDqyWfKF5TsDpf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022
- CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1777>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- KRUPSKAYA, N. K. A construção da pedagogia socialista. FREITAS, Luiz Carlos; SALETE, Roseli (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018. e-book.
- SILVA, J. L. B. O Atlas Imperio do Brazil de 1868: uma nação pedagógica na construção de um Estado Nacional e de uma Nação. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 10, n. 3, p. 47- 72, dez. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/56574>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- VOLOSHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- WOOD, E. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.





NARRATIVAS REFLEXIVAS DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues⁹⁷
VIANA, Maria Aparecida Pereira⁹⁸

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir os primeiros resultados obtidos no desenvolvimento do mestrado em educação, sobre os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014. Tendo como metodologia a pesquisa qualitativa, o estudo foi desenvolvido pelo viés do estudo de caso, buscando responder quais os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos de Pedagogia EaD/UFAL? A partir das primeiras análises é possível perceber a contribuição do curso de Pedagogia EaD/UFAL para a formação inicial de professores em Alagoas, mas, sobretudo, demonstram os impactos desse processo formativo na vida pessoal e profissional dos egressos.

Palavras-chave: Narrativas Reflexivas. Egressos. Pedagogia EaD. Impactos da formação.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta parte de uma pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, a nível de mestrado, tendo como objetivo proporcionar discussões a respeito dos primeiros resultados obtidos, a partir do percurso da formação inicial e das práticas educativas dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, para identificar elementos que respondessem a seguinte questão: Quais os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014?

Busca-se compreender a importância do processo formativo na vida desses egressos, abordando, portanto, os impactos que a formação superior ocasionou nas suas práticas pessoais e profissionais. Como, por exemplo, se atuam nos espaços escolares públicos e/ou privados, se exercem algum cargo de gestor nos espaços escolares e/ou nas secretarias de educação de seus municípios, bem como as conquistas alcançadas a partir do processo de formação acadêmica em nível superior, por meio da Educação a Distância da UFAL.

Os primeiros resultados têm evidenciado o percurso da formação inicial dos egressos de Pedagogia a Distância, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, no tocante aos aspectos pessoais e profissionais desses sujeitos, como também tem comprovado a contribuição do curso de Pedagogia EaD da UFAL para a formação de professores em Alagoas, sobretudo, os impactos desse processo formativo na vida pessoal e profissional desses egressos.

METODOLOGIA

O estudo fundamenta-se na pesquisa de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, através do contato direto com a situação estudada, e desenvolvida por meio do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), utilizando-se das narrativas dos sujeitos envolvidos. Diante desses aspectos, a opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo valor dado aos significados que os sujeitos dão às ações desenvolvidas, ou seja, à presença do critério de subjetividade das ações desenvolvidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa.

⁹⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: willams.lima@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0762>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718577942103647>.

⁹⁸ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>.





A pesquisa contou com a participação de 30 egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014 do Curso de Pedagogia a distância da UFAL, como sujeitos interlocutores diretamente ligados ao contexto do estudo, abordando os relatos de suas trajetórias de formação para o desenvolvimento das práticas educativas.

A coleta dos dados foi desenvolvida a partir da aplicação de questionário (em versão *Google Forms*), com o objetivo de conhecer os impactos ocorridos nas práticas pessoais e profissionais desses sujeitos no percurso da formação inicial e continuada.

O tratamento e análise dos dados tiveram como base os apontamentos de Lüdke e André (2018, p. 18), ao destacarem que “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Ao estudar e transcrever os dados, as entrevistas e os relatos orais, o pesquisador pode estabelecer uma ponte discursiva com outros elementos a serem pesquisados, vindo a confirmar e complementar os caminhos da pesquisa, como possibilitar uma ponte dialógica resultante dos aspectos que envolvem as configurações individuais e coletivas de cada sujeito.

Os questionários e as entrevistas foram analisados a fim de compreender, de modo geral, os desafios e as perspectivas enfrentados no percurso da formação acadêmica, mas, sobretudo, os impactos dessa formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014 no Curso de Pedagogia a Distância da UFAL.

AS NARRATIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A narrativa se constitui por meio de um processo de interação, independentemente da forma como é utilizada, e pode ser identificada em várias situações do cotidiano dos sujeitos. Mas, como defini-las nesse campo investigativo? Nessa direção, Cunha (1997, p. 191) destaca que, “a princípio, parece haver duas grandes vertentes de trabalho neste campo: a pesquisa que usa a narrativa e a investigação da narrativa usada no ensino. Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação”.

Para Galvão (2005, p. 330) “a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. As narrativas dos sujeitos se apresentam como um mecanismo para que possam relatar suas trajetórias, suas histórias de vida pessoal e/ou profissional. A construção dessas narrativas no contexto da pesquisa, se desenvolve a partir das experiências e vivências que são contadas pelos narradores. Por outro lado, o pesquisador tem a função de ouvir as histórias contadas pelos colaboradores e, a partir delas, buscar interpreta-las, contribuindo com essas vivências e fazendo-as conhecidas para outros sujeitos que participam desse ciclo narrativo do contar e viver suas histórias.

Por outro lado, compreende-se que o estudo sobre as narrativas dos sujeitos têm oportunizado aos investigadores que pesquisam a formação docente, conhecer um pouco mais sobre o processo de formação e de atuação desses profissionais nos diversos espaços promovedores da educação, possibilitando a outros sujeitos a reflexão sobre suas práticas educativas. As narrativas permitem-nos compreender como os professores elaboram concepções sobre a educação, por meio das experiências de vida e formação, como sujeitos imersos numa história, cultura, territorialidade etc., mas, sobretudo, ancoradas na relação com o outro (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2020).

O processo da formação docente envolve os elementos da vivência escolar, o período acadêmico e o desenvolvimento pessoal e profissional da atividade docente, pois é a partir desses elementos que é constituída e transformada a identidade profissional dos professores, que passam a atribuir sentido a suas ações, face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida. Nas narrativas podemos encontrar diversos elementos que retratem as experiências pessoais e profissionais vivenciadas no processo da formação docente. Nelas, encontramos elementos que fazem estes e outros profissionais destacarem os pontos que consideram importantes no





desenvolvimento da vida pessoal e profissional, podendo garantir que outros sujeitos possam fazer uso (ou não) dessas práticas narrativas.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO NA VIDA DOS EGRESSOS

Como se trata de um estudo em andamento, apresentamos algumas análises referente ao objetivo geral da pesquisa. Dessa forma, para a organização das narrativas aqui apresentadas, os egressos narraram sobre o que mudou em sua vida pessoal e profissional após sua formação em Pedagogia EaD.

Para a egressa 6, os impactos da formação ocorreram a partir das “oportunidades profissionais que estão aumentando, mas principalmente a forma de ver o mundo a minha volta, minhas perspectivas e como a minha vida pode impactar na vida de forma positiva”. Por outro lado, destaca que a conclusão do curso oportunizou novas maneiras de “ver o mundo a sua volta”, como também os impactos positivos gerados em sua vida e na vida daqueles que estão ao seu redor. Seja pelas oportunidades profissionais, seja pela contribuição em compreender o desenvolvimento das práticas docentes, a formação em nível superior tem causado impactos na vida dos sujeitos que vivem numa sociedade em constantes mudanças.

Ser professor, portanto, exige um caráter dinâmico, reflexivo, que possa articular os saberes de maneira significativa, levando em consideração uma visão da totalidade e não fragmentada, uma visão que seja completa e não apenas de lacunas, de participações ativas e não apenas de ações isoladas (VIEIRA et al. 2017). A contribuição da formação docente para o exercício das funções pedagógicas e sociais, que envolvem o percurso do fazer-se professor, englobando uma visão de totalidade que permita impactar, de forma positiva, a vida daqueles que estão inseridos no processo da aprendizagem e da formação de maneira geral.

O egresso 8 aponta, que os impactos da formação em Pedagogia contribuíram para que pudesse observar as experiências desenvolvidas em sua vida profissional, na relação teoria e prática, assumindo outras funções, inclusive, que não seja diretamente ligada a sala de aula como professor. Para o egresso, “sendo habilitado como pedagogo pude aproveitar minha experiência na vida profissional sendo Coordenador Pedagógico, Diretor e Articulador de Ensino, pois mesmo sendo professor há mais de 24 anos, através dos estágios aprendi bastante, pois são informações, conteúdos e experiências que só o Curso em si mostra durante os períodos estudados”.

Percebe-se, por meio da narrativa do egresso (8), que a formação em Pedagogia teve impacto direto em sua vida profissional, na qual pode experimentar suas práticas com outras atividades exercidas no contexto educacional, como coordenador pedagógico e/ou como diretor e articulador de ensino. Compreende-se, portanto, que no desenvolvimento da docência, estão imbricados nesse processo, a formação docente e o percurso profissional dos professores a partir de suas experiências vivenciadas, seja no contexto da formação inicial, seja na organização das atividades profissionais. Essas experiências são adquiridas por meio de um percurso profissional, adquiridas a partir de rupturas e sentimentos diversos, no exercício da docência, que acabam contribuindo para o crescimento profissional do professor.

A narrativa do egresso (8) destaca, ainda, a importância do estágio supervisionado para a formação docente, onde por meio das experiências teórico- práticas, contribui para que o processo da docência se torne mais amplo no sentido de oportunizar diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos de forma prazerosa e segura. Para Barros e Viana (2019, p. 29), o período de estágio é considerado como uma ocasião “de extrema importância para a formação dos licenciandos (as) antes do ingresso profissional. [...] embora os programas de estágio apresentem características diversificadas, sua principal meta é propiciar que os estagiários vivenciem e pratiquem o que lhes é ensinado” por meio das discussões de sala de aula na universidade.





Os impactos foram constantemente percebidos na melhoria pessoal e profissional dos egressos. De um lado, surgiram oportunidades para assumir a docência cooperando na aprendizagem de outros sujeitos; esses egressos tiveram oportunidades de assumir novos cargos, seja como coordenado escolar, seja como gestor educacional, funções que são oferecidas, normalmente, para quem tem o ensino superior completo, como também em muitas situações, para quem é formado em Pedagogia. Por outro, os impactos da formação vieram com as oportunidades de participar dos processos seletivos de emprego, nos quais puderam contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, ainda, a melhoria salarial passando do nível médio para o superior, adquirido com a formação.

SONHOS QUE SE TORNARAM REALIDADES

Sonhar faz parte da vida das pessoas que estão em constante busca de torná-los realidades. Os sonhos fazem com que as pessoas busquem melhorar suas vidas. Ao narrar seus sonhos e suas perspectivas de vida, os sujeitos destacam acontecimentos importantes de sua trajetória, onde os sonhos, muitas vezes, se tornam realidades.

Do ponto de vista da egressa 13, ao mencionar que: “o sonho de ser professora veio ainda na infância [...] desde criança meu foco era ser professora, desde pequena tirando sempre as melhores notas da turma, passando no primeiro vestibular que fiz e classificada na primeira chamada, me formando sem nunca ter feito reavaliação em nenhuma disciplina. Consegui!”.

A narrativa sobre o percurso percorrido pela egressa 13, no processo educacional até conseguir a formação em nível superior, demonstra a vontade e o sonho dessa egressa em cursar uma faculdade e se tornar docente surgiu, ainda, na infância. Para Andrade (2013, p. 188) “um processo de formação atua sobre sujeitos com histórias de vida, expectativas, condições existenciais que potencializam ou limitam a ação formativa”.

Os sonhos de obter uma graduação em Pedagogia EaD/UFAL, são narrados pelos egressos de diversas maneiras. Esses aspectos podem ser verificados na narrativa da egressa (18), quando apresenta os percursos percorridos para que seu sonho que se tornasse realidade: “há um tempo atrás, eu tinha um enorme desejo de fazer uma faculdade, mas minhas condições eram mínimas, visto que eu não trabalhava, apenas o meu esposo. Como moro no interior e não tenho familiares em Maceió (capital), ficava inviável estudar em alguma faculdade federal, na modalidade presencial”.

Verifica-se o desejo de cursar uma faculdade, porém, a condição familiar era mínima e impossibilitava seu ingresso na faculdade. Outro ponto destacado foi o fato de morar no interior e não ter família na capital, o que se tornava inviável estudar na modalidade presencial. Dessa forma, o sonho de cursar uma graduação a distância, para esta egressa, surgiu a partir do conhecimento do vestibular na modalidade EaD da UFAL, tendo em vista que para muitos sujeitos, a EaD seja a única opção de realizar o sonho de um curso superior.

Daí, a necessidade de criação dos polos de apoio presencial nas cidades interioranas de Alagoas. A EaD/UAB/UFAL tem contribuído significativamente para realizar o sonho de muitos professores alagoanos, e o polo de apoio presencial “configura-se como um importante espaço para que os alunos tenham condições de executar os procedimentos requeridos pelos docentes” (BALZZAN, 2013, p. 203).

A trajetória de vida desses estudantes, demonstra a necessidade de concluir um curso superior para a melhoria dos aspectos pessoais e profissionais, ultrapassando as barreiras das dificuldades nesse processo de formação, dos sonhos que se tornaram realidade por meio da formação acadêmica no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas pessoais e profissionais de professores e de seu processo de formação, apresentam aspectos importantes de suas histórias e experiências no percurso





de suas trajetórias de vida e de profissão. Desse modo, contar, narrar e memorar foram os aspectos escolhidos para descrever as histórias pessoais e profissionais dos egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Alagoas, das turmas de 2012, 2013 e 2014, sobre o percurso da formação.

Esses sujeitos encontraram na EaD a possibilidade para alcançar a formação em nível superior, o que ocorreu com a interiorização dos polos de apoio presencial, os egressos puderam iniciar e concluir a graduação em Pedagogia, mesmo sendo oriundos de cidades do interior, locais de difícil acesso e sem a disponibilização de uma internet que facilitasse o processo da formação. A EaD contribuiu de forma significativa na vida pessoal e profissional dos egressos.

A partir das narrativas dos egressos, verificou-se os primeiros impactos da formação docente em Pedagogia para o desenvolvimento das práticas pessoais e profissionais dos egressos supracitados. De um lado, ficaram evidentes nas falas, as oportunidades que o curso trouxe pra a melhoria de suas vidas profissionais que, além do “*status*” de possuírem uma graduação em uma Universidade Federal, apesar de todas as dificuldades encontradas na modalidade a distância. Por outro, verificou-se que os egressos tiveram, ainda, a possibilidade de participar de processos seletivos nas secretarias de educação nos municípios aos quais estão inseridos, como também o curso implicou na aprovação em concursos públicos.

Os impactos e as contribuições da formação em Pedagogia na vida desses egressos, estão permitindo oportunidades de assumir novas funções no contexto da formação docente, seja como professores, seja assumindo cargos de gestão nas escolas, nas mais diversas cidades interioranas em que residem. As mudanças de vida trazidas com a formação em nível superior, acabam impactando de forma direta na vida dos egressos, de seus familiares, como também em todo entorno que envolve os aspectos pessoais e profissionais.

É gratificante para nós, enquanto pesquisadores e participantes desse processo formativo, deparar-se com o crescimento intelectual, profissional e de superação das dificuldades enfrentadas por estes sujeitos no percurso da formação docente. Certamente, o propósito é de que este estudo possibilite novas análises e a disseminação de novos estudos sobre a EaD, sobre a formação de professores em EaD no Estado de Alagoas, sobre as narrativas reflexivas de professores no contexto de sua formação, levando em consideração que a pesquisa está em processo de desenvolvimento e análise dos resultados, e que estes são, apenas, alguns aspectos elencados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. S. de. O acesso à educação e os polos de apoio presencial. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-198.

BALZZAN, E. C. Gestão de polos de apoio presencial para o sistema universidade aberta do Brasil. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 199-212.

BARROS, A. M. A.; VIANA, M. A. P. O estágio curricular supervisionado no contexto escolar um redesenho da formação docente e as experiências dos alunos. In: VIANA, M. A. P.; BARROS, A. M. A. (Org.). **Narrativas dialogadas na formação de professores: experiências no PIBID e nos estágios supervisionados**. Maceió: EDUFAL, 2019. p. 29-41.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997, p. 185-





195. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professores sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, 2020, p. 149-164. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>. Acesso em: 26 mar. 2022.

VIEIRA, A. B. et al. Formação docente para uma educação de qualidade. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 135-140, 2017. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1479/1211>. Acesso em: 18 jun. 2022.





EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

PILAR, Indhira Araújo⁹⁹
GOMES, Rodrigo¹⁰⁰
LIMA, Lúcia Ceccato de¹⁰¹

RESUMO

A sociedade atual vive um período em que o desenvolvimento dos processos educativos ganha relevância como fator essencial de transformações que promovam melhorias na qualidade social. Nesse sentido, o presente estudo é um recorte de uma proposta de dissertação de mestrado em Educação, a mesma encontra-se em fase inicial de pesquisa. A referida proposta tem por objetivo identificar as contribuições da Educação Científica para o desenvolvimento de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de ensino integral em Lages-SC. Se fez, portanto, uma análise dos Projetos Político Pedagógico – PPPs de duas escolas municipais, em busca de indícios de práticas pedagógicas de Educação Científica capazes de incitar tais mudanças. Tendo como resultados que não há nenhuma atividade voltada especificamente para a Educação Científica, mesmo considerando a possibilidade da aparição de outros termos correspondentes.

Palavras-chave: Educação científica. Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A vivência em sociedade é essencial para as transformações acontecerem e para contribuírem no avanço do processo sociocultural. Como Freire (2013) nos mostra toda educação é política, com potencial de despertar consciências, dialogar com a cidadania e a apropriação crítica de conhecimento, considerando que ninguém é sujeito da autonomia do outro, devemos buscar continuamente garantias para que a escola seja o espaço do pensar, do processo de aprendizagem e do desenvolvimento efetivo e afetivo.

Dentre os objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação escolar básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010 destaca-se a intensificação gradativa de um processo educativo com qualidade social, sendo um destes objetivos “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Ainda no mesmo documento consta como responsabilidades dos profissionais de educação “[...] criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar [...]”, sendo esta uma medida de caráter operacional a ser adotada (BRASIL, 2010, p.34). Assim, é papel do professor trazer aos estudantes conceitos que fortaleçam a cidadania, proporcionando a escola um espaço de fortalecimento de indivíduos socialmente ativos e engajados.

Partindo destes pressupostos, questiona-se como a Educação Científica - EC na prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de ensino integral em Lages-SC?

Com o objetivo de identificar as contribuições da EC para o desenvolvimento de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de ensino

⁹⁹ Indhira Araújo Pilar. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: indhira.pilar@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0285-2472>, <http://lattes.cnpq.br/1045931704978336>.

¹⁰⁰ Rodrigo Gomes. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. rodrig.gms@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>, <http://lattes.cnpq.br/6698997026872924>

¹⁰¹ Lúcia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





integral em Lages-SC. Metodologicamente, esse estudo fez uma análise dos Projetos Político Pedagógico - PPPs de duas escolas municipais, em busca de indícios de práticas de EC, capazes de exercitar a abordagem científica, estimular a imaginação, criatividade, elaboração de hipóteses, formulação de problemas e invenção de soluções.

Para tanto o presente texto está organizado em quatro seções, a seção 2 destina-se à Metodologia utilizada, a seção 3 trata-se da Fundamentação Teórica de amparo ao texto, a seção 4 apresenta os Resultados obtidos, e a última seção elucida as Considerações Finais.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, que para Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 20), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Partindo dessa perspectiva a pesquisa qualitativa desse estudo teve a intencionalidade exposta de captar novos aspectos para os significados subjetivos das situações que se apresentaram, abrangendo a complexidade das relações e a abertura de sondagem e de diálogo para com o objeto de estudo.

Como instrumento de coleta de material empírico, tivemos a pesquisa documental, que por sua vez, aconteceu com a investigação de atividades humanas ocorridas num determinado período, servindo como um depoimento de atividades singulares, como reforça Cellard (2008), nas pesquisas documentais é possível encontrar indícios de uma prática específica. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”

Portanto, esta pesquisa documental teve como foco o que se encontra nos PPPs de duas unidades de ensino do sistema público municipal da cidade de Lages-SC. A escolha das unidades se deu por serem escolas municipais a prestarem atendimento em tempo integral, das 8h às 17h, para turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e pela acessibilidade da pesquisadora. Destaca-se ainda, que o município possui 5 unidades com atendimento integral para os anos iniciais na zona urbana. O acesso aos PPPs se deu por meio de autorização documentada das respectivas direções administrativas escolares.

Para análise dos indícios de práticas pedagógicas de EC foi realizada a verificação dos PPPs, e a elaboração de um quadro de análise (Quadro 1), com os indícios, registros, atividades pedagógicas, projetos, ações, feiras científicas e demais atividades realizadas com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais que caracterizam a EC.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE DESENVOLVIMENTO

As necessidades sociais de valorização dos saberes diversificados e a fragilidade de representação popular comum na ciência, são fatores decisivos para a ampliação do campo de visibilidade científica. É cada vez mais evidente a necessidade de posicionar-se politicamente sobre os desafios da educação. Tal colocação encaminha para investigações científicas mais democráticas e culturalmente sensíveis, de uma abordagem pedagógica crítica, desencadeadora de práticas reflexivas (SILVA, 2020).

Nesse sentido, certificar-se dos conceitos que embasam a Educação Científica – EC possui grande valia. Para Santos (2007, p. 475), “torna-se importante discutir os diferentes significados e funções que se têm atribuído à educação científica com o intuito de levantar referenciais para estudos”, tais referenciais seriam capazes de indicar o papel da EC na formação cidadã, bem como as diferentes terminologias adotadas que variam entre a alfabetização científica e o letramento científico, os quais implicam em diferentes interpretações do significado da EC.





A EC, segundo Demo (2010), é vista num contexto geral como umas das habilidades do século XXI, que possibilitam aos estudantes estabelecer reflexões formulando um parecer próprio por meio do pensamento científico e pesquisa. Nessa perspectiva Branco (2017, p. 39) corrobora ao citar que “a educação científica proporciona meios de desenvolvimento da capacidade científica nos estudantes” contribuindo assim com melhorias para o meio em que vivem.

Assim, para Silva (2020) é importante ampliar o olhar da EC como agente integrador da representatividade dos coletivos, dos saberes locais, das relações mútuas e complementares entre estudantes e professores, para a criação cooperativa de saberes e, para a firmeza das estratégias de resistência ao enfrentamento de fragilidades, aliando comunidade acadêmica, saber popular e significação social.

Assim, uma abordagem na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para a inserção da EC, pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais. Tal abordagem deve levar em consideração temas “[...] de relevância social, a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade, as interações CTS, a dialogicidade, a construção de valores, a tomada de decisão e a formação cidadã como princípios desta educação” (COSTA; ALMEIDA, 2021, p. 04).

Para Auler e Bazzo (2001, p. 02), “O enfoque CTS abarca desde a ideia de contemplar interações entre ciência, tecnologia e sociedade apenas como fator de motivação no ensino de ciências, até aquelas que postulam, como fator essencial desse enfoque, a compreensão dessas interações [...]”. A inserção do enfoque CTS nos currículos escolares proporcionam uma formação de indivíduos críticos e de ampla visão para os variados seguimentos sociais, capaz de melhorar os contextos que os envolvem (VAZ; FAGUNDES; PINHEIRO, 2009).

Santos e Mortimer (2002) alertam que uma proposta CTS num país como o Brasil implica em abrir ao meio educacional as desigualdades sociais extremas, as concepções de cidadania, a situação socioeconômica e os aspectos culturais do nosso país, bem como que uma reforma curricular nesse sentido depende intrinsecamente da formação dos professores e das legislações do sistema educacional brasileiro para o exercício da cidadania.

Reflexões para a implementação desses aspectos se fortalecem com a atenção investida nas políticas educacionais envolvidas, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que trazem como reflexão a sociedade e a educação, nos princípios definidos constitucionalmente pelo documento. Estas diretrizes inspiradas na LDB, se operacionalizam por meio do PPP, que deve ser enriquecido com a compreensão de como lidar com temas significativos, relacionando os problemas e fatos culturais da realidade em que a escola se inscreve (BRASIL, 2010).

Considerar os sujeitos como o núcleo central das aprendizagens do processo educativo e desenvolver ações inovadoras, são linhas básicas que compõem os PPPs. Nos quais a comunidade educacional deve entrelaçar trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias e integradoras, de iniciação científica e, do campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Ainda no mesmo documento, destaca-se que o PPP deve, relacionar-se com temas significativos e relevantes do contexto de inserção, prever a construção coletiva junto à comunidade escolar, estimular a curiosidade, a pesquisa e o contexto digital, ser munido de artefatos tecnológicos, contemplar projetos de ação inovadora e entrelaçar-se com a ciência, prevendo a integração da EC desde a Educação Infantil, abrangendo a complexidade das relações socialmente tecidas.





RESULTADOS

O quadro abaixo serviu como roteiro para a pesquisa documental do PPP, preocupando-se em encontrar as atividades de inserção da EC em duas unidades escolares.

Quadro 1 – Índicios de Práticas Pedagógicas de Educação Científica nos PPPs.

PPP	Índicios de Educação Científica	Práticas Pedagógicas	Comentários
Histórico das EMEBs	NHI: o histórico apresentado nos PPPs das unidades relata o contexto histórico de suas fundações e os atos legais que os amparam.	NHI: os históricos não contemplam as práticas pedagógicas desenvolvidas.	Encontrou-se as descrições do contexto de suas fundações, sem abordagens específicas de cunho pedagógico.
Fins, objetivos e metas	NHI: o texto apresenta-se generalizadamente, a unidade 1 dá foco à inclusão e ao combate à discriminações, a unidade 2 dá foco à concepção de campo.	NHI: as duas unidades apresentam vestígios de EC somente nas <i>Competências específicas de Ciências da Natureza</i> , sem práticas específicas.	A abordagem apresenta conceituação de competências de ciências correspondentes aos direcionamentos propostos na EC.
Concepção de aprendizagem, estudante e desenvolvimento pedagógico	HI: somente na unidade 1 há aspectos correspondentes à EC que se apresentam de forma indireta, relacionados ao meio ambiente, globalização e tecnologia.	HI: ambas unidades se baseiam na BNCC e DCN, cujas descrições amparam pontualmente a EC	As unidades fundamentam-se nas legislações de amparo, a unidade 2 fundamenta-se também em Vygotsky.
Projetos desenvolvidos	HI: unidade 1 – <i>Projeto Oficina de Educação Ambiental</i> Unidade 2 – NHI	HI: as atividades propostas abordam alguns aspectos específicos que englobam a EC de forma indireta.	Destaca-se que as sugestões de atividades não são voltadas especificamente para a EC, porém contemplam alguns aspectos.
Calendário escolar	Unidade 1 – HI: contempla dentro do planejamento anual as competências de Ciências que amparam aspectos da EC. Unidade 2 – NHI	NHI: as unidades não direcionam datas específicas voltadas à EC.	Nota-se a ausência de momentos específicos para o estímulo da abordagem da EC nas datas de efemeridades aplicadas nas unidades.

Legenda: Há indícios = HI Não há indícios = NHI

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Ao analisar o PPP das unidades escolares escolhidas, foram verificados os quesitos apresentados na primeira coluna do quadro acima, indo desde o Histórico das unidades ao Calendário escolar. Observou-se que o mesmo estava inacabado em ambas unidades, sendo fornecidas as versões iniciais do ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os PPPs foi possível observar que não há nenhuma atividade voltada mais especificamente para a EC, mesmo em se considerando a possibilidade da aparição de outros termos. Fato preocupante que não atende o previsto nos documentos normativos escolares.

Percebemos ainda, que as atividades que ocorrem nas escolas não são identificadas como abordagens de EC, CTS ou outros termos semelhantes, aspectos





relacionados à EC aparecem diretamente nas concepções teóricas do ensino de ciências e indiretamente nos projetos de educação ambiental.

O documento que privilegia a importância de reflexões de professores quanto à suas práticas e se alinha nesse ponto ao currículo nacional ainda é carente de uma perspectiva que assegure a integralidade dos objetivos do currículo nacional. Tal condição apresenta a problemática da responsabilidade social quanto à compreensão de mundo, que carece de acompanhamento constante para que possamos juntos professores e estudantes, manifestar em diferentes aspectos os questionamentos, as percepções e os propósitos que relacionam a EC ao desenvolvimento formativo com valorização da cidadania, fazendo da ciência um mecanismo para decisões coletivas quanto às insuficiências e adequações necessárias da esfera política ao atendimento dos compromissos sociais.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. REFLEXÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO MOVIMENTO CTS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Ciência & Educação**, Bauru Sp, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001. Anual. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wJMcpHfLgzh53wZrByRpmkd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 ago. 2022.

BRANCO, Rodrigo. **Educação Científica**: implicações na formação de professores de matemática. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

BRASIL. Constituição (2010). Parecer Homologado nº 7/2010, de 04 de abril de 2010.: **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília - DF, DF, 09 jul. 2010. p. 1-78. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2022.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (cts). **Ciência & Educação**, Bauru, Bauru - SP, v. 27, p. 1-17, 21 abr. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXgySDyprZJXPQJg76T6fNn/?lang=pt>. Acesso em: 14ago. 2022.

DEMO, Pedro. Educação Científica. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003. 310 p.





MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.).
Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. 54 p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 12, n. 36, p. 475-550, abr. 2007. Anual. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte - MG, v. 2, n. 2, p. 1-23, dez. 2002. Anual. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3944701/mod_resource/content/2/dosSantosMortimer_2002_PesqEducCienc_CTS.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DE RESISTÊNCIA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 59, n. 3, p. 2278-2308, set. 2020. Fap UNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/N43FsTqYkyBZTvni6nS5Mdf/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

VAZ, Caroline Rodrigues; FAGUNDES, Alexandre Borges; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O Surgimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação: uma revisão. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009**: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional Fundepar, Ponta Grossa - PR, n. 1, p. 98-116, jun. 2009.
Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/ciencia-tecnologia-e-sociedade-cts-esp.-em-educacao-e-contemporaneidade/revisao-sobre-os-estudos-cts>. Acesso em: 14 ago. 2022.





ABORDAGEM STEAM NA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM PROBLEMAS DO COTIDIANO: INTERLOCUÇÕES COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

PIOLA, Amélia Aparecida Pereira¹⁰²
DA SILVA, Madalena Pereira¹⁰³

RESUMO

O texto apresenta o projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, com a intenção de conhecer ações realizadas em escolas de educação básica de ensino médio da 11ª Coordenadoria Regional de Santa Catarina que se utilizam das Metodologias Ativas e da Abordagem STEAM, bem como difundir-las a fim de contribuir com os docentes das diferentes áreas de conhecimento na perspectiva da transdisciplinaridade. O resumo se limita em uma pesquisa bibliográfica com discussões iniciais da abordagem STEAM e suas contribuições para educação. Ao longo da pesquisa de mestrado almeja-se compor grupos de estudos que sirvam de projetos-piloto para a rede no sentido de disseminar as metodologias ativas de que podem ser aplicadas na abordagem STEAM na formação do educando de forma unilateral, onde o ensino oferecido seja significativo e capaz de auxiliar nas necessidades de resolução dos problemas diários.

Palavras-chaves: Metodologias Ativas. STEAM. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

STEAM é um acrônimo em inglês que integra várias disciplinas “*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*” (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). A metodologia surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, após ser constatado o desinteresse de alunos pelas ciências exatas. Na referida metodologia de ensino, os fundamentos dessas cinco áreas se entrelaçam para alcançar um objetivo comum: aplicar o conhecimento científico em busca de soluções para os problemas cotidianos a partir de projetos, onde se valorizam os conteúdos, mas especialmente procedimentos e valores.

A intenção da presente investigação visa, inicialmente, conhecer se a abordagem STEAM está sendo empregada nas escolas de educação básica de Ensino Médio da 11ª Regional de Santa Catarina, bem como nas salas de Altas Habilidades que atendem um número restrito de estudantes da rede. Destaca-se que a pesquisa está em fase inicial e é proveniente de uma dissertação de mestrado profissional em educação básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

Diante da atual conjuntura educacional procura-se saber o que é necessário para viabilizar a prática da metodologia STEAM? Como possibilitar a religação de saberes com o uso da abordagem STEAM nas escolas da regional em evidência? Com base nos questionamentos levantados procurar-se-á nortear-se pelo levantamento de dados nas escolas da regional, na receptividade e colaboração como os professores que já desenvolveram e desenvolvem algum projeto utilizando alguma metodologia ativa usando ou não de a abordagem STEAM. Por fim, pretende-se criar uma espécie de um canal digital para a interação entre os educadores para troca de experiências e divulgação dos trabalhos que são realizados.

A proposta da dissertação visa elaborar colaborativamente, estratégias mobilizadoras de professores do ensino médio no desenvolvimento de projetos religando

¹⁰² Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: melpiola@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9042-2570, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5637371064985163>.

¹⁰³ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplac.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>





saberes com a Metodologia STEAM que tem se mostrado cada vez mais necessária, não somente por uma necessidade do mercado de trabalho a nível mundial, mas por tratar-se de uma abordagem que trabalha com projetos transdisciplinares tornando o ensino mais significativo.

Está previsto, ainda, dentro dos objetivos do projeto de pesquisa em questão contribuir com as escolas locais e com a 11ª Coordenadoria Regional de Educação buscando o fomento da Abordagem STEAM; incentivar a criação de grupos de estudos entre os docentes interessados em desenvolver projetos relacionados ao ensino inovador; experienciar a Metodologia STEAM nas escolas com os professores participantes e elaborar um encarte pedagógico para divulgar as ações realizadas com os professores envolvidos na proposta.

Para justificar esse projeto espera-se que a proposta possa contribuir com os profissionais da rede apresentando alternativas significativas e aplicáveis em seus respectivos componentes curriculares com projetos integradores de iniciação à pesquisa e com aplicação prática no cotidiano dos estudantes. Entretanto, destaca-se que o objetivo deste resumo expandido consiste em apresentar discussões iniciais da abordagem STEAM e suas contribuições para educação.

METODOLOGIA

A metodologia da escrita deste texto consiste de pesquisa bibliográfica com uso da abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2014) “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos.” Isso implica em estabelecer um contato direto com os interlocutores a fim de perceber as informações o mais próximo da realidade possível.

Já a pesquisa bibliográfica segundo Andrade (2010) é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Ela está vinculada à atualização do conhecimento científico, buscando obter informações e dados que foram pesquisados e publicados.

A partir do momento que a pesquisa de mestrado for aprovada no Comitê de ética em Pesquisa, a investigação dar-se-á com professores que desenvolvem projetos a partir de metodologias ativas, com uso da abordagem STEAM nas escolas de educação básica de ensino médio da 11ª Coordenadoria Regional de Santa Catarina sendo elas: EEB Casimiro de Abreu, EEB Altir Webber de Mello, EEB Marechal Eurico Gaspar Dutra e EEB Sólton Rosa no município de Curitiba-SC, EEB Irmã Irene e EEB Maria Salete Cazzamalli no município de Santa Cecília-SC, EEB Argeu Furtado no município de São Cristóvão do Sul-SC, EEB Frei Rogério no município de Ponte Alta do Norte-SC e EEB Urbano Salles no município de Frei Rogério-SC.

Almeja-se a criação de um grupo focal com professores das escolas da rede estadual da referida coordenadoria para interação, discussões e planejamento de ações voltadas para desenvolvimento de projetos integradores com uso da metodologia STEAM.

Na medida que a pesquisa for evoluindo, será proposto em cada espaço escolar o desenvolvimento de projetos voltados para as metodologias ativas de abordagem STEAM orientadas ao interesse dos estudantes, assessorando e acompanhando a execução dos mesmos em um cenário de pesquisa-ação ou seja pesquisa aplicada.

E por fim, após a análise dos resultados, planeja-se a realização de uma mostra para a rede em um espaço central tanto dos projetos que já tenham sido trabalhados anteriormente à pesquisa quanto daqueles a serem desenvolvidos durante a pesquisa proposta na dissertação.





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Frente aos novos desafios impostos à educação em uma sociedade que automatiza-se a passos largos trazendo uma necessidade de adaptação às demais áreas que estão em constante evolução, inserir o educando nesse contexto não somente tecnológico exige daqueles que estão à frente da sociedade ações políticas que oportunizem acesso igualitário a todos que encontram-se na condição de aprendiz.

O buscar por uma educação que promova o protagonismo do estudante diante das adversidades a serem enfrentadas e que o coloque em um papel investigativo, é algo que vem sendo almejado há algum tempo pelos grandes nomes da ciência da educação. Esses por sua vez dedicaram e têm dedicado suas carreiras para repensar um processo que leva a uma aprendizagem não somente de conceitos, mas que desenvolva também valores e competências de acordo com Bacich e Holanda (2020, p.1).

Desse modo, pensar em um ensino que permita a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos de maneira que os mesmos possam contribuir para a melhoria da realidade dos educandos é imprescindível, uma vez que o aprender fazendo (*learning by doing*) torna esse processo mais significativo.

De acordo com Dewey (1959) “[...] a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida.” Projetar uma formação humana unilateral, que vise a autonomia, uma aprendizagem a partir de experiências e de reflexões, que estabeleça *links* com resoluções de problemas diários dos estudantes traz uma significância ao processo de ensino-aprendizagem.

As Metodologias ativas como práticas pedagógicas vêm ao encontro das demandas educacionais de tornar o ensino essencial mais significativo a ponto de transformar realidades. Moran (2018, p. 21) diz “A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas.” Assim, nossos planejamentos deveriam contemplar as reais necessidades dos estudantes.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p.25). Nessa perspectiva, as metodologias ativas de abordagem voltadas ao STEAM favorecem a prática com projetos alinhados com a realidade dos aprendizes, mostrando-se muito eficazes no que se refere à inserção do educando no centro dos processos de ensino e aprendizagem.

Muitos educadores do mundo inteiro parecem perceber a importância da melhoria nas áreas designadas pelo STEAM, principalmente por conta de resultados em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como relatam Bacich *et al.* (2020, p.3). Fazendo um comparativo com países que já tem implementado o STEAM como programa de governo, nosso país poderia trilhar um trajeto interessante e importante para o desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e do pensamento científico e crítico.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 2017 na apresentação do ensino fundamental entre as 10 competências gerais que devem fazer parte do processo educacional que permeia toda a educação básica diz que as mesmas estão estruturadas para o desenvolvimento do conhecimento; do pensamento científico, crítico e criativo (BRASIL, 2018).

Não há uma menção direta ao termo STEAM na BNCC, no entanto assemelha-se ao discurso das iniciativas STEAM, que se alinha com as habilidades exigidas no século XXI. Sendo assim, a BNCC possui elementos comuns com o movimento STEAM, onde visa o conhecimento transdisciplinar que Nicolescu (2000, p.76) define como “[...] aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, através e além das disciplinas”.

No documento do novo ensino médio também não há menção direta ao termo STEAM, mas o Ministério da Educação sugere, nos itinerários formativos do NEM (BRASIL, 2017), a adoção de STEAM como um dos modelos curriculares (BRASIL, 2018)





mas ainda distante de ser incorporado em políticas de estado como já acontece em outros países da língua inglesa.

Quando se fala em conhecimento transdisciplinar nos vem à mente um conhecimento que ultrapassa a fragmentação dos saberes, uma vez que os mesmos estão sempre interligados. “Assim, com essa metodologia transdisciplinar, reaprendemos a religar o que acontece entre e através dos diferentes níveis de materialidade do objeto (disciplinas, áreas do conhecimento...)” como expõe Moraes e Navas (2015, p. 87).

Ao promover a ligação e a religação dos saberes, reforma-se o pensamento que separa e fragmenta, fazendo fluir o pensamento complexo, que contextualiza e que é capaz de articular os saberes. Para Morin, “[...] a missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente.” (MORIN, 2007 apud ALMEIDA; CARVALHO, 2005, p. 68). Na complexidade das ideias tudo está tecido junto para que a existência dos seres, dos objetos, das ocorrências e dos fenômenos façam sentido ao relacionarem-se entre si e no contexto aos quais estão inseridos.

O trabalho com projetos por ser uma metodologia ativa por sua vez passa a ser um agente de ligação e religação de saberes e torna o processo ensino-aprendizagem mais pleno e significativo, especialmente quando estiverem alinhados ao cotidiano dos estudantes. Caso o ensino não seja significativo a ponto de estar voltado para as reais necessidades do educando será um tempo inutilizado que não agrega valores ao seu saber.

A Aprendizagem baseada em projetos (ABP) tem ajudado muitos educadores a orientarem seus estudantes a estruturarem seus projetos STEAM (BACICH; HOLANDA, 2020 p. 5). Esse movimento estratégico possibilita ainda a elaboração de algum produto relevante ao seu contexto escolar, social ou ainda familiar.

Para avançarmos em todo esse processo, segundo Pugliese (2020) em relação à adoção ou à criação de programas STEAM nas escolas de modo sistemático, uma questão é inevitável: a formação docente. É necessário pensarmos a formação continuada para que o professor seja melhor preparado para atender as atuais necessidades educacionais, entre elas, inclui-se o uso das metodologias ativas voltadas ao STEAM a fim de engajar os educandos a exercitar a criticidade das suas ações e que sejam capazes de modificar o contexto em que estão inseridos.

É importante ressaltar que não é somente a formação docente que contribuirá para a ressignificação do ensino, mas aliando às metodologias e políticas públicas eficientes nesse processo. Desse modo estaremos contribuindo à uma educação de qualidade aos nossos educandos, uma formação integral que desenvolva o espírito crítico, colaborativo e criativo dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a 11ª Coordenadoria Regional de Ensino acolha a proposta da pesquisa em questão; que as escolas, os professores de modo geral e os próprios estudantes percebam a importância dos projetos de pesquisa alinhados com as metodologias ativas de abordagem STEAM, bem como abrangendo os demais componentes curriculares; estabelecer ações conjuntas com professores da rede que tenham desenvolvido ações voltadas ao STEAM e divulgá-las; criar um canal de divulgação dessas experiências a fim de valorizar os educadores que incentivam os projetos de pesquisa, bem como demonstrar a real importância da metodologia ativa na aprendizagem e culminar com uma mostra dos projetos desenvolvidos e quiçá que a abordagem proposta possa fazer parte do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

Por fim pretende-se contribuir com a elaboração de um produto educacional que até o presente momento da pesquisa intitula-se “STEAM CHANNEL” em formato de um canal interativo digital pedagógico que possa divulgar e valorizar as ações que estão





sendo desenvolvidas, utilizando-se das metodologias ativas e da abordagem STEAM e que o mesmo disseminar os resultados das ações desenvolvidas entre os educadores que trabalham a partir de projetos integradores com abordagem STEAM.

AGRADECIMENTO: O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

BACICH, Lilian. HOLANDA, Leandro. (Orgs). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. **GUIA de implementação do novo ensino médio**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_sit_e_110518.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996. 25 p.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Orgs. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2015. **Práxis Educativa**.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento - Transdisciplinaridade**. In: Educação e transdisciplinaridade São Paulo: Editora USP; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 09-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511> Acesso em: 28 ago. 2022.





PUGLIESE, Gustavo Oliveira. Um panorama do STEAM Education como tendência global. **STEAM em sala de aula:** a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre. Penso, 2020.





O PAPEL DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CASTILHOS, Jussara de Souza¹⁰⁴
LAMIM-GUEDES, Valdir¹⁰⁵

RESUMO

Este texto tem como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais percebidas pelos docentes nos discentes. A proposta é proveniente de uma dissertação de mestrado em fase inicial de desenvolvimento, cujo objetivo é analisar como os professores compreendem as dificuldades de aprendizagem dos alunos e quais as soluções encontradas. A metodologia é de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Foi realizado um mapeamento de conceitos sobre problemas de aprendizagem, relevância da pesquisa para formação docente e uma problematização sobre práticas pedagógicas de forma a elucidar os saberes docentes significativos para uma escola de qualidade. Nessa perspectiva mostramos a necessidade de trabalhar com as potencialidades do discente, fazendo com que essa vivência sirva de embasamento para dimensões humanas, como a individualidade e a subjetividade de cada criança, encontrada em suas respectivas etapas de escolarização da educação básica do ensino fundamental.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem – Formação Continuada de Professores – Aprendizagem Significativa

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa contribuir com a pesquisa sobre dificuldades de aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Sabendo que esse tema vem chamando a atenção de vários educadores e estudiosos na área, e também a partir de nossa experiência cotidiana, onde há tantas dificuldades encontradas na leitura e escrita e cálculos matemáticos em nossos educandos, fomos motivados a buscar mais conhecimento sobre essa temática. Como menciona Rodrigues, “o conhecimento, como um processo de desvelar o objeto, é a forma de torná-lo inteligível ao homem, para que possa agir sobre ele” (2006, p.117).

Com esse trabalho pretendemos discutir um novo olhar sobre dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais numa perspectiva de compreensão baseada em evidências científicas, tentando compreender como se dá o processo de aprendizagem escolar, frente as dificuldades que afetam o saber dos educandos, fazendo com que eles não consigam êxito às exigências do sistema contribuindo com o fracasso escolar. Nesse sentido, Osti (2012) comenta que há duas ordens de problemas de aprendizagem: a primeira ela chama de reativa, onde o fracasso escolar é resultado de um trabalho educativo do professor e da instituição escolar inadequados; e a segunda ordem é o desenvolvimento afetivo e/ ou cognitivo, podendo estar relacionada a história do sujeito, família, convívio social, escola, entre outros. (FERNANDÉS, 1991 apud OSTI, 2012).

Não é tarefa fácil para o educador definir o que é dificuldade de aprendizagem, que pode ser um transtorno ou um distúrbio ou ainda um problema comportamental. Osti contribui nos dizendo que, “a intervenção do professor é crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, por isso é importante analisar sua conduta frente aos estudantes com dificuldades” (OSTI, 2012, p.10). Devido a esses conhecimentos cognitivos não estarem bem esclarecidos aos educadores, é que tem aumentado o encaminhamento de educandos para os atendimentos especializados, pois

¹⁰⁴ Jussara de Souza Castilhos. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Uniplac. E-mail jussaracastilhos@uniplaclages.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3899-0770>; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8708622422041228>.

¹⁰⁵ Valdir Lamim-Guedes. Professor do PPGE-Uniplac. E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>.



ao necessitar de um diagnóstico, precisamos estar embasados em conhecimentos teóricos no que tange à dificuldade encontrada.

Considerando a importância de nossa prática pedagógica e das dificuldades que encontramos, é que nos inquieta a buscar mais conhecimento para renovar nossas estratégias diárias. Como enfatiza André, “é de se esperar que o trabalho dos docentes com a pesquisa se traduza na sala de aula em cursos mais atualizados, aproximando os alunos do campo da produção do conhecimento” (2001, p.13). É consolidando aprendizados voltado para a nossa formação continuada como professor pesquisador, que vamos influenciar nossa atuação profissional na educação, pois sempre será importante novas perspectiva na área da formação docente.

André (2001) nos afirma que o processo ensino aprendizagem dos educandos, nos leva a compreender melhor nossos estudantes e a entender as relações deles em sala de aula, diante desses pressupostos dentro dessa proposta cabe à escola e, aos profissionais da educação, tentar sanar todas as dificuldades de aprendizagem que seus educandos trazem consigo, apresentando propostas inovadoras que possibilitem melhores condições sociais, afetivas, maior acesso à informação para preencher as lacunas das diferenças e desigualdades, fazendo com que seu aluno sinta-se participante desse processo de ensinar e aprender, pois isso faz parte de nosso processo de ensino e aprendizagem.

Precisamos avançar na busca de novos conhecimentos, tornar os processos de aprendizagem mais reais, mais fundamentadas de acordo com a necessidade de nosso educando, sermos capazes de solucionar os problemas e dificuldades encontradas no nosso cotidiano escolar, auxiliando numa evolução modificadora da realidade, gerando cidadãos mais críticos, pois como dizia freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.12).

É importante salientar que nós educadores precisamos assegurar uma integralidade no nosso educando, que, como ser humano, ele assuma uma responsabilidade de sujeito que está apto para aprender o novo a qualquer momento. Segundo Moreira (2002), “é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária” (p.14).

O texto aqui proposto está organizado em quatro seções. A seção dois está descrita a metodologia. A seção três é apresentada a fundamentação teórica e/ ou discussões. Na seção quatro são pronunciadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da proposta deste trabalho, foi adotada a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, o que para Minayo (1994), é entendida a pesquisa qualitativa como base da ciência que atua na construção da realidade.

Este procedimento científico foi construído com vários autores que nos propiciaram um conhecimento que está interligado à nossa proposta que contribui com o nosso tema que traz consigo caminhos e aberturas para contribuir com a pesquisa social.

Na busca deste processo foram lidos vários autores e dialogado com eles tentando entender suas ideias e interpretando seus estilos e com todo esse rico vocabulário, tentamos fazer uma produção científica que, conforme Koller (2004), “a produção de revisões de literatura faz parte do cotidiano de todos os acadêmicos e pesquisadores” (p.39).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Partindo da contribuição de Moreira (2011), de que “descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas” (p.34), que através do conhecimento prévio e a predisposição para aprender diante destes





procedimentos metodológicos deparamos com alguns autores, que trazem grandes contribuições para a nossa proposta, nos dando respaldo e nos orientando para o embasamento que buscamos sobre as dificuldades de aprendizagem, que encontramos nos nossos discentes e a nossa formação pedagógica, que precisa ser melhor qualificada em consonância com os conhecimentos científicos, que são importantes para superar nossos desafios e se obter uma aprendizagem significativa.

Osti (2012) vem contribuir com as dificuldades de aprendizagem que abrangem vários fatores vivido pelo educando, como por exemplo, problemas familiares, emocionais, alcoolismo, drogas, falta de alimento, baixa autoestima, aulas entediantes, currículos inadequados, modelo de avaliação ultrapassado, relação docente e discente, falta de estímulo do educador, material didático desatualizado, salas de aula com muitos alunos, entre outros. Esses problemas nos ambientes doméstico e no escolar atrapalham e diminuem a qualidade do ensino. Como enfatiza Osti (2012), “as dificuldades de aprendizagem são decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos” (p.53).

Considerando formas de como os professores podem refletir sobre a sua realidade e intervir nela, surge a pesquisa, que deve estar integrada ao trabalho do educador, sendo que ela pode estar aliada à formação continuada. Esta interligação pode estar inserida nas escolas projetos de ação-reflexão-ação nas próprias escolas, envolvendo a sala de aula, de forma a ter uma relação mais direta entre o saber e a prática docente. Nesse sentido, André (2001) nos diz que ao professor é atribuído um papel ativo nesse processo de desenvolvimento. Tal articulação enfatiza a experiência e a reflexão crítica de uma prática educacional reflexiva bem desenvolvida pelo educador.

Conforme Rausch e Schroeder (2016), a pesquisa é uma ferramenta de suma importância no processo de formação continuada dos educadores, pois ela auxilia na construção de conhecimento científico, aprimorando seus saberes e conhecendo saberes teóricos da literatura educacional que servirá de base para a sua docência. É necessária uma aproximação entre a pesquisa feita pelos educadores do seu cotidiano em sala de aula e a pesquisa acadêmica oferecida pelas universidades. Como enfatiza a autora, “a aproximação do estudante, futuro professor, possibilita novos questionamentos da própria prática, auxilia na reflexão das suas ações e na produção de novos conhecimentos” (RAUSCH; SCHROEDER, 2016, p.68).

Nós educadores precisamos ter uma postura ética ao ensinar nosso educando, conforme Freire (2002), respeitar sua autonomia, sua maneira de aprender, sabendo que somos seres inacabados, mas conscientes de que precisamos desempenhar o nosso papel com responsabilidade diante das dificuldades de aprendizagem por eles apresentadas, pois ao ensinar é que se aprende. Assim, devemos sempre nos colocar no lugar de nosso aluno e nunca sermos autoritário se achando o dono do conhecimento. Ele mesmo diz que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2002, p.25). Nunca afogando a liberdade deles ou matando sua curiosidade, sempre usando o diálogo verdadeiro sem qualquer ato de discriminação.

Para Moreira (2011), a aprendizagem significativa é aquela aprendizagem que atribui significado na vida do sujeito, quando novos conhecimentos ou conceitos ou modelo, passam a significar alguma coisa para o aprendiz, quando ele consegue explicar com suas próprias palavras sobre algo ou o que aprendeu. Isso se deu pela interação dos novos conhecimentos com os que já existia no cognitivo do sujeito que aprende. Conforme o autor, “a Chave da compreensão de um conhecimento, de um conteúdo, ou mesmo de uma disciplina, é conhecer sua linguagem” (MOREIRA, 2011, p.61).

Há um novo paradigma na educação que defende uma metamorfose na escola, conforme Nóvoa (2022), como queremos que nossos educandos tenham autonomia e um estudo com uma proposta transformadora, com aprendizagem criativa se ainda nossos discentes estão arrumados em fileiras? Como queremos comunicação e diálogo e formar





um ser crítico se a tarefa do nosso educando é escutar a lição do professor? Como queremos uma escola activa, com trabalhos investigativos, criativos, aberta a comunidade fazendo um elo entre a escola e a sociedade, se estamos fechados e cercados de muros?

Precisamos todos parar e refletir que tipo de ensino queremos para os nossos educandos, pois precisamos superar as dificuldades de aprendizagem. Além disso, que tipo de sujeito queremos formar, já que se necessita de uma aprendizagem significativa que está relacionada ao tipo de futuro que queremos construir, com uma proposta pedagógica inovadora. Nóvoa enfatiza que “devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora a partir das múltiplas realidades e experiências já existente em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose” (2022, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo entendemos que as dificuldades de aprendizagem encontradas em nossos educandos precisam ser observadas e investigadas com base em fundamentação teórica, e ser esgotadas todas as possibilidades para se ter um resultado positivo.

O trabalho do educador deve sempre estar dentro de um contexto que leve ao entendimento de uma prática educativa transformadora, colaborando na formação de um sujeito crítico que contribua com uma prática educativa significativa transformando a sua realidade e vivendo em sociedade.

Consideramos que a formação do educador é de fundamental importância, na vida dos sujeitos que compõe uma sociedade, na medida em que agrega as diferenças existentes e que todos somos seres pensantes e dignos de respeito. Assim entendemos que a educação traz várias contribuições na nossa formação, e que também pode nos orientar e contribuir para uma prática educativa mais crítica e transformadora da realidade.

Sendo assim, pensamos na importância de realizar um estudo que contribua com os nossos desafios vivenciados no cotidiano, pois a partir deles podemos nos resignificar nossas práticas pedagógicas com novos conhecimentos, e também ser um professor facilitador de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**: Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2002.

KOLLER, Sílvia H; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. (Orgs). **Manual de Produção Científica**: Porto Alegre: Penso, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: A teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores - proteger, transformar, valorizar**: Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OSTI, Andréia. **Dificuldade de Aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: Reflexões Para A Formação Docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.





RAUSCH, Rita buzzi; SCHROEDER, Edson. (Orgs). **Processos de Ensinar e Aprender:** Teoria Histórico-Cultural e Educação Inclusiva. Blumenau: Edifurb,2016.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica:** São Paulo: Avercamp,2006.





EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARES

FELTRIN, Patricia Branco¹⁰⁶
LIMA, Lucia Ceccato¹⁰⁷
SANTOS, Regine dos¹⁰⁸

RESUMO

Na educação de Jovens e adultos a interdisciplinaridade se apresenta como uma prática pedagógica em educação matemática para valorizar as vivências dos estudantes, e os conhecimento prévios dos mesmos. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as práticas pedagógicas interdisciplinares em educação matemática no contexto da educação de jovens e adultos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica. A pesquisa está dividida em seções, sendo educação matemática, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas como última seção, fazendo uma ligação entre as demais seções e a modalidade de ensino da educação de jovens e adultos. Como resultados foi constatada a importância de ter uma educação matemática, que traga em sua prática pedagógica a interdisciplinaridade para enfatizar a importâncias da vivência e dos conhecimentos prévios desses estudantes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas. Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Na educação de Jovens e adultos a interdisciplinaridade se apresenta como uma prática pedagógica da educação matemática mediadora, entre suas vivencias, sua atividade laboral e a necessidade de estudar para atender as imposições da sociedade. Esta necessidade pode ser uma vontade ou necessidade de melhoria em suas vidas e de seus familiares, ou ainda da obrigatoriedade imposta para a empregabilidade.

Esses estudantes passaram por um longo caminho, para chegar novamente e as vezes até pela primeira vez a escola. A superação de muitas dificuldades e a desistência ou a necessidade da desistência de uma escolarização na idade recomendada. Neste contexto, o **objetivo geral** dessa pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas interdisciplinares para educação matemática no contexto da educação de jovens e adultos.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa com revisão teórica. No fractal encontra-se a concepção desta pesquisa, o mesmo foi desenvolvido para identificar os elementos complexos do estudo com a intenção de compreender as relações complexas que envolvem as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. A ideia do fractal é a “auto similaridade”, isto é, o conjunto no qual a parte dele é uma “miniatura” do conjunto todo (MASSAGO,2010).

¹⁰⁶ Patricia Branco Feltrin. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. patriciabfeltrin@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2074-6737>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/1055799153911062>.

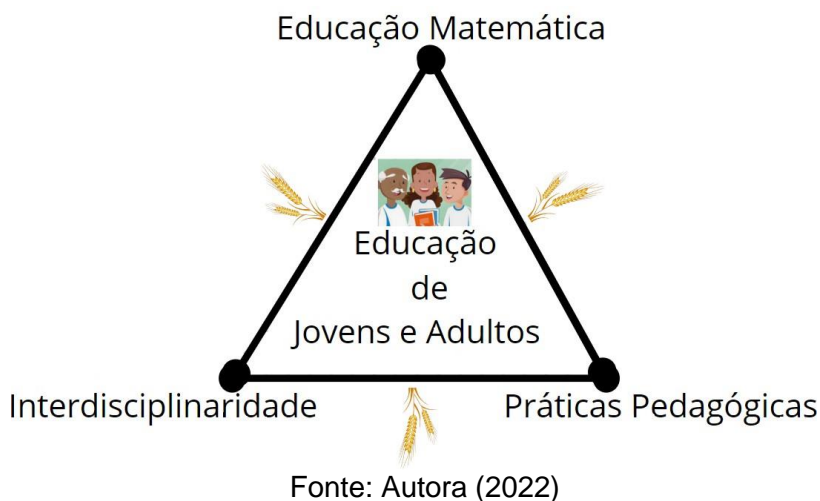
¹⁰⁷ Dra. Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.

¹⁰⁸ Regine dos Santos. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. reginedosantos@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-2329-6206>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/7788635785620756>





Figura 1 – Concepção Teórico Metodológica da Pesquisa



No fractal da figura 1 a imagem no centro traz a representação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostrando essa diversidade etária tão própria dessa modalidade de ensino, com pessoas de mais idade e pessoas mais jovens, traz também a ideia da relação entre as seções que compõem essa pesquisa.

A primeira seção a ser destacada é a educação matemática, e para se conceituar educação Ubiratan D' Ambrosio (1996), escreve sobre educação como uma estratégia para o indivíduo atingir seu potencial. O autor Skovsmose (2014) descreve uma matemática que se faz presente em diversas situações culturais, e a educação matemática engloba essa complexa rede de interações entre as “partes e o todo”. E pensando nessa variedade de situações o estudante precisa ser visto em sua totalidade, não apenas como estudante, mas em seus múltiplos contextos, o do trabalho, da família e da sociedade em que se encontra inserido, para que a educação possa ser significativa.

Como segunda seção deste estudo a interdisciplinaridade, pode ser contextualizada a partir dos autores Ivani Catarina Fazenda e Hilton Japiassu. Japiassu (1976, p. 74), escreve que: “O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”.

A terceira seção mostra que as práticas pedagógicas podem ser contextualizadas na perspectiva de Franco (2016, p. 536), como: “uma aula ou um encontro educativo vai ser uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidade”. Esta seção faz a ligação entre as partes constituintes desse estudo, evidenciando que a educação matemática de Jovens e adultos pode ser entendida do ponto de vista das práticas pedagógicas interdisciplinares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma abordagem qualitativa com revisão de literatura. Sobre a pesquisa qualitativa, Silva (2005) se refere como sendo a interpretação de fenômenos com significação. O mesmo autor considera o ambiente natural como fonte de coleta de dados e o pesquisador como sendo um instrumento-chave para a pesquisa.

Gil (2010), descreve que a pesquisa bibliográfica ou revisão bibliográfica, é realizada para fornecer a fundamentação teórica, e ainda para saber como estão as pesquisas atuais sobre o tema.

A revisão, destina-se a investigar o que já foi publicado sobre o tema escolhido (SILVA, 2005). O mesmo autor, Silva (2005), descreve que se utiliza a revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica como forma de contribuir para conhecer o estado da



questão de estudo por meio de publicações existentes sobre o tema, bem como e verificar as diferentes abordagens sobre os temas deste estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Educação Matemática

A educação matemática na perspectiva da educação de jovens e adultos, vem ao encontro da concepção de D'Ambrósio (1996), pois o autor escreve sobre uma educação como processo social possibilitando ao indivíduo atingir a sua capacidade e colaboração com outros em ações comuns na construção do bem coletivo.

Com esse mesmo pensamento de coletividade, Skovsmose (2014), cita: "Considero importante reconhecer que a matemática opera em uma diversidade de situações culturais e, portanto, a educação matemática deverá contemplar essa pluralidade".

E contextualizando a diversidade cultural e de pensamento ou tendências de pensamento, Fiorentini (1995), identificou seis tendências de educação matemática, e são elas: 1) tendência formalista clássica, 2) tendência empírico-ativista, 3) tendência formalista moderna, 4) tendência tecnicista e suas variações, 5) tendência construtivista e a 6) tendência socioetnoculturalista. Damasio (2013), cita mais algumas tendências chamadas de atuais, que são a epistemológica, a antropológica, a sociológica e a tendência psicológica e acrescenta às tendências de educação matemática a tendência histórico-cultural.

A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos vem para caracterizar o entendimento de que essa modalidade de educação tem suas particularidades que precisam ser consideradas, e para isso Japiassu (1976) cita: "O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares". A ideia de que uma disciplina se conecta com as vivências dos estudantes, de que a necessidade de uma se encontra relacionada com a da outra de um saber que não é fechado ou isolado.

O mesmo autor Japiassu (1976) se refere a interdisciplinaridade como meio para superar o fato de que as disciplinas se fazem isoladas umas das outras e aos outros campos das atividades humanas, e as diversas esferas do saber Japiassu (1976).

A autora Ivani Catarina Arantes Fazenda (2012), escreve que: "o pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve sobretudo participação". Deste escrito aponta-se que a participação individual só será garantida mediante a instituição escolar possibilitar que neste espaço ocorram trocas de experiências.

Na mesma ideia de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, o autor Moacir Gadotti (2014, p.18), escreve: "Antes de conhecer, o sujeito se 'interessa por', 'é curioso de' ". Observa-se nesse autor, essa intencionalidade, que a interdisciplinaridade com seus diferentes autores, pressupõe da valorização do conhecimento prévio.

Destaca-se a importância da participação dos estudantes, em qualquer modalidade, mas em particular na educação de jovens e adultos, como forma de trazer suas vivências e experiências laborais e familiares para serem utilizadas como contexto na educação matemática, e assim evidenciar a proximidade da realidade de cada estudante aos conteúdos escolares.

As Práticas pedagógicas

A prática segundo D'Ambrosio (1996), é expressão de cada indivíduo, o professor traz sua experiência, ou a recordação de observações de outros professores, utilizando o que gostou e descartando o que não aprovou. Incorpora-se a prática do





professor as aprendizagens de cursos de formação inicial e continuada, e vivências pessoais.

D' Ambrosio (1996) cita: “O elo entre teoria e prática é o que chamamos de pesquisa”. Observa-se nos escritos do autor, que a prática pedagógica traz o conhecimento do professor na relação entre teoria e prática e suas vivências. Um conhecimento, que se faz pela prática, pelas vivências, por seus cursos de formação, e que seja repleto de significação.

Neste sentido destaca-se Fazenda (2013): “Esse conhecimento adquirido pelo homem deve trazer-lhe satisfação de apropriar-se de mais saber, para poder se entender, entender o outro, entender o mundo”. O entendimento de si, do outro e do mundo, como forma de satisfação, como forma de se integrar a sociedade em que vive, um conhecimento que valoriza as vivências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Brasil (1996), escreve a quem se destina a educação de jovens e adultos, e cita, para os que: “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituíra instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A lei federal também traz a ideia de que os conhecimentos devem ser considerados ao longo da vida, e faz referência em seu texto, que os conhecimentos e os meios informais de conhecimento também serão reconhecidos.

Para Freire (2001, p.74), o processo de alfabetização de adultos é: “visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizados exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores”. Percebe-se nos escritos do autor, a intencionalidade da valorização do conhecimento prévio do estudante, que seja interdisciplinar, que traga essa prática pedagógica libertadora, e não opressora.

A educação matemática segundo D'Ambrosio (1996), pode ser pensada com a ética da diversidade, com respeito, solidariedade e cooperação. Conceitos considerados essenciais na educação, em especial na educação de jovens e adultos. Uma pessoa que trabalha oito horas diárias, e se desloca para uma instituição de ensino, precisa ter atendidos esses conceitos básicos, para obter a satisfação e continuar se dedicando aos estudos, a busca pelo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de revisão teórica, demonstra a importância das práticas pedagógicas interdisciplinares no contexto da educação de jovens e adultos. O jovem e o adulto precisam se apropriar de um conhecimento que faça sentido, que mostre a relação entre as disciplinas, suas vivências e contextos, que sejam interdisciplinares. Em que os conteúdos de sala de aula sejam ressignificados, e que possibilitem ao estudante outras leituras de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1. ed. Brasília , DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20e%20duca%C3%A7%C3%A3o%20dever,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho. Acesso em: 15 ago. 2022.

DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da. **Educação Matemática: Possibilidades de Uma Tendência Histórico-Cultural. Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 33-53, 01 jan. 2013. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 07 ago. 2022.





D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: Da teoria à Prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO).
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

FREITAS, Adriano Vargas; PIRES, Célia Maria Carolino. **Estado da Arte em educação matemática na EJA**: percursos de uma investigação. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 637-654, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030008>.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. – São Paulo, SP. Atlas, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. 220p.

MASSAGO, Sadao. **Introdução ao Fractal**. Trabalho apresentado na “VII Semana Acadêmica de Matemática”, realizado no período de 27 de setembro de 2010 a 1 de outubro de 2010, na Universidade Federal de Tocantins, Campus de Araguaína.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertação**/ Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2014.





É POSSÍVEL ENSINAR INGLÊS COM MÚSICA? UMA REFLEXÃO SOBRE MÚSICA E APRENDIZAGEM

BECHTOLD, Ivan¹⁰⁹
BECKER, Fabiana Dalila¹¹⁰
LUSA, Vânia Cristina Marcon da Rocha¹¹¹
BONIN, Joel Cezar¹¹²

RESUMO

Este artigo apresenta uma visão sucinta de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido pelo Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da UNIARP. O ensino de idiomas no Brasil é uma realidade, porém ainda encontra vários desafios a serem contornados. A música, por ser uma linguagem universal com a capacidade de despertar emoções, pode atuar como um fator de motivação e facilitador nesse processo. Além disso, a música pode servir de instrumento para traduzir vozes e vivências dos estudantes, além de contribuir para o letramento crítico. Nesse sentido, Vygotsky (1993) associa o pensamento à motivação e no que concerne à aprendizagem, Ferrari (2019), traz uma importante contribuição, interligando os conteúdos da escola ao desenvolvimento da cidadania crítica. Neste sentido, a música pode ter um papel de destaque no incentivo ao aprendizado de um idioma tão importante quanto o inglês.

Palavras-chave: Ensino de idiomas. Música. Motivação. Letramento crítico.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o ensino de idiomas é um desafio contemporâneo muito importante em virtude de vários fatores tais como a globalização, o empoderamento e a autotransformação. Não é nenhuma novidade saber que falar um ou dois idiomas tornou-se uma necessidade e um grande divisor de águas na capacitação das pessoas para lidar com as diferenças sociais dentro e fora de um país.

Neste embate, urge uma discussão acerca de instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O texto aqui exposto possui o intuito de fomentar uma análise sobre quais instrumentos facilitadores poderiam ser usados pelos professores de língua inglesa em direção a um aprendizado mais profícuo da língua.

Desta maneira, o presente texto encara o desafio de falar sobre motivação, música e aprendizagem e o papel da emoção nesse processo, bem como, apresentar a ideia de que é possível conjugar o conhecimento de um idioma por meio da música a fim de despertar uma consciência mais crítica naqueles que buscam conhecê-la. Em outras palavras, o texto trata da relação entre o aprendizado idiomático e o letramento crítico, tendo a música como motivação, no intuito de superar, dentro de certos limites, o desinteresse e a banalização do aprendizado da língua inglesa.

METODOLOGIA

O presente texto constitui-se de uma pesquisa bibliográfica a respeito da música para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. A motivação e a formação da consciência crítica para esse processo serão abordadas, buscando relacionar esses aspectos ao ensino da língua inglesa em sala de aula.

¹⁰⁹ PPGEB (UNIARP). E-mail: ivanbechtold@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>

¹¹⁰ PPGEB (UNIARP). Email: fabianadalila35@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6267-5965> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213170292249913>.

¹¹¹ PPGEB (UNIARP). Email: lusavania060@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-8330>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9320748602596340>.

¹¹² PPGEB (UNIARP). Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>





UMA RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE MÚSICA, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Acredita-se não ser fácil identificar quando a música começou, ou quando foram ouvidos os primeiros sons, ou mesmo quem foi a primeira pessoa que identificou algum som como música. Relata-se que a música existe desde a Pré-História. Era representada por sons emitidos pela natureza e afirma-se ainda que os primeiros habitantes usavam estes sons como forma de comunicação. Segundo Bréscia, “a música é uma linguagem universal, tendo participado da história humana desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doença e fertilidade (BRÉSCIA, 2009, p. 15).

A música penetra diretamente em nossa vida, pois toda música pode nos inspirar a realizar algo. Nesse sentido, a motivação surge como um “algo a mais” para todo aprendizado. A motivação aqui passa a ser uma força propulsora, nos auxiliando com estratégias para contextualizar o ensino, pois, no fundo, estudar uma língua, sem motivo algum, não parece ter sentido.

O ato de estar motivado para aprender algo é extremamente necessário, ninguém busca um conhecimento, ou mesmo um aprendizado de determinado assunto se não houver um motivo. Neste contexto, Vygotsky (1993), enfatiza que “os nossos pensamentos são frutos da motivação” (VYGOTSKY, 1993, p. 44). Ao sentirmos necessidades específicas, (desejos, interesses ou emoções) somos motivados a produzir pensamentos.

Assim, de sua parte, o gênero textual “música” traz um diferencial nas práticas pedagógicas, principalmente quando tratamos de ensinar um idioma. Trabalhar com música durante uma aula de inglês, por exemplo, é um grande atrativo e uma possibilidade enorme de termos uma aula prazerosa e a obtenção do interesse pelo componente curricular, pois na grande maioria das vezes, aquele aluno que não gosta da aula de língua inglesa se motiva a aprender, porque a música que ele gosta está sendo trabalhada pelo professor.

Assim, a ligação entre a música e a motivação pode ser a combinação adequada para que se tenha uma aprendizagem prazerosa, proativa e eficaz.

A MÚSICA E A EMOÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A música, parte integrante de nossa capacidade de fala e de expressar arte, é um dos aspectos que nos diferencia dos seres irracionais. Rubem Alves afirma que, assim como a fala, a música deve ser aprendida “da mesma forma como se respira, da mesma forma que se aprende a falar, sem lugar certo, sem hora certa [...]. É parte da vida” (ALVES, 2018, p. 36). Howard complementa afirmando que “O caráter emotivo da música sempre foi reconhecido. Os povos nunca buscaram outra coisa nela do que a emoção” (HOWARD, 1984, p. 84). Rubem Alves profere que a música nos faz viajar em nosso mundo. Por isso, “a educação da nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação” (ALVES, 2018, p. 37).

O poder da música existe muito além de dar significado a algo de maneira não verbal pois “a música pode influenciar como as pessoas compõe o seu corpo, como se comportam, como experimentam a passagem do tempo [...], como se sentem em relação a si mesmas, ao mundo e a respeito de situações” (DE NORA, 2004, p. 17). Perceber essas diferenças, através da educação musical pode auxiliar alunos a entender diferentes modos de pensar em diferentes culturas, e assim diminuir o preconceito em relação a elas (BARTLEET et al., 2005).

Desse modo, a música passa a ser não apenas uma forma de aprendizagem e passa a ser também um modo de ver o mundo, de encarar a própria realidade, de aprender não apenas saberes voltados para uma avaliação escolar. A música passa, outrossim, a ser um meio de percepção do mundo, de absorção de saberes não apenas acadêmicos, mas próprios da autoridade pessoal, da diferença e da intersubjetividade.





Portanto, a música por seu poder de despertar sentimentos, de encorajar e estimular, pode servir como alavanca para outras aprendizagens. Utilizar a música na escola, é utilizar a natureza musical do homem a favor da aprendizagem. Rubem Alves menciona que a inteligência precisa ser provocada. “O sonho dá ordens à inteligência” (ALVES, 2018, p. 18). Mais ainda, diz que “a memória guarda o que deu prazer” (ALVES, 2018, p. 64). A música pode ser o canal de prazer e de criação de sonhos que podem ficar gravados na memória da criança: um saber lúdico, divertido e profundo. Além disso, a memória afetiva ou emocional que este tipo de aprendizado gera, pode surtir efeitos mais promissores do que a mera “memorização” de saberes.

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Despertar o interesse pelo aprendizado é, certamente, o maior desafio que os professores contemporâneos enfrentam em sala de aula.

O professor de línguas é, antes de mais nada, um educador. Portanto, é necessário estar consciente do seu papel em sala de aula, para ultrapassar os limites de uma compreensão estruturalista da língua, apenas como código ou sistema a ser ensinado. Nesse sentido, documentos que configuram o sistema de ensino nas escolas brasileiras afirmam que, além do ensino para propósitos comunicativos, a aula de língua inglesa também deve formar para a cidadania, o que implica em afirmar que se deve atuar no intuito de formar cidadãos críticos, com uma ética associada à ideia de responsabilidade pelo outro.

Sobre formação crítica cidadã, Ferrari (2019) defende que a “escola regular é local de formação, onde os diversos conteúdos ali aprendidos devem contribuir para a formação do aluno no que tange à sua capacidade de exercer cidadania crítica [...] (FERRARI, 2019, p.136).

Na mesma linha de pensamento, Duboc (2019), advoga em favor de teorias e práticas que, dialeticamente entrelaçadas na sala de aula, podem instigar os professores a encontrarem brechas e atuarem para a formação de cidadãos críticos, numa perspectiva da educação inclusiva e humana, que transborda para além do currículo.

Isto posto, a abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais através da música pode vir ao encontro de tais objetivos pois, a música, além de traduzir vozes e vivências dos estudantes, pode servir como ferramenta para o ensino fomentando o letramento crítico. Assim, no entendimento de Crenshaw (2019), a utilização do gênero textual “música” na formação da criticidade dos estudantes pode fornecer ferramentas para libertá-los de aparelhos ideológicos e estruturas que visam oprimi-los e limitá-los.

Sucintamente, a abordagem do ensino através do gênero textual música, se incorporado nas práticas pedagógicas da sala de aula, pode trazer benefícios em todos os sentidos, não apenas na motivação dos estudantes para aprender o idioma, cujo estudo permite a aquisição das mais variadas habilidades comunicativas, mas também pode trazer contribuições significativas no que diz respeito à formação de uma consciência social e cultural crítica, que é fundamental para uma educação integral, inclusiva e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentado, considera a necessidade de uma abordagem para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que seja prazeroso e, ao mesmo tempo, significativo para os estudantes.

Considera-se aqui que, atividades voltadas à aprendizagem a partir do gênero textual música possam enlaçar os aspectos de motivação e desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, ao mesmo tempo em que podem favorecer o aprendizado das mais variadas linguagens, pois pela música é possível a integração das





habilidades comunicativas do idioma, ao mesmo tempo em que se pode trabalhar as mensagens das composições para a ressignificação da visão de mundo dos estudantes.

Ressalta-se que, num mundo globalizado e plurilíngue, cujas visões de mundo perpassam as mais variadas diferenças, o ensino da música na sala de aula, pelo viés do letramento crítico, pode ser um instrumento fundamental na percepção de que o mundo é plurilíngue e culturalmente diverso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta Brasil, 2018.

BARTLEET, Brydie-Leigh et. al. **Cultural diversity in music education**. Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press, 2005.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. 2. ed. São Paulo: Átomo, 2003.

CRENSHAW, Mackensi. Critical Literacy, **Engagement, and Agency in Popular Music Consumption by Young Adults**. Senior Honors Theses & Projects. 661. Eastern Michigan University, 2019. Disponível em: <https://commons.emich.edu/honors>. Acesso em 05/05/2022.

DE NORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge university Press. 2004.

DUBOC, Ana Paula. **Gentilezas Brutas Acolá...e Aqui! Por uma Pedagogia da Interrupção na Formação Docente**. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria. (orgs). **Letramentos em Prática: na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

FERRARI, Luciana. **Letramento Crítico na Disciplina Fonética e Fonologia em Língua Inglesa: Desconstruindo e Reconstruindo Conceitos**. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria. (orgs). **Letramentos em Prática: na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2019.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Tradutor Norberto Abreu e Silva Neto. Summus Editorial. 1ª edição, São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.





EDUCAR PARA A ALTERIDADE EM LÉVINAS: CONTRIBUIÇÕES PARA AS REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LUDWIG, Rafael¹¹³
DICKMANN, Ivo¹¹⁴

RESUMO

A ideia central desta pesquisa é buscar uma nova aproximação entre a ética e a educação através do pensamento levinasiano. Este pensamento nos consegue mostrar novas contribuições e reflexões para contemporaneidade que é marcada por uma profunda crise da unidade da razão e por uma constituição da subjetividade soberana. Evidenciando a época que estamos vivendo, onde se propaga uma grande ideia de indiferença para com o outro, emerge uma problemática de ressignificação e de defesa de um outra modalidade pedagógica, “outro modo de ensino”, que seja baseado numa educação para o acolhimento e para a abertura de um ensinamento fundado na educação para a alteridade. Portanto, a proposta é investigar uma possível contribuição da ética da alteridade para as reflexões e práticas educativas.

Palavras-chave: Ética. Educação. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Emmanuel Lévinas, é um filósofo nascido em 1906, em Kaunas, uma cidade da Lituânia. Mas migrou para a Ucrânia logo após a Revolução Russa em 1917, sendo, mais tarde, morador da França, onde cursará filosofia e publicará sua tese de doutorado em Letras. Enquanto morador da França, Lévinas foi motivado por pensadores como Husserl e Heidegger, tendo se dedicado à fenomenologia. Também durante a segunda guerra mundial, será levado para o campo de concentração nazista na Alemanha, onde permanecerá prisioneiro, como judeu. Isso motivou ele a começar a repensar o sentido do outro em nossa existência, originando o seu interesse pela chamada filosofia da alteridade. Após esse período como prisioneiro na qual repensou muitas das suas ideias, o filósofo lituano, publica no ano de 1961, uma das suas principais obras, que é o livro “Totalidade e Infinito”. Todavia, em seguida será nomeado professor na Universidade de Poitiers, depois na de Paris-Nanterre e na de Paris-Sorbone, onde permanecerá por um longo período até quando vir a falecer em 1995.

Para o filósofo lituano, a alteridade do outro é para ele o início do filosofar, o fundamento da razão. A ética é a filosofia primeira e é a mola propulsora por excelência da filosofia. No entanto, a ideia central do seu pensamento, consiste em uma crítica ao pensamento da tradição filosófica do ocidente, que foi capaz de vários atos de violência contra o outro.

A partir disso, precisamos buscar uma nova aproximação entre a ética e a educação, para reavaliar o pensamento ocidental. Entretanto, Lévinas não é somente um crítico da pedagogia ocidental, mas ele consegue mostrar novas contribuições e reflexões para contemporaneidade que é marcada por uma profunda crise da unidade da razão e por uma constituição da subjetividade soberana.

Diante deste contexto, emerge uma problemática de ressignificação e de defesa de uma outra modalidade pedagógica, “outro modo de ensino”, que seja baseado numa educação para o acolhimento e para a abertura de um ensinamento fundado na educação para a alteridade, como uma condição ético crítico do saber, onde o saber totalitário, proveniente da cultura ocidental e ontológica, que prega um ensino voltado somente para um saber técnico-instrumental, possa ser superado, a partir de uma nova racionalidade ética.

¹¹³ Mestrando Rafael Ludwig. Unochapecó. rafael.ludwig@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4290-1803>, <http://lattes.cnpq.br/6119281455118765>.

¹¹⁴ Prof. Dr. Ivo Dickmann. Unochapecó. educador.ivo@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-6293-8382>, <http://lattes.cnpq.br/1472497660681364>.





Diante do exposto, formulo o seguinte problema de pesquisa com as quais iremos dialogar nessa pesquisa: Quais são as contribuições da ética da alteridade de Lévinas, para a construção de uma pedagogia de acolhimento do outro?

Diante do problema de pesquisa descrito, surgiram algumas indagações que se tornaram, neste trabalho, questões para estudo: a) Quais são as possibilidades de análise dos princípios éticos de Emmanuel Lévinas dentro de uma perspectiva educacional? b) Quais são as contribuições da ética da alteridade de Lévinas para o processo educacional? c) Quais são as contribuições do pensamento de Lévinas, para a construção de uma outra modalidade pedagógica? Todavia, a formulação do objetivo geral desta pesquisa será a seguinte: Buscar, no pensamento levinasiano, contribuições da ética da alteridade, como uma nova forma de ressignificar o nosso ego e propiciar uma ação educativa que parta para do outro. E para que se esse objetivo geral seja efetivado, pretendo dissolvê-lo em alguns objetivos específicos.

Portanto, o meu objetivo será realizar uma pesquisa ampla sobre esse tema, no contexto da atual realidade que nós educadores estamos enfrentando e precisando nos reinventar a cada dia. Silva (2020) em seus apontamentos, comenta, que precisamos reinventar a escola como espaço relevante de aprendizagem para que cumpra o papel de formar estudantes, a fim de interagir com criatividade, ética e responsabilidade, na sociedade em que estão inseridos.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de um extrato alcançado através de uma incessante pesquisa em fontes bibliográficas relacionadas ao pensamento levinasiano e como relacionar a sua alteridade para contribuir para as reflexões e práticas educativas na contemporaneidade. A base teórica do estudo foi inspirada e fundamentada em escritos de grandes autores como o próprio Emmanuel Lévinas, Luís Carlos Susin, Ricardo Timm de Souza, Marcelo Fabri, Renê Bucks, Marcelo Luiz Pelizzoli, Márcio Luís Costa entre outros, que contribuíram para uma melhor compreensão do pensamento levinasiano. Sendo que esses autores acima mencionados, foram e são de certa forma os pioneiros a trazer à tona o pensamento filosófico de Lévinas na sociedade brasileira, pois muitos são tradutores de suas obras e difusores de seu inquietante e complexo pensamento.

O presente projeto de pesquisa faz parte da dissertação de mestrado em educação que estou construindo, junto ao programa de pós-graduação em educação da Unochapecó. Portanto, delineando a pesquisa a partir dos procedimentos metodológicos sob a forma de abordagem do problema a mesma pode ser caracterizada como pesquisa qualitativa. Já quanto a natureza da pesquisa a ser desenvolvida ela será uma pesquisa básica. Já do ponto de vista dos objetivos este estudo será uma pesquisa descritiva. E do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa se caracteriza como pesquisa bibliográfica. Enfim, a obra de referência será o livro Totalidade e Infinito do filósofo lituano, na qual vamos fazer uma análise de conteúdo, a partir das suas principais categorias, buscando construir novas contribuições filosófico pedagógicas para uma pedagogia da alteridade.

Enfim, a questão central da pesquisa é buscar conteúdos bibliográficos, nesses autores, que conversem sobre como a alteridade levinasiana pode contribuir nas práticas e reflexões educativas e na possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa, valorizando o meio em que se vive. Confirmando, a alteridade como um processo a ser percorrido, uma possibilidade a ser traçada, para a superação de uma educação centrada somente no individualismo e em questões neoliberais, enfim. Para então, podermos ressignificar esse modelo educacional totalitário implantado, a partir de uma educação voltada para o outro e para uma nova racionalidade ética.





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa que está sendo apresentada, está em fase de elaboração e está inserida em uma perspectiva contemporânea que procura articular a reflexão filosófica de Lévinas, ao plano da educação. Ela está inserida em um movimento recente, isto é, em um curto espaço de tempo, na qual poderíamos definir do início dos anos 80, até os dias atuais, na qual recebe alguns nomes, como pós-modernismo, pós-estruturalismo, hipomodernidade entre outros nomes.

A questão central desta pesquisa, é buscar conteúdos bibliográficos que conversem sobre como a alteridade presente no pensamento de Lévinas influencia e pode contribuir para uma nova pedagogia fundamentada no acolhimento do outro e como a mesma influencia na aprendizagem e na constituição do sujeito, ou seja, que possibilita tornar a aprendizagem mais significativa, valorizando o meio em que se vive. Portanto, construímos essa pesquisa dividida em três partes, ou três capítulos, tentando abordar o imensurável pensamento levinasiano, e encontrar nele contribuições para as práticas educativas da contemporaneidade, marcada por uma profunda crise da unidade da razão.

A INTELLECTUALIDADE OCIDENTAL E O PENSAMENTO ÉTICO LEVINAISIANO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A hermenêutica da vida de Emmanuel Lévinas que será abordada tem o objetivo de fazer ver os movimentos formadores de sua reflexão filosófica. No entanto, no ano de 1986, Lévinas concedeu uma entrevista a François Poirié que pode ser considerada como um mapa de sua trajetória pessoal e de seu percurso intelectual. O percurso que será delineado em seguida irá demonstrar como a trajetória de Lévinas é fundamental para o estabelecimento das bases e do amadurecimento de sua obra.

APRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO E DOS PRINCIPAIS CONCEITOS DA FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS

A proposta de trabalho está estabelecida em buscar uma possível relação entre a proposta do filósofo lituano Emmanuel Lévinas, com algumas questões educacionais. No entanto, não podemos estabelecer esse confronto sem antes tomarmos ciência dos principais conceitos que esse pensador aborda. O nosso trabalho terá como abordagem inicial, os principais conceitos levinasianos, e nesse movimento de demonstrar os conceitos levinasianos, iremos mostrar alternativas para, mais adiante em nossa pesquisa, facilitar o esforço de interpretação de sua obra. Também com a finalidade de desdobrar algumas questões educacionais que já foram abordados na introdução desse trabalho.

Entretanto, voltando a nossa principal ideia que é abordar os principais conceitos, precisamos salientar que a obra do filósofo lituano, oferece uma reflexão ampla e consistente sobre o tema da alteridade ética, onde temos o “ser para outro”, como o conteúdo ético por excelência, e cerne do seu pensamento. Para compreender a ideia central, isto é, a ética da alteridade, tratada pelo filósofo, precisamos nos atentar a uma série de conceitos fundantes, para ampliarmos o nosso entendimento sobre esse tema que é a origem de todo o seu pensamento.

Contudo, temos no filósofo lituano, o momento de pensar essa alteridade a partir da sua ética, que difere ao modelo interposto atualmente, que é um egoísmo ético. No entanto, conforme nos apresenta a edição brasileira, do seu livro intitulado Entre nós – ensaios sobre alteridade, “na elaboração de seu pensamento, Lévinas examina a tradição filosófica ocidental [...], critica sistemas, [...] com o qual descobre que a ontologia é superada pela ética e esta se torna filosofia primeira, capaz de inspirar e sustentar uma nova ordem humana e institucional”. (PIVATTO, 1997, p. 11).

Nessa compreensão da obra levinasiana, abordaremos algumas problemáticas que são tratadas pelo filósofo lituano. Todavia, nos centraremos, em problemáticas que





serão fundamentais para nos levar a uma compreensão filosófica de seu pensamento, e que nos mostre um caminho para explorarmos o nosso objeto de pesquisa, que tem como proposta a sua alteridade. No entanto, será desse pensamento que iremos buscar mecanismos que nos ajudem a compreender melhor o pensamento pedagógico. Ou seja, evidenciar uma possível resignificação, ou uma reconstrução, ou a própria construção de uma nova modalidade pedagógica, isto é, um outro modo de ensino, que seja fundamentado no acolhimento, numa abertura para a alteridade, onde todo esse saber ontológico e totalitário seja superado por uma nova racionalidade ética.

PENSANDO A EDUCAÇÃO: TENTATIVA DE ENCONTRAR CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE LÉVINAS

A argumentação em torno dessa pesquisa, como foi descrito na introdução, pode parecer um antagonismo, visto que Lévinas, durante todo o seu pensamento e suas obras não fez nenhuma reflexão, sobre a educação. No entanto, essa suposição somente poderia existir se estivessemos estabelecendo uma relação entre espaço escolar e educação. Portanto, nossa preocupação e perspectiva têm por ideia uma compreensão da educação como um aspecto de base antropológica que é pertinente a todo o conjunto da vida humana e não apenas a recortes que concernem à funcionalidade da esfera social. Portanto, discutir o elemento educativo no pensamento de Lévinas é problematizar toda a sua contribuição para o campo da ética da alteridade no contexto de uma educação para a alteridade.

Lévinas, interpretava a sociedade no seu tempo, que foi em meados do século XX, como um sistema fechado, reducionista, onde os regimes totalitários impossibilitavam o desenvolvimento de um ser infinito. A partir disso, é possível entender todo o processo de construção do pensamento levinasiano, e entender por que não encontramos observações voltadas ao campo da educação em seu pensamento. Todavia, todo o seu pensamento é baseado em uma temática voltada a ética da alteridade. Essa experiência é possível ser for pensada em relação a um processo educativo com sentido muito amplo. A partir de então, começamos a entender e a desfazer desse paradoxo, e entender a relação entre a ética da alteridade e a educação. No entanto, a partir deste momento, este trabalho irá se esforçar em se desdobrar sobre essa temática.

Agora, partindo dessa filosofia levinasiana, entendemos que o ser humano começa o seu processo educativo, nos primeiros momentos de sua vida de forma transcendente e infinita. Todo esse processo educativo, envolve todas as dimensões humanas, e não somente as de esfera epistêmica. Também é perceptível, que a educação, já não é mais uma simples forma de transmissão de conhecimentos, ou seja, a nossa educação não é algo que se totaliza somente nos muros das escolas, “a educação estaria alinhada a essa necessidade prévia do humano de responder ao Outro ao mesmo tempo em que deve cuidar para não fechar-se e decair em totalidade”. (SAYÃO; NETO, 2015, p. 143).

Na educação, como afirma Lévinas, é impossível pensá-la como algo totalitário, ou separado da existência humana. O egoísmo vivenciado em nossos dias, que é consequência de um processo de separação, pode ser exemplificado pela competitividade e pela violência. O sistema neoliberal, presente na vida do ser humano e principalmente na educação leva a um acúmulo individual, a competitividade e o desconhecimento do outro.

A analisarmos a educação, vemos que esta é um processo dinâmico contínuo, e que está em constante dependência do outro. A humanização, se dá pelo encontro com outro, e ninguém se humaniza sozinho ou individualmente. O processo mais essencial de humanização, que é o biológico, ocorre com a participação de outros. Também as fases seguintes, como a socialização, a educação, enfim, só será capaz de consolidar o ser humano se levarem em conta a condição de ser com os outros e partir dos outros.





Contudo, podemos considerar que entre a educação e a filosofia levinasiana, existe uma preocupação em buscar uma dimensão para o humano, principalmente em sociedades pragmáticas que são determinadas em uma grande introjeção tecnológica, pois nesses locais nem sempre já um local garantido para as práticas educativas, nesse caso de uma educação para a ética. Entretanto, não estamos querendo supor que nunca se vivenciou uma educação para a ética, e nem tanto dizer que a ideia do filósofo Lévinas é a única possível. Essa inquietação sobre a ética está presente desde Sócrates e perpassa por toda a filosofia ocidental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que está sendo desenvolvida, tem como ponto principal encontrar na ética da alteridade do filósofo lituano Emmanuel Lévinas, uma contribuição para as práticas educativas da contemporaneidade. No entanto, essa proposta da ética da alteridade, na qual está sendo investigada durante essa pesquisa, tem muito a propiciar para nossa educação, mais especificamente, para a formação ética do ser humano.

Como podemos ver durante a elaboração dessa pesquisa, o filósofo lituano não é um agente solitário nessa caminhada, por uma educação mais integral. Muitos autores, vem discutindo essa nova práxis, que se faz urgente no contexto educacional, pois precisamos estabelecer novos paradigmas, para buscarmos um equilíbrio entre o saber técnico instrumental e uma dimensão mais humanizante da educação. É fundamentado no pensamento semita que Lévinas define a sua filosofia. É este pensamento que faz valorizar o outro doando-se para ele e assumindo sua responsabilidade para com ele. Para que isso aconteça, é preciso buscar uma outra compreensão de mundo, não a que engloba tudo numa totalidade, mas buscar o outro que se dá na exterioridade pela transcendência do rosto.

Assim, nos cabe, educar para uma formação humana pautada, na presença incondicional do outro. Pois, somente, através do rosto do outro, que clama, que interpela, que podemos construir relações éticas. Entretanto, precisamos construir novos parâmetros para as práticas e reflexões educativas, pois as que estão atualmente vigentes, são propostas redutoras, parciais, e que reproduzem fielmente o paradigma ontológico do ocidente.

Contudo, a nossa tarefa, é para uma educação humana e integral, para formarmos pessoas éticas e que estejam abertas a acolher o outro. Para tanto, esse processo precisa começar pela construção de uma relação ética pedagógica por parte do educador, para que o mesmo possa desempenhar essas funções éticas com o educando no seu processo de ensino-aprendizagem. E assim, possamos, realizar uma nova proposta pedagógica, que parta do acolhimento, da formação humana e que atenda a multidimensionalidade das pessoas.

REFERÊNCIAS

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Portugal: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Salamanca: Sigueme, 1988.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Prefácio. In: LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 09 -16.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação**, São Paulo, 08 de jun. de 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/> . Acesso em 10 de agosto de 2022.





SAYÃO, Sandro Cozza; NETO, Waldemir F. L.. Emmanuel Lévinas e os fundamentos da educação: pensar de outro modo, de outro modo que ser. In: POZZER, Aldecir; CECHETTI, Élcio (Org.). **Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade**: diálogos críticos e reflexivos. Blumenau: Edifurb, 2015, p.123-160.





CONSTELAÇÕES FAMILIARES: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA SISTÊMICA

LENZ, Tuanny Caroline¹¹⁵

ZENI, Isadora¹¹⁶

BONIN, Joel Cezar¹¹⁷

RESUMO

A constelação familiar é uma técnica terapêutica originária da pedagogia, seu fundador é Bert Hellinger, o qual utiliza a lei do amor com base em três pilares: a hierarquia, o equilíbrio e o pertencimento. O objetivo do presente trabalho é mostrar essa nova metodologia no contexto escolar. A educação das futuras gerações depende de atualizações, ou seja, de novas práticas educacionais. Precisamos quebrar paradigmas pensando na realidade, pois a escola não é apenas relação aluno-professor, mas também tem o contexto familiar, que influencia direta e indiretamente no aprendizado. A metodologia utilizada aqui é a revisão detalhada da literatura. A pesquisa buscou discorrer sobre a constelação no ambiente escolar, mostrando o que é a constelação familiar e todo seu conjunto histórico. Em seguida, abordou casos nos quais foram utilizados a constelação familiar para solucionar problemas na esfera escolar, lembrando sempre da ordem da lei do amor a ser observada para o êxito da constelação. Por fim, conclui-se que é totalmente viável e necessária a Pedagogia Sistêmica, pois através dela se tem um tratamento mais humanizado e a efetiva resolução dos conflitos.

Palavras-chave: Constelações Familiares. Pedagogia Sistêmica. Resolução de Conflitos.

INTRODUÇÃO

Este texto busca abordar a aplicação da constelação familiar no contexto escolar, enquadrada como Pedagogia Sistêmica. O presente visa trazer de forma concisa o conceito de Constelação Familiar e como pode ser aplicada na escola para auxiliar o desempenho do aluno, além de contextualizar a realidade após sua aplicação. A mudança na reflexão é necessária, pois as escolas não são formadas apenas pelas crianças e professores, mas também por seus sonhos e medos. A escola, acima de tudo, é local de esperança para mudar o futuro e ser diferente do passado dos pais, que também deve ser respeitado e visualizado pelos professores, para que o aluno seja visto com toda a sua essência (SERAFIM; FERNANDES, 2020).

Ainda, a Pedagogia Sistêmica não é simplesmente uma metodologia de resolução de conflitos, ela desempenha um papel de identificar falhas na ordem familiar que prejudicam o aluno no âmbito escolar. Ademais, a utilização da Pedagogia Sistêmica não substitui outras metodologias já existentes e utilizadas no corpo docente, apenas auxilia em uma efetividade junto às demais metodologias (OLIVEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

Outrossim, precisamos entender o objetivo do presente trabalho, o qual busca através de revisão literária trazer a aplicabilidade da Pedagogia Sistêmica no âmbito escolar, ou seja, um tratamento humanizado voltado para a essência dos alunos e buscando a solução de conflitos. A escola passa contribuições importantes aos alunos do ponto de vista do conhecimento; contudo, quando olhamos para o aluno, do ponto de vista pessoal, precisamos ver seus pais e compreender que estão conectados com o

¹¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS) da UNIARP (Caçador-SC) Email: tuanny_cl@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6576-435X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4661254253168014>

¹¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS) da UNIARP (Caçador-SC) Email: dora.zeni@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9877-0243> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727977635664437>

¹¹⁷ Professor orientador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS) da UNIARP (Caçador-SC) Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>



problema antes de solucioná-lo. Após, isso, compreendemos que respeitando o passado, a solução do futuro será encontrada (BERNARDEZ-GOMES; BELMONTE, 2021).

METODOLOGIA

Cuida-se de pesquisa qualitativa, utilizando-se do tipo exploratório com método hipotético-dedutivo de finalidade básica, através de pesquisa bibliográfica. O delineamento utilizado é o transversal e retrospectivo, com análise de casos encontrados na bibliografia relacionada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constelação Familiar é uma técnica terapêutica da área psicológicadescoberta e documentada pelo alemão Bert Hellinger. A terapia familiar sistêmica averigua se no sistema familiar existe algum indivíduo emaranhado, envolvido no destino de algum membro familiar anterior. A descoberta disso é realizada através do trabalho com constelações familiares. Com esses emaranhamentos evidenciados, as pessoas podem se libertar com mais facilidade deles. Os emaranhamentos significam que alguém da família de forma inconsciente vive o destino de alguém que veio antes, se comportando da mesma forma.

Hellinger ensina que o amor é uma parte da ordem. Assim que a ordem é instalada adequadamente, o amor pode se desenvolver dentro dela. Logo, entende-se que as constelações familiares visam organizar os sistemas e as famílias, resolvendo conflitos que os emaranhados causam e permitindo o amor, como uma semente que se adapta ao solo e ali cresce e prospera, o amor se adapta a uma ordem e assim pode também florescer.

Assim, as constelações familiares buscam a ordem dos sistemas através dos pilares do amor. O primeiro deles é a hierarquia. Cada grupo possui sua hierarquia que é determinada pela ordem em que os membros entraram no sistema, ou seja, o que entrou primeiro tem precedência sobre o que chegou mais tarde e assim sucessivamente. Isso se aplica a famílias e a organizações. Quando acontece um desenvolvimento trágico em uma família é porque uma pessoa violou a hierarquia, se colocando acima de pessoas de posição anterior.

À guisa de exemplo da forma como esta ordem do amor funciona, Hellinger conta que quando um filho busca ocupar o lugar dos pais, trazendo para si as culpas dos pais, ocorre a chamada presunção. Neste caso, o filho não percebe que está fora de ordem e acaba sofrendo as consequências da posição. Quando chega a idade adulta e adquire consciência, pode se livrar das amarras da presunção e voltar ao lugar que lhe pertence. Esse movimento pode ser muito difícil, pois deverá se amparar apenas em si mesmo, algo que não fez por toda a vida (HELLINGER, 2007a). A compreensão dos efeitos é o que devolve a visão para o sistema. A consciência dos envolvidos fica cega, pois acham que estão fazendo algo bom quando, na verdade, as consequências estão separando-os do sistema (HELLINGER, 2009).

A ordem da hierarquia é vital para que o grupo ou, como nos casos mencionados, a família, sobreviva. Quando alguém desrespeita essa ordem ameaça a sobrevivência de todos. As pessoas que infringem essa lei fracassam, adoecem ou, até mesmo, morrem. Outro pilar do amor é o do pertencimento. A todos de um grupo é dado direito de pertencer. Esse direito deve ser reconhecido por todos os integrantes do grupo. A este pilar não se reconhecem exceções, todos pertencem a suas famílias e devem ser reconhecidos dessa forma (HELLINGER, 2006).

O último pilar do amor é o equilíbrio. Inconscientemente, todos buscam o equilíbrio nas relações. Quando se recebe algo, a necessidade de recompensar surge, namesma medida que se recebeu. Isso possibilita a solidariedade e o intercâmbio. Um grupo permanece junto quando todos dão e recebem de forma equitativa.





Entretanto, existem diversos modos de dar e tomar na família. Os pais dão aos filhos aquilo que é próprio deles. Os filhos só podem aceitar o que é próprio dos pais. O que os filhos recebem dos pais não pode ser nada acrescido nem retirado. Os pais dão aos filhos a vida e algo além disso, pois cuidam, zelam e protegem seus filhos. A soma disso tudo revela um desnível onde os filhos jamais conseguirão retribuir na medida que recebem dos pais. Assim, com o tempo, essa pressão leva os filhos a se desprenderem dos pais e passarem a dar para seus próprios filhos. E está feita a compensação (HELLINGER, 2007b).

Pais e professores possuem uma grande semelhança, pois ambos são principalmente doadores, enquanto filhos e alunos são puramente recebedores. De fato, nestas relações, os pais e os professores receberão algo dos filhos-alunos, mas, como dito, com certa discrepância. Essa compensação pode ser feita de outras formas, afinal, todo professor em algum momento esteve no papel de aluno, da mesma forma que todo pai é filho também. Assim, através das gerações esse equilíbrio acontece, onde as próximas gerações recebem das anteriores, ou mesmo dando a outras pessoas aquilo que se recebeu (HELLINGER, 2008). Conforme essas ordens se estabelecem, alunos e professores encontram um estado puro, pois “depois que demos o passo definitivo na direção de uma outra consciência, entramos num outro amor e numa outra alegria, na alegria por tudo, da forma como é” (HELLINGER, 2015, p. 21).

Através destes ensinamentos e dessa consciência das ordens do amor surgiu a Pedagogia Sistêmica, uma abordagem filosófica que ensina algumas formas de resolução de conflitos envolvendo os alunos, suas famílias e a escola, atingindo objetivos de maneira eficaz e simples. Essa abordagem une as ordens do amor aos conhecimentos específicos dos profissionais de educação buscando uma nova consciência de ensino que compreende o universo das crianças possibilitando intervenções que não interfiram negativamente no sistema das famílias (OLIVEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

Nessa dinâmica, observa-se a importância da aplicação das ordens do amor, afinal, hierarquicamente os pais sempre virão primeiro, seguidos dos professores e, enfim, os alunos. Munido deste conhecimento, o professor saberá qual o seu lugar e sua função na escola, favorecendo o devido andamento regular escolar e respeitando a confiança das famílias que conferem à escola o seu bem maior, que são seus filhos (SERAFIM; FERNANDES, 2020).

A pedagogia sistêmica conta com múltiplas dimensões, sendo consideradas as mais importantes: a) dimensão transgeracional: visualiza-se a história da origem, dos ancestrais e o resgate destas forças da raiz, onde o professor atua reconhecendo estes vínculos e honrando-os; b) dimensão intergeracional: reconhece-se o sistema escolar e, da mesma forma que o familiar, busca-se o agir imparcial, o ensino do respeito, da justiça e da igualdade, trazendo força, tranquilidade e segurança para enfrentar a vida; c) dimensão intrageracional: evidencia o contexto histórico e social que o aluno está inserido e como isso o afeta e integra na medida que estabelece relacionamentos, onde aprende-se o olhar empático e respeitoso; d) dimensão intrapessoal: expressa a maneira que se vive nos corpos individuais físicos, emocionais, mentais e espirituais, trazendo sentido nos talentos que integram cada um ao próprio sistema. Através de histórias, visualização, teatro, meditação, os alunos conectam-se com esta dimensão e se integram no próprio ser (BERNARDEZ-GÓMES; BELMONTE, 2021).

Assim, acredita-se que as orientações amparadas no conhecimento sistêmico pedagógico apresentam soluções ativas que permitem iluminar as qualidades e as possibilidades de atuação, criando um novo paradigma que apresenta novas formas de pensar a educação e em maneiras de serem utilizadas para solução de problemas de aprendizagem (VIEIRA, 2014).





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo realizado é possível verificar que a Pedagogia Sistêmica apresenta uma forma de melhor reconhecer os problemas enfrentados pelos alunos através de uma visualização mais ampla, considerando todo o sistema familiar na busca por soluções amparadas no respeito às ordens do amor, o que pode resultar na efetividade da resolução dos conflitos.

Cuida-se de um novo olhar para a educação, mais amplo e integrado, para que as questões sejam sempre tratadas de maneira humanizada e sensível, com atuação amparada no amor.

As Constelações Familiares vêm sendo utilizadas em várias áreas de atuação, moldando-se a cada profissional oferecendo novas lentes de análise das pessoas, de suas vidas e de suas questões e conflitos. Através da união desses ensinamentos aos saberes pedagógicos, os professores podem descobrir a possibilidade de compreensão das próprias emoções e podem trabalhar de forma integrada e eficiente os saberes escolares com os saberes afetivos.

REFERÊNCIAS

BERNARDEZ-GÓMES, Abraham; BELMONTE, María Luisa. **Systemic pedagogy and personal development in education, issues to consider**. Brazilian Applied Science Review, Curitiba, v.5, n.1, p. 69-85. 2021

HELLINGER, Bert. **Um lugar para os excluídos: conversas sobre os caminhos de uma vida**. Patos de Minas: Atman, 2006.

HELLINGER, Bert. **Constelações familiares: o reconhecimento das ordens do amor**. São Paulo: Cultrix, 2007a.

HELLINGER, Bert. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Cultrix, 2007b.

HELLINGER, Bert. **A simetria oculta do amor**. 3. Ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

HELLINGER, Bert. **O amor do espírito na Hellinger Scientia**. Patos de Minas: Atman, 2009.

HELLINGER, Bert. **As igrejas e o seu Deus**. Belo Horizonte: Atman, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Décio Fábio de; OLIVEIRA, Wilma Costa Gonçalves; FONSECA, Hellen Vieira de. **O que é pedagogia sistêmica e como ela pode ajudá-lo?** Acesso em 17 de ago de 2022. Disponível em: https://atravessiamindfulness.com.br/wp-content/uploads/2019/12/o_que_e_a_pedagogia_sistemica.pdf

SERAFIM, Carla Cristina El-Hage; FERNANDES, Cleonice Terezinha. **Systemic Pedagogy: a new approach in the teaching-learning process**. Ver. Ens. Educ. Cienc. Human., v.21, n. 3. p. 303-313, 2020.

VIEIRA, Maria Dias Cavalcante. **Pedagogia Sistêmica: contexto e fundamentos**. Revista Expressão Católica, 3. Ed. 2014.





FORMAÇÃO COLABORATIVA NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

WALTRICK, Gustavo Cezar¹¹⁸
DA SILVA, Madalena Pereira¹¹⁹

RESUMO

Este resumo expandido visa analisar a potencialidade da formação colaborativa entre professores da educação básica como possibilidade de reflexão e ação no trabalho pedagógico, tendo em vista a emergência de perspectivas que buscam ressignificar as relações entre os conhecimentos e as pessoas envolvidas nos processos educativos. O percurso metodológico deste escrito constitui uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Como resultado, evidencia-se que, ao estabelecer espaços de diálogo e de colaboração no exercício da ação pedagógica, é possível desenvolver momentos de trocas de experiências e de reflexões entre os professores para a melhoria da ação pedagógica. Desse modo, promover uma formação colaborativa instiga e potencializa a criação de pontes que possibilitem a religação dos saberes em uma perspectiva interdisciplinar, além disso, auxilia na superação da visão fragmentada dos conhecimentos e disciplinas para uma concepção mais unificada e contextualizada à realidade educacional atual.

Palavras-chave: Formação colaborativa de professores. Complexidade. Religação dos saberes. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que constituem a educação na atualidade preconizam a criação de espaços para o fortalecimento do diálogo e da troca de conhecimento entre pessoas em uma perspectiva de valorização dos vínculos e dos saberes. Nesse sentido, oportunizar uma formação colaborativa entre os professores visa potencializar a ação pedagógica como uma prática contextualizada com a realidade escolar.

Ao refletirmos sobre a multidimensionalidade do contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, sob a ótica do pensamento complexo, observamos o quanto é necessário integrar as diversas facetas que constituem os seres humanos em sua individualidade, bem como, nas relações com a sociedade em que vive (MORIN, 2015). Frente a essas reflexões iniciais sobre a realidade e também sobre a educação atual, este resumo expandido busca analisar a potencialidade da formação colaborativa entre professores da educação, como possibilidade de reflexão e ação no trabalho pedagógico.

A intencionalidade de perscrutar acerca da formação de professores advém da busca por uma compreensão de que tal espaço pode ser constituído por momentos em que o diálogo e a troca de conhecimento se fundamentem como possibilidade de mudanças na ação pedagógica cotidiana. Ademais, promover encontros nos quais se busque potencializar o trabalho desenvolvido em sala de aula, é algo que valoriza o fazer pedagógico e as relações estabelecidas ao longo das vivências escolares.

Para tanto, as discussões que perpassam este trabalho acerca do diálogo, são pautadas na dialogicidade de Paulo Freire. Desse modo, é proferindo a palavra que o ser humano se integra no mundo e se relaciona com a sociedade (FREIRE, 2014). Nesse caminho, percebemos ser por meio da argumentação e do debate que o fazer pedagógico pode ser construído como um espaço compartilhado e coletivo.

Ademais, potencializar a formação colaborativa de professores também perpassa pela compreensão da importância de religar os saberes (MORIN, 2004), enquanto um caminho que possibilite observar a ação pedagógica em sua realidade.

¹¹⁸ Gustavo Cezar Waltrick. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). gustavowaltrick@uniplaclages.sc.gov.br, <https://orcid.org/0000-0002-5967-8786>, <http://lattes.cnpq.br/9462862690553070>.

¹¹⁹ Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.



Outrossim, tais percursos também se fortalecem por meio da atitude interdisciplinar, que articula os conhecimentos em uma perspectiva de integração entre pessoas e disciplinas, superando os modelos tradicionais de educação.

Dada a apresentação dos aspectos gerais que constituem este resumo expandido, o mesmo está organizado em seções que descrevem os aspectos do percurso metodológico e da fundamentação teórica e discussões, bem como compõem as reflexões deste escrito as considerações finais.

METODOLOGIA

O percurso metodológico que constitui este resumo expandido está organizado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nessa abordagem, os encaminhamentos descritos nas reflexões apresentadas têm como princípio o desenvolvimento de evidências e processos que dispõem de relevantes significados para a elaboração do estudo (MARTINS, 2022).

Outrossim, o texto se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, na qual são utilizadas as fontes escritas em livros e artigos que permitem aos pesquisadores articular reflexões sobre o tema, pois “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122). Frente a isso, os procedimentos descritos aqui envolvem a articulação de discussões e ponderações dos autores estudados para, assim, promover novas reflexões sobre a temática da formação colaborativa de professores.

O POTENCIAL DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES

As discussões atuais acerca da realidade educacional nos apresentam a necessidade de superar os modelos tradicionais nos quais o processo pedagógico esteja fundamentado na centralidade da figura do professor e na organização essencialmente disciplinar do conhecimento (FAZENDA, 2012; MORAES, 2015). Nesse sentido, se faz necessário observar a ação pedagógica a partir de perspectivas que estimulem mudanças na constituição das relações entre as pessoas e os processos de ensinar e aprender, com o intuito de contextualizar o trabalho realizado em sala de aula na realidade em que está inserido.

Partindo dessa ótica, a ação pedagógica para o século XXI necessita envolver as pessoas em uma perspectiva que articula os conhecimentos com o intuito de promover a emancipação e a reflexão dos sujeitos. Desse modo, a educação para a atualidade precisa “[...] fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

Ainda, Morin (2000) nos sinaliza que ensinar e aprender, no contexto contemporâneo, necessita reestabelecer a condição humana em sua realidade e complexidade. À vista disso, a educação pensada para o nosso tempo precisa levar em consideração a multidimensionalidade da realidade que estamos vivenciando, pois a sociedade é composta por diversos aspectos, sendo eles econômico, político, psicológico, religiosos, biológico e tantos outros. Assim, a ação pedagógica constituída por professores e estudantes deve buscar a mediação e o fortalecimento do protagonismo em um sentido de emancipar os sujeitos na construção da sociedade e da mudança social.

É a partir destas reflexões que a formação colaborativa pode se constituir como um espaço de fortalecimento da ação pedagógica, articulada com a realidade escolar da atualidade. Com isso, o diálogo e a troca de conhecimentos podem auxiliar os professores na busca por momentos nos quais, em conjunto com seus pares, possam combinar ideias e experiências em um sentido de pertencimento de sua própria profissão.





A formação colaborativa de professores discutida neste escrito, provém da necessidade do apoio e da colaboração entre os pares. “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. [...]. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10). Ainda nessa perspectiva, o autor defende que significativas mudanças ocorrem à medida que os participantes da ação pedagógica se unem em um sentido colaborativo para superar os desafios da realidade educacional.

Aproximando-se da visão de Nóvoa (2019), constituir-se professor em seu pleno exercício pedagógico, envolve a colaboração e o apoio de todos os sujeitos imbricados na ação pedagógica. Esse apoio não se atém unicamente às atividades práticas do cotidiano, mas busca fortalecer o professor, seja na profissão, nos aspectos teóricos, políticos, culturais, ideológicos e tantos outros que tecem as vivências escolares.

Desse modo, fortalecer os espaços para a formação colaborativa de professores é um caminho constituído de modo coletivo e cooperativo, em prol de uma ação pedagógica contextualizada e condizente com as expectativas da comunidade escolar. Nesse sentido, constituir ambientes que promovam o diálogo entre os pares como um meio para a troca de conhecimentos surge enquanto uma possibilidade de efetivar tais ações no cotidiano docente.

Ao nos referirmos ao conceito de diálogo, utilizamos as reflexões de Paulo Freire acerca da dialogicidade e da importância de dizer a palavra enquanto conquista de espaço na sociedade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109, *grifos do autor*).

Ainda em consonância com o educador brasileiro, construir o diálogo entre os professores é promover o encontro entre as pessoas que se mobilizam e refletem sobre o agir em suas comunidades escolares. Dessa forma, o caminho dialógico da conversação gera o encontro dos sujeitos em busca da transformação da sua vivência pessoal e coletiva. Dessa forma, pronunciar a palavra não é apenas direito de um indivíduo ou de um seletivo grupo, mas um espaço para todos, “[...] *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2014, p. 109, *grifos do autor*).

Portanto, o diálogo é um ponto de partida para estabelecer um caminho para o fortalecimento da formação colaborativa entre professores, pois é a partir desse encontro que as trocas entre os conhecimentos podem acontecer. Nesse aspecto cooperativo, se criam relações humanas que, na medida do tempo, se consolidam e geram novos saberes por meio da reflexão e da ação. A partir desse movimento, não somente é possível constituir novos conhecimentos, mas articular uma ressignificação da ação pedagógica em uma perspectiva voltada para o mundo contemporâneo.

Diante de uma realidade disciplinar e fragmentada, que tem sido motivação de estudo e reflexão para o antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, em uma emergência de novas perspectivas para a existência humana na atualidade (MORIN, 2004), a educação pensada para a sociedade contemporânea necessita reintegrar os conhecimentos e as pessoas. Assim, pode constituir a consciência de que todos são partes essenciais no tecido complexo da sociedade, ao mesmo tempo em que detêm suas responsabilidades individuais de cidadãos (MORIN, 2000).

À vista disso, o espaço para a formação colaborativa de professores da educação básica proposto neste escrito também se fundamenta na perspectiva da religação dos saberes. Tal possibilidade de reflexão diante do conhecimento é “[...] uma necessidade vital para o pensamento, para o desabrochar dos seres humanos, que precisam de amizade e de amor e que, sem isso, definham e se amarguram” (PENA- VEGA; ALMEIDA; PATRAGLIA, 2001, p. 52). Logo, religar busca dar significados e também resgatar os aprendizados em um sentido mais amplo e contextualizado.





A formação colaborativa de professores, que se fundamenta no pensamento complexo, vislumbra uma nova relação entre os conhecimentos e os sujeitos. Nessa perspectiva, as pessoas são essenciais para mobilizar e promover as mudanças necessárias para se pensar uma educação cidadã e contextualizada com a realidade atual. Esse movimento propõe superar a fragmentação disciplinar que é encontrada nas ações pedagógicas das instituições escolares há muitos anos (MORIN, 2000). Portanto, de modo colaborativo, os professores podem se sensibilizar a refletir e agir na ação pedagógica para envolver seus estudantes em um movimento de transformação e melhoria das vivências escolares.

A partir desses movimentos de diálogo e religação dos saberes, a formação colaborativa de professores se fundamenta na interdisciplinaridade, uma atitude de interação entre conhecimentos e saberes. Para Fazenda (1995; 2012), o pensamento interdisciplinar prioriza a coletividade, o compartilhamento de informações e conhecimentos, que visa uma mudança nas relações entre professores e estudantes, bem como na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Sob esse viés, a ação de propor uma formação colaborativa de professores da educação básica busca superar o modelo tradicional e fragmentado para uma proposta de trabalho pedagógico integrado e articulado. “[...] o processo de passagem de uma didática tradicional para uma didática transformadora, *interdisciplinar* supõe uma *revisão* dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor” (FAZENDA, 2002, p. 78, *grifos da autora*). Nesse contexto, é ao trilhar o caminho pedagógico e ao promover encontros e diálogos que a atitude interdisciplinar vai se fortalecendo e mobilizando cada vez mais os professores em suas ações pedagógicas.

A atitude interdisciplinar observa também no outro a capacidade de construir uma possibilidade de trabalho pedagógico pautado na perspectiva dialógica e colaborativa. Dessa maneira, os professores entre si, bem como em conjunto com os seus estudantes, podem tornar-se integrantes na produção do conhecimento (FAZENDA, 1995) e juntos constituem espaços de ação pedagógica contextualizados, convidativos e solidários.

Portanto, a potencialidade da formação colaborativa se revela à medida que os professores podem se articular em um propósito de reflexão e efetiva mudança em suas ações pedagógicas. A constituição desse caminho é uma tarefa ampla e complexa, visto que envolve uma diversidade de atitudes e atividades que permitam a integração entre os indivíduos e os conhecimentos, mas especialmente é complexo, pois se constrói coletivamente. Desse modo, o diálogo, a religação dos saberes e a perspectiva do pensamento interdisciplinar podem demonstrar possibilidades de efetivar as mudanças de atitudes necessárias para a implementação das práticas colaborativas entre os educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos acerca da educação para a contemporaneidade, nos deparamos com a necessidade de repensar a ação pedagógica como uma possibilidade de restabelecer os vínculos entre as pessoas e o conhecimento. Com isso, se faz necessário estabelecer espaços nos quais os professores possam refletir sobre o seu agir e a necessidade de um trabalho cooperativo e interdisciplinar, constituindo movimentos na articulação da ação pedagógica com a realidade vivida em sua multidimensionalidade.

A partir desses aspectos, observamos cada vez mais a importância de se estabelecer uma ação pedagógica que esteja pautada na perspectiva da interdisciplinaridade como precursora de uma mudança de atitude frente ao conhecimento e ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, é preciso que se potencialize os espaços de formação em que os professores possam dialogar entre si em prol de uma profunda reflexão sobre a ação pedagógica enquanto caminho para a ressignificação do processo pedagógico para si e para os seus estudantes.





Conforme discutido neste resumo expandido, a ação de se constituir enquanto professor é algo que se faz por meio da colaboração, do envolvimento e da parceria entre os pares, pois se fortalecem as relações interpessoais e com a sociedade. A construção da profissão do professor é uma ação colaborativa e que se faz em conjunto com o outro. É nesse caminho cooperativo, que a formação em diálogo com os autores referenciados se fundamenta como um princípio de reflexão e de ação permanente para o trabalho pedagógico.

AGRADECIMENTO: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARTINS, Ronei Ximenes. O processo de pesquisa em educação. *In:* MARTINS, Ronei Ximenes (org.). **Metodologias de Pesquisa Científica:** reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: UFLA, 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Bataloso. Campinas: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. CIURANA, Emilio-Roger. MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PENA-VEGA, Alfredo. ALMEIDA, Cleide R. S. PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin:** ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.





SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.





GT3: EDUCAÇÃO, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA





ATIVIDADE FÍSICA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL

DIAS, Liliane Cristina¹²⁰
LIMA, Lucia Ceccato de¹²¹

RESUMO

Com o aumento da expectativa de vida do ser humano, também aumentaram os desafios de como melhorar a qualidade de vida, de como envelhecer com saúde. O envelhecimento é um processo de alteração do corpo inerente a todos os seres vivos, sendo impossível mensurar a velocidade e o rigor que acontecerá esse fenômeno, visto que é a individualidade de cada organismo que irá determinar o cenário desta etapa da vida. Objetivo deste estudo é discutir a respeito dos impactos da atividade física na qualidade de vida das pessoas idosas. O presente resumo é uma parte do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado em Educação, consistindo, portanto, em um resumo da fundamentação teórica da pesquisa mencionada. Essa pesquisa é uma abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Espera-se que esta pesquisa contribua com a melhora no cuidado com a saúde e a prática de atividade física, promovendo uma boa qualidade de vida, principalmente para pessoas idosas, e que também possa incentivar essa prática no ambiente familiar. Essa prática de cuidar da própria saúde deve ser iniciada na infância, para que a criança cresça com esse cuidado, tornando-se um adulto e futuramente pessoa idosa com saúde.

Palavras-chave: Atividade Física. Qualidade de Vida. Envelhecimento Saudável.

INTRODUÇÃO

O envelhecer começa a partir do momento em que nascemos, diferentemente do senso comum, que somente as pessoas com mais idade envelhecem. Envelhecimento não é sinônimo de velhice, sendo que a velhice é a última etapa de nossas vidas, a degradação do nosso organismo. Velhice é uma fase do processo fisiológico, psicológico e social que aumenta a instabilidade, sensibilidade e suscetibilidade dos processos patológicos. “O homem conduz seu próprio envelhecimento segundo os padrões dasociedade, incluindo dinâmica de forças, entre influências ambientais e sua capacidade de adaptação” (AZEREDO, 2011, p 22).

O envelhecimento é inevitável. O que nos cabe fazer, escolher e ter como objetivo de vida, é de que maneira acontecerá esse envelhecimento. Frente a esta perspectiva, a manutenção da saúde, a qualidade de vida e o envelhecimento saudável, físico, mental e social, são extremamente necessários para reduzir o impacto pessoal, mas também social, sendo estas, questões complexas e delicadas, para o cuidado da pessoa idosa.

Alcançar a velhice com saúde e qualidade de vida deve ser encarada como fator primordial a todo ser humano, impactando positivamente e diretamente na vida da pessoa, da sua família, das políticas públicas e sociedade em geral. Qualidade de vida navelhice é o reflexo de todos os cuidados que nos preocupamos em ter com a saúde durante todo o percurso da vida, sendo que este processo, é uma experiência única e pessoal, atrelados a sua vivência e individualidade. Cada um é completamente responsável por si e por suas escolhas, tendo impacto direto no seu processo de envelhecimento.

Para Cortella e Rios (2013, p.17), refletem que “se faz necessário refletir sobre o tipo de vida que vale a pena. Mas, no meu Entender, viver bem não é só chegar a uma idade mais avançada com qualidade material de vida”.

¹²⁰Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Email: lilianecdias@uniplaclages.edu.br, Orcid: 0000-0001-6272-2912, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925909057992572>.

¹²¹ Dra. Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





A citação nos faz pensar sobre a importância sobre o envelhecimento saudável e a qualidade de toda a nossa vida, olhando todos os seus aspectos, pois a vida é toda a viagem, e não somente o ponto de chegada.

O envelhecimento é um fenômeno em diferentes níveis sendo: biológico, social e psicológico, processo esse, individual e não homogêneo. Nossos órgãos e todas as funções patológicas não envelhecem no mesmo ritmo, algumas pessoas respondem bem a esse fenômeno, outras, em declínio, tornando-se muitas vezes patológico. É um processo complexo, “distinguindo-se em três tipos: os que envelhecem normalmente, sem maiores alterações orgânicas e mentais, os que manifestam precocemente modificações somatopsíquicas, e os que crescem a marcha regressiva a um estado patológico” (QUEIROZ, 1999, p.47).

A pessoa idosa é definida por vários termos: idoso, adulto maduro, maior idade, melhor idade, terceira idade ou até mesmo velhos, ao invés de Senhores, como antigamente. Dentre estes, o mais utilizado é idoso e terceira idade. O Brasil, ainda não despertou para as questões do envelhecimento e da importância com que esse processo condiz, precisando compreender que o envelhecimento reduz a capacidade física e não a atividade mental dos indivíduos, Veras (1995).

Faz parte também deste processo as relações pessoais, familiares e sociais com que essa pessoa tem ao longo da vida, sendo estas, de extrema importância para o envelhecimento saudável. Nesta perspectiva, pode-se destacar as relações intergeracionais, que acontecem no próprio ambiente familiar, e a importância que essa convivência pode trazer para os envolvidos.

METODOLOGIA

Este resumo é um recorte do referencial teórico da pesquisa de mestrado em Educação. O estudo consiste, portanto, em uma parte da fundamentação teórica da pesquisa mencionada. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo o desenvolvimento do trabalho embasado por meio de revisão bibliográfica e questionários. Foram utilizados para o embasamento teórico artigos, livros, teses, dissertações sobre a abordagem dos conceitos de educação física (jogos e brincadeiras), a importância da prática de atividades físicas e a melhoria da qualidade de vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O relatório da OMS (2015) sobre o envelhecimento saudável diz que é um processo relevante e que se mantém ao longo da trajetória de vida, mantendo a capacidade funcional permitindo o bem-estar em idade avançada, enfatizando que, “essa maior expectativa de vida é considerada uma das maiores conquistas da humanidade”.

De acordo com o estatuto do Idoso, capítulo I, artigo 2º, considera-se pessoa idosa a pessoa com mais de sessenta anos de idade. A Intergeracionalidade é a troca de experiências e saberes entre gerações, sendo esta convivência riquíssima, podendo resgatar os valores e a importância da família. Em nossa sociedade, infelizmente, o idoso é visto como um ser humano com “prazo de validade vencida”.

As condições que irão caracterizar esse processo são as condições de vida, a prática de atividade física, alimentação saudável, contribuindo para o aumento da expectativa de vida.

A prática de atividade é uma das principais formas de evitar, minimizar ou reverter os declínios psicológico e social. Possibilita a melhora nas relações sociais, na saúde física e psicológica, retardando o processo de envelhecimento, tendo como benefício uma velhice mais independente e autônoma (Gonzaga et al, 2011).

É considerado atividade física qualquer movimento corporal, independente de intensidade, ritmo, velocidade. Miles (2007, p. 317), complementa que a atividade física é um comportamento complexo e multidimensional. Pode ser uma tarefa como varrer a casa, passear com o cachorro, lavar o carro, entre outros.





A prática de atividade física iniciada na infância traz benefícios à saúde, para toda a vida, diminuindo as chances das doenças crônicas como hipertensão, diabetes, câncer, entre outras e melhorando o “desenvolvimento da saúde esquelética, peso corporal, postura, fortalecimento muscular” (Silva, 2011, p.42).

As pessoas que envelhecem com bons hábitos de vida, terão uma longevidade com qualidade, sendo que a prática da atividade física é prazerosa e benéfica em qualquer idade. A condição de estar saudável não é estática, é necessário adquirir e manter constantemente ao longo de toda nossa vida.

A qualidade de vida é caracterizada por um conjunto de fatores que impactam no bem-estar físico, mental, social e espiritual. Para manter a saúde física é importante ter uma alimentação balanceada, ingestão de água, prática de atividade física e um sono de qualidade. Essas condições são imprescindíveis para uma vida ativa e sadia, em todas as etapas.

É também importante manter boas relações afetivas, com familiares e amigos para promoção do bem-estar psicológico e estar satisfeito com a vida que leva.

Cortella e Rios (2013, p.33) afirmam que “essa vida longa, tem um custo. E o custo precisa ser compensado com o que há de bom”. E acrescentam “que por mais que queiramos embelezar a conclusão da vida, ela só pode ser bela pelo que a vida foi ao longo de nossa história” Cortella e Rios (2013, p.49).

A qualidade de vida, principalmente da pessoa idosa, deve ser tratada nos aspectos interdisciplinar e multidimensional, garantindo uma melhor condição do envelhecimento.

A manutenção, estimulação ou reabilitação da função cognitiva, uma degradação característica do envelhecimento, são necessárias para promover a melhora da qualidade de vida e independência, reduzindo as limitações físicas e mentais oriundas com o aumento da idade. Um dos benefícios da prática de atividade física é melhorar a saúde, cidadania, educação, lazer, sociabilização, comunicação com familiares e amigos, fortalecendo as relações intergeracionais e, conseqüentemente, a qualidade de vida.

O hábito da prática de Atividade Física deve ser um dos fatores primordiais de um estilo de vida saudável e ativo, necessitando ser sua prática diária, sendo importante para a interação social, bem-estar e estabelecimento de bons hábitos de vida, Nahas (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de atividade física deve ser exercida durante toda a vida, pois seus benefícios são pertinentes a qualquer idade. Na infância, a atividade física é importante como meio de manter o equilíbrio energético e ajudar na resistência óssea, reduzindo assim o risco de doenças crônicas, futuramente. Na fase adulta, para prevenir inúmeras doenças, que se manifestam ao longo da vida, e geralmente, se complicando na velhice. E na velhice, para manter a qualidade da saúde e vida, preservadas durante o caminho.

Quando se aborda a saúde, é importante perceber que os benefícios da prática da atividade física contribuem para a redução do nível de risco ao qual cada pessoa está sujeita durante a vida.

É importante ter clareza sobre a importância de prática de atividades físicas, do cuidado com a alimentação e saúde, da manutenção da qualidade de vida, não somente para o corpo, mas também para a mente e emoções, afinal, um estilo de vida saudável traz benefícios à todas as idades e, principalmente, o envelhecer com saúde e qualidade de vida.





REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lucineide S.; COSTA, Alcione P.; OLIVEIRA, Sílvia X.; NETA, Maria F. N.; NÓBREGA, Laysa M. O.; NÓBREGA, Maria M. Envelhecer com saúde e qualidade de vida. **Revista Temas em Saúde**, Vol. 19, N. 3, ISSN 2447-2131. João Pessoa, 2019. Disponível: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2019/09/19316.pdf>. Acesso: 10/09/2021.

AZEREDO, Zaida. **O Idoso como um todo**. 1ª ed. Portugal. Psicosoma, 2011.

BRASIL, Ministério da saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI)**. Portaria nº2. 528, de 19 de outubro de 2006.

CORTELLA, M.S. E RIOS; T.A. **Vivermos mais! Vivermos bem? Por uma vida plena**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2013. - (Coleção Papirus Debates). 17 33,49,65 e 97p.

ESTATUTO DO IDOSO, **Lei nº 10**, 741, de 1º de outubro de 2003.9-50. <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php>. Acesso: 11/09/2021.

MILES, L. **Physical activity and health**. Nutrition Bulletin, Malden, USA, v. 32, p. 314-363, 2007. Disponível: <https://onlinelibrary-wiley-com.translate.goog/doi/abs/10.1111/j.1467-3010.2007.00668.x? x tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr pto=nui,sc.elem> Acesso: 15/09/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7ª ed. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.

OMS. **Relatório Mundial de envelhecimento e saúde**, 2015. Disponível em <http://www.portaldoenvelhecimento.com>. Acesso: 11/09/2021.

SANTOS, Ana L. P dos; SIMÕES, Carlos S. **Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas**. Saúde Soc. São Paulo, v.21, n.1, p.181-192, 2012. Disponível: www.scielo.br/j/sausoc/a/N9HvQRc6CfvzkG6XnCyvCNq/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 28/08/21.

SILVA, Cirlene F. S. **Relacionamento Intergeracional entre Idosos e Adultos Jovens da Mesma Família: Caracterização e Repercussões**. Universidade Católica de Pernambuco. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.





ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

FREITAS, Francine Malinverni
SILVA, Kátia Roberta
SILVA, Helena Cristina
ROSA, Cleonice Gonçalves
CUNHA, Natalia Veronez

RESUMO

A obesidade infantil é uma doença crônica considerada um grave problema de saúde pública mundial e pode ter vários fatores associados à sua incidência na faixa etária entre 6 e 12 anos. O presente artigo teve como objetivo apresentar uma revisão integrativa sobre os principais fatores relacionados à origem da obesidade infantil. Dentre os estudos publicados, tivemos uma incidência maior de estudos quantitativos que descreveram fatores vinculados ao ambiente de inserção desta criança e a forma que o ambiente interfere na construção de hábitos alimentares. Há uma preponderância de estudos vinculando a obesidade exclusivamente ao descritivo da falta de atividade física e hábitos alimentares inadequados, desconsiderando os demais pilares do estilo de vida, e implementação de políticas públicas adequadas para o tratamento precoce da obesidade infantil.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Atividade física. Saúde infantil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a população mundial tem vivenciado um período de mudanças nas condições de vida e de saúde, o que modifica o padrão de trabalho e lazer com profundas transformações na qualidade e quantidade dos alimentos ingeridos (FERRARI, 2017). Neste sentido, as preocupações relacionadas à alimentação vêm se modificando com o passar do tempo. O médico e nutrólogo argentino Pedro Escudero recomendou já em 1934, que uma alimentação saudável é aquela qualitativamente completa, quantitativamente suficiente, harmoniosa em sua composição e apropriada à sua finalidade e a quem se destina.

Durante muito tempo, as preocupações em relação à alimentação se concentravam no elevado consumo de alimentos com alto teor de açúcar, sódio e gordura. As preocupações são relevantes, afinal o elevado consumo desses alimentos, aliado a fatores como sedentarismo e estresse, está relacionado à incidência de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).

A obesidade pode iniciar-se em qualquer idade, desencadeada por fatores como o desmame precoce, a introdução inadequada de alimentos, distúrbio de comportamento alimentar e da relação familiar, especialmente nos períodos de aceleração do crescimento.

Para a criança pequena há uma valorização do sobrepeso como sinônimo de saúde e cuidado. Com o crescimento da criança, na fase escolar que compreende a idade de 6 a 12 anos já não se espera tanta corpulência, o excesso de peso pode trazer dificuldades em atividades físicas, o sobrepeso pode começar a ser motivo de *bullying*, o que se torna mais frequente na fase de adolescência.

A atividade física é citada de forma direta na prioridade referente às DCNT por meio do seu conceito negativo (inatividade física) que, de fato, vem sendo descrita como uma emergência de importância internacional (KOHL 3RD et al., 2012). A inatividade física é frequentemente associada às DCNT e a própria OMS justifica que ela se apresenta como um dos fatores de risco para o aumento das ocorrências de DCNT, juntamente com o uso do tabaco e do álcool, das dietas pouco saudáveis e a poluição do ar (ONU, 2019).





Sendo assim, este artigo objetiva apresentar uma revisão integrativa sobre os principais fatores relacionados à origem da obesidade infantil e o impacto da alimentação saudável e da atividade física na saúde das crianças.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo se define como uma Revisão Integrativa. Esta por sua vez, requer atenção a seis etapas distintas: (I) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa; (II) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; (III) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; (IV) avaliação dos estudos incluídos; (V) interpretação dos resultados; e (VI) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (MENDES, 2008). Foi realizada uma busca de artigos publicados no período de 2016 a 2021, nas bases de dados Scielo, CAPES e LILACS

Utilizaram-se os descritores “Alimentação Saudável *and* Atividade Física *and* Saúde Infantil”. A inclusão de artigos considerou os seguintes critérios: (I) artigos completos (II) de acesso aberto, (III) publicados no período de 2016 a 2021, (IV) textos em português.

Sendo excluídos (I) estudos realizados com os sujeitos de pesquisa com idades inferior a 6 anos ou superior a 12 anos de idade, (II) textos duplicados e (III) artigos de revisão.

O resultado da busca inicial totalizou 678 artigos, sendo 1 na base Scielo, e 637 na base CAPES e 40 na base LILACS. A análise de título, resumo e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão resultaram em 35 artigos. Ao final do processo de leitura na íntegra dos artigos selecionados, 10 artigos foram considerados nesta revisão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Ambientes de Interações

A pesquisa realizada por Oliveira et al. (2018) teve como objetivo identificar fatores relatados por crianças usuárias de parques que podem influenciar a sua frequência de utilização dos parques, por meio de um estudo descritivo e exploratório de abordagem qualitativa com a aplicação do instrumento Environmental Assessment of Public Recreation Spaces (EAPRS).

É importante destacar que a segurança percebida pelas crianças, bem como, a manutenção geral pode contribuir para a maior frequência desse público nos parques. Tendo em vista que a prática de atividades físicas em ambientes naturais, ou ao ar livre, é tida como uma das melhores estratégias de impacto positivo sobre a saúde dos indivíduos e a oferta de parques é uma estratégia adotada pelo setor público para a promoção da saúde.

Esta pesquisa instiga que há necessidade de implementação de estratégias transdisciplinares que busquem as melhorias na segurança e na manutenção geral dos parques públicos, diante da necessidade de promoção de disponibilidade e acessibilidade desses espaços para o público infantil.

Para Vectore et al. (2018) a respeito do grande desenvolvimento teórico, evidenciado por várias abordagens sobre a importância do estágio de vida infantil, nas mais diversas áreas de saber, na prática, parece haver uma desigualdade entre as teorias mostram como correto, com o dia a dia vivenciado nas famílias, onde o foco é sempre o futuro em detrimento às experiências do presente e, nas instituições infantis que acabam por refletir tal realidade.

O estudo de Araújo et al. (2016) foi realizado em uma escola pública em Jaguaribara, no Ceará, envolvendo 71 crianças matriculadas, cujos pais concordaram com a participação na pesquisa. Os resultados apontaram que não houve relação significativa entre a escolaridade materna e a obesidade das crianças. Contudo,





percebeu-se que a obesidade tem alta prevalência também em crianças de mães com ensino superior.

Sendo assim, a pesquisa Araújo et al. (2016) apontou que os fatores socioeconômicos como escolaridade e renda, mesmo não tendo isoladamente uma relação significativa com o perfil nutricional, afetam o estado nutricional das crianças quando associados ao histórico antropométrico, hábitos saudáveis e comportamento alimentar.

A pesquisa realizada por Vasconcelos Filho et al. (2016) abordou o uso de tecnologias como os jogos sérios e dos aplicativos móveis de saúde, que segundo estudos mostram grande potencial em promover resultados em saúde no combate às doenças crônicas não transmissíveis, de forma lúdica e recreativa.

Jogos sérios ou serious games, são um novo tipo de jogos digitais, caracterizado pela inclusão dos elementos dos jogos para um objetivo sério, como comunicar uma mensagem, ensinar determinado conteúdo e promover uma experiência (MICHAEL, CHEN apud VASCONCELOS FILHO et al., 2016).

No contexto da saúde, os exergames são apontados como ferramenta que combina exercício físico e jogo virtual, em que já se evidenciam resultados relevantes entre as crianças quanto ao aumento da prática de atividade física com gasto energético e diminuição do sedentarismo, podendo ser uma aliada no enfrentamento à obesidade infantil (VASCONCELOS FILHO et al., 2016).

Antes do estudo tinha-se a identificação de dois possíveis cenários negativos para o objetivo metodológico do jogo: primeiramente a criança tentar burlar o jogo apenas simulando a prática do exercício para receber moedas de gratificação sem esforço, ou, a criança de fato fazer os exercícios, mas de maneira incorreta (VASCONCELOS FILHO et al., 2016).

Como contribuições do estudo de Vasconcelos Filho et al. (2016), destacam-se a criação da base de dados de exercícios executados por criança por meio de acelerômetro e filmadora que permitirá novas pesquisas de reconhecimento de padrões, como por exemplo, a geração de padrões de burlas nos exercícios propostos, assim como a solução para validação e qualificação de atividades físicas por crianças, de maneira remota e não supervisionada, utilizando como aliada no enfrentamento a obesidade infantil a tecnologia dos smartphones.

Saúde na Infância

Historicamente, o conceito da importância da infância na construção de cuidados e hábitos, foram apontados por importantes filósofos. Platão que trouxe à reflexão, a importância dos cuidados a serem dispensados à criança, porque a sua alma é como cera mole onde fácil e fortemente se gravam as primeiras impressões que influenciarão a vida adulta.

Em 1985 Aristóteles, o papel da família para o adequado desenvolvimento infantil é ressaltado. Por sua vez, Comenius reconhece a importância da educação desde a mais tenra infância para a constituição do homem filósofo e teórico político Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em seu livro Emílio ou Da Educação (2004), publicado em 1762, realçou a importância do desenvolvimento natural, espontâneo da criança; chamou a atenção para as necessidades infantis e para as condições de seu desenvolvimento, sendo o primeiro a ver claramente a diferença entre a mente da criança e do adulto. Para Rousseau, “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. E a infância tem o seu na ordem da vida humana” (2004, p. 69), em outras palavras, a criança deve ser entendida não como um adulto em miniatura, mas como um ser dotado de características próprias.

A pesquisa de Silva et al. (2019) teve como objetivo avaliar o consumo de produtos ultraprocessados e fatores associados em crianças de 8 a 9 anos com uma amostra de 378 crianças acompanhadas por pais ou responsáveis. Com a metodologia de um estudo quantitativo, descritivo e transversal. Foi possível observar que da amostra





do estudo, 52,1% das crianças eram do sexo feminino, 50,3% tinham 9 anos de idade, 68,5% eram não brancos e 70,9% eram de escolas públicas.

O grupo saudável foi composto por 30,7% da amostra, ou seja, menos da metade. E o grupo não saudável com 69,3% da amostra. Nos dois grupos foi observada a alimentação com arroz e feijão, verduras, legumes, leite, frutas e carnes, porém no grupo não saudável há destaque na presença de ultraprocessados (fast food, biscoitos e embutidos) estes por sua vez, se caracterizam como pouco nutritivos e de alta densidade energética. Em ambos os grupos a ingestão de frutas foi abaixo do recomendado.

Para Rossi et al. (2019) a obesidade é considerada um dos principais problemas atuais de saúde pública mundial, atingindo todas as faixas etárias da população. Especialmente tem aumentado a ocorrência da obesidade em crianças e adolescentes, uma vez que esta pode representar fator preditivo para obesidade em adultos ou ainda para doenças como dislipidemias, hipertensão e diabetes mellitus, anteriormente evidenciadas apenas em adultos.

Dados da Sociedade Brasileira de Endocrinologia ilustram que na faixa etária de 5 a 9 anos, os níveis de obesidade vêm aumentando (meninos 51,4%; meninas 43,8%).

Estas atividades são consideradas de baixo custo e podem ser executadas nos deslocamentos diários. Outro foco de estudo relacionado ao excesso de peso é a síndrome metabólica (SM), reconhecida como fator de risco para doenças cardiovasculares e caracterizada pela presença dos fatores: pressão arterial elevada, High Density Lipoproteins (HDL) - colesterol baixo, triglicérides elevadas, presença de resistência à insulina e obesidade abdominal.

Segundo Paiva et. al (2018) foram realizados estudos nos últimos anos que reforçam hipóteses de que a obesidade durante a infância aumenta as chances de desenvolvimento da obesidade na vida adulta se não for tratada, contribuindo com os riscos de desenvolver doenças cardiovasculares. A rotina e a estrutura familiar modificaram, bem como a oferta crescente de produtos alimentícios, visando à praticidade em resposta ao estilo de vida moderno, são considerados agravantes as doenças.

A Organização Pan-Americana de Saúde juntamente com a Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS) afirma a necessidade de ensinar as crianças sobre alimentação saudável, criando o Modelo de Perfil Nutricional da OPAS, no ano de 2016 com o intuito de classificar bebidas e alimentos, identificando excesso de componentes críticos, como açúcares, sal, gorduras totais, saturadas e trans.

O aumento de crianças e adolescentes com excesso de peso, baixos níveis de atividade física e de aptidão física relacionada à saúde tem se tornado uma preocupação para órgãos de saúde e ambiente escolar. O presente estudo limitou-se a avaliar a interferência do professor de educação física e demais envolvidos no contexto escolar enquanto promotores de mudança do comportamento dos seus alunos (AIMI et. al, 2020).

O estudo de Romanholo et. al (2017) teve por objetivo analisar a prevalência da obesidade em escolares da zona rural com idades de 7 a 12 anos no município de Cacoal, estado de Rondônia. O presente estudo identificou a prevalência de IMC tanto masculino, quanto evidenciou-se uma prevalência para o nível de classificação normal relacionada aos níveis de obesidade, porém, os dados apontam para uma preocupação em relação ao risco de obesidade, pois, quando somados os valores de sobrepeso e obeso os números são expressivos, quando comparados com os normais (ROMANHOLO et. al, 2017).

O estudo realizado por Souza et al. (2016) em que participaram 91 crianças de ambos os sexos, confirmou que aquelas que apresentavam valores elevados de índice de Massa Corporal (IMC) e riscos cardiovasculares exibiam também tempos de atividades de repouso elevados. Os participantes exibiram uma elevada prevalência de tempo destinado a atividades consideradas de baixo gasto calórico, tais como assistir televisão, acessar a internet e estudar, bem como dedicam um tempo consideravelmente





menor para as atividades que oferecem um maior gasto calórico, como lazer, prática de esporte e aulas de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível evidenciar a apropriação do construto de conceitos relacionados quase que exclusivamente referente à alimentação saudável e atividade física, com maior evidência dentre os pilares do estilo de vida que limitam uma perspectiva redutora, sem considerar a história, a cultura e o cuidado à saúde, com ênfase na faixa entre 6 e 12 anos de idade quando apresenta-se os indicadores causadores da obesidade infantil.

Ao buscar uma revisão na literatura, a partir da obesidade infantil, houve a predominância da utilização de instrumentos quantitativos. Entretanto, ampliar estes estudos com abordagens qualitativas podem resultar em outros indicadores interferentes na obesidade, como a qualidade do sono, relacionamentos e saúde mental, estes que, por sua vez, complementam o estilo de vida enquanto pilares importantes considerados pela medicina do estilo de vida. É notório que a prevalência da obesidade está em crescimento, sendo considerada uma epidemia mundial e um problema de saúde pública global.

Portanto, se fazem necessárias reflexões sobre agentes considerados como fatores de risco para o desenvolvimento da obesidade infantil, ampliando a abordagem de avaliação de alimentação saudável e atividade física, mas é salutar a carência de políticas públicas efetivas para prevenção e tratamento dessa doença.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao cuidado e rigor na utilização dos indicadores de alimentação saudável e atividade física, essas definições são necessárias no processo de produzir conhecimento crítico e reflexivo. É importante a criação e a utilização de instrumentos de avaliação dos estilos de vida para crianças que valorizem a perspectiva dos mesmos sobre sua experiência de adoecimento através de instrumentos adequados a sua fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AIMI, G. A. et al. Estado nutricional, nível de atividade física e aptidão física relacionada à saúde de estudantes do ensino fundamental de uma escola particular de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*. [s.l.], p. 121–135, 2020.

BARROS, K. et al. Perfil Socioeconômico e Nutricional de Escolares em (In)Segurança Alimentar de uma Região do Semiárido Nordeste. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, [s.l.], v. 20, no1, p. 5–10, 2016.

KOHL 3RD, H. W. et al. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, United Kingdom, v. 380, n. 9838, p. 294-305, 2012.

OLIVEIRA, S. M. et al. Crianças nos parques: segurança acima de tudo. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 28, n 2, p. 0–3, 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Modelo de Perfil Nutricional da Organização Pan-Americana da Saúde*. Washington: OPAS; 2016.

ROMANHOLO, R. A. et al. Transição nutricional e obesidade em escolares da Zona Rural no município de Cacoal-RO. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, v. 11, n. 66, p. 359-365, 2017.

ROSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.





ROSSI, C. E. et al. Factors associated with food consumption in schools and overweight/obesity in 7 to 10-year-old schoolchildren in the state of Santa Catarina, Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 24, no2, p. 443–454, 2019.

SILVA, M. A. et al. The consumption of ultra-processed products is associated with the best socioeconomic level of the children's families. *Ciencia e Saude Coletiva*, [s.l.], v. 24, no11, p. 4053–4060, 2019.

SOUZA, V. et al. Correlação entre Atividade Física, Repouso, Riscos Cardiovasculares e Obesidade em Crianças. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, [s.l.], v. 20, no2, p. 107–114, 2016.

TEIXEIRA PAIVA, A. C. et al. Obesidade Infantil: análises antropométricas, bioquímicas, alimentares e estilo de vida. *Revista Cuidarte*, [s.l.], v. 9, no3, p. 1–13, 2018.

VASCONCELOS FILHO, J. E. et al. Missão kid: um exergame de apoio ao combate a obesidade infantil. *J. health inform*, [s.l.], v. 8, nosupl.1, p. 809–818, 2016.

VECTORE, C. et al. “Ele foi orçado, mas não planejado!”: a infância na contemporaneidade. *CES Psicologia*, [s.l.], p. 37–52, 2018.





EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

LÜCKMANN, Gabriela Schlichting Vieira¹²²
DRESCH, Jaime Farias¹²³

RESUMO

Este texto busca apresentar, por meio de uma revisão narrativa de literatura, um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. O objetivo é levantar alguns aspectos sobre os estereótipos relacionados às pessoas com deficiência na contemporaneidade e suas implicações para a educação inclusiva. Devido às garantias legais conquistadas nas últimas décadas, a presença de pessoas com deficiência tem sido mais percebida socialmente, especialmente na escola, com a adoção de políticas inclusivas. Entretanto, a maneira de se referir às pessoas com deficiência ainda é inadequada. Percebe-se que a questão da deficiência ainda não foi suficientemente disseminada na cultura contemporânea. Levando em consideração a relevância da educação inclusiva para a construção de uma sociedade democrática, a literatura e os documentos consultados apontam para a necessária desconstrução dos estereótipos sobre a deficiência, no sentido de se enfrentar os contextos de exclusão ainda percebidos na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Estereótipos. Deficiência. Inclusão. Exclusão.

INTRODUÇÃO

A questão dos estereótipos está ligada a questões culturais, que produzem e reproduzem situações de preconceito. O processo de desconstrução dos estereótipos é, num primeiro momento, condição para a permanência saudável das crianças com deficiência na escola. Entretanto, com o avanço de políticas inclusivas na educação, a presença de crianças com deficiência, convivendo num ambiente escolar diverso e inclusivo produz um necessário estranhamento naquele ambiente, o que potencialmente colabora na desconstrução de estereótipos. A escola inclusiva, portanto, além de ser um local que acolhe a diversidade da população, pode ser um ambiente de mudança de mentalidades e produção de uma cultura adequada à convivência dos diferentes.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) do IBGE (2019), o número de pessoas acima de dois anos com alguma deficiência no Brasil é de 17,3 milhões. Dentre esta população, 1,5% (332 mil) são crianças de 2 a 9 anos de idade. Apesar disso, práticas adotadas por docentes e o vocabulário utilizado no meio social continuam sendo inadequados. Neste texto, trataremos esta questão como “estereótipos” relacionados às pessoas com deficiência. Neste cenário, é fundamental problematizar os estereótipos ainda presentes na contemporaneidade.

Este texto discute alguns aspectos sobre os estereótipos relacionados às pessoas com deficiência na contemporaneidade e suas implicações para a educação inclusiva, considerando, especialmente, que a questão da deficiência ainda não foi suficientemente difundida na cultura contemporânea a ponto de alterar a percepção sobre as pessoas com deficiência.

METODOLOGIA

O texto consiste de um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Foi realizada uma revisão narrativa de literatura, na qual foram utilizadas obras selecionadas arbitrariamente pelos autores. O objetivo é situar a questão dos estereótipos, levantando uma primeira problematização, a fim de propiciar uma desconstrução sobre as certezas

122 Gabriela Schlichting Vieira Lückmann. Universidade do Planalto Catarinense. Gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9980-3158> <http://lattes.cnpq.br/2721892670742195>.

123 Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456> <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.



que circulam no meio social, assim como no ambiente escolar, relacionadas às pessoas com deficiência. Esta metodologia tem a finalidade, portanto, de fornecer “sínteses narrativas”, que permitam ao leitor compreender a questão delimitada, explicitando como esta foi tratada na literatura científica, ainda que de forma menos sistemática (RIBEIRO, 2014).

O ESTRANHEMANTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 4) considera que “as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”. Aqui temos um dos aspectos definidos como orientação para uma educação inclusiva. Questões como esta passaram a ser mais debatidas no cenário brasileiro a partir dos anos 1990. Isso ocorreu basicamente em função de três fatores: 1) o ordenamento constitucional brasileiro, que encerrou um período ditatorial e estabeleceu princípios para a construção de uma república democrática, a partir de 1988; 2) a influência de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, mencionada acima, entre outros; 3) o processo de “universalização” do Ensino Fundamental, levada adiante no país como política focal que buscou atender às orientações econômicas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais.

Tais fatores alteraram a forma como a educação passou a ser tratada e ofertada no Brasil. Pode-se dizer que as portas da escola pública foram abertas para atender à diversidade da população. Isso exigiu um grande empenho dos profissionais para reestruturar o ensino e lidar com uma outra realidade dentro das instituições escolares.

Quando pensamos em diversidade é preciso compreender que todas as pessoas precisam estar incluídas na escola e esta instituição precisa estar adaptada para receber todos e todas, sejam quais forem as diferenças.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, define pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º). Assim, a compreensão dos estereótipos e seu papel na sociedade que segrega o “anormal” e preconiza o “normal” se mostra fundamental para entender que as generalizações das pessoas com deficiência não são adequadas. Ademais, é notório a necessidade premente de identificar a visão que pode estar envolvida quando falamos de pessoas com deficiência e seu papel na sociedade.

O estranhamento da pessoa com deficiência que acontece logo no primeiro contato, pode se estender causando preconceitos que esta pessoa levará consigo no decorrer da sua trajetória, considerando que todos possuem uma bagagem cultural. Esta mesma bagagem pode ser a origem da exclusão, como cita Skliar (2003, p. 91): “A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros”.

A exclusão não é por si só uma escolha do sujeito excluído, mas decorre dela o isolamento do outro, sua estranheza e, conseqüentemente, o modo de convívio também é afetado. Segundo Skliar (2003, p. 90), “[...] a exclusão se torna insuportável quando notamos que suas fronteiras não são - nem podem nem querem ser de fato – estáveis”.

Tanto no caso da exclusão como nos estereótipos usados cotidianamente, surge a ideia emergente de que o “problema”, como colabora Skliar (2003) surge da carência do indivíduo, de este ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais que são considerados necessários para a constituição da escolarização. Sendo assim, a exclusão é do excluído, a exclusão é sua propriedade, sua responsabilidade, sua carga.





Maura Corcini Lopes (2011) utiliza um termo bastante eficaz para tratar dos processos articulados de inclusão e exclusão: “in/exclusão”. Ao parar para analisar o estranhamento, nota-se que ele acontece diante de diversas situações, com diversos tipos de sujeitos. Entretanto, essa generalização em massa, essa exclusão em grande escala torna difícil a inclusão desse indivíduo na sociedade, pois se buscam soluções homogeneizadas, baseadas na não diferenciação dos mesmos.

Ao relatar sobre a inclusão, Alfredo Veiga-Neto (2001) traz que, é necessária uma aproximação com o outro, para o primeiro (re)conhecimento, assim, detectando algum saber, e por conseguinte, alguma diferença, se estabelece então um estranhamento, o mesmo não se identifica com o outro.

Apesar de a “falta de algo” causar o estranhamento, transcorrido neste texto como estereótipos, existem diferentes tipos de deficiência, e assim consequentemente diversas reações são desencadeadas nos indivíduos. A deficiência não tem “cara”, classesocial ou gênero, ela ocorre do mais rico ao mais pobre, de pele clara ou escura, e assim, pode acometer a qualquer um.

Porquanto, emerge a dificuldade de incluir estes estudantes na escola regular, pois segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”. Sendo o ambiente escolar um lugar diverso, por acolher diferentes pessoas e culturas, não o torna obrigatoriamente inclusivo, pois, a inclusão não ocorre ao matricular uma criança com deficiência, isso é lei, inclusão são as ações cotidianas tomadas diariamente, no seio escolar, que transformam essa “integração” inicial, em uma inclusão efetiva.

Os pais ou responsáveis pelas pessoas com deficiência, por sua vez, não ficam livres de estranhamento, não sofrem pela deficiência em si, mas sofrem pela deficiência do filho perante a sociedade, não que a deficiência seja o problema, mas sim, a sociedade. Estes, precisam de orientação, sendo então, um dos pilares que intermediarão a integração ou inclusão de seus filhos junto à comunidade.

O histórico da educação especial no Brasil é essencial para entender preconceitos praticados ainda hoje, tudo é passível de evolução, mas os estereótipos permanecem ainda assim quase inalterados com o passar dos anos. A bagagem desses indivíduos vem desde o repúdio da sociedade em conviver no mesmo âmbito social que eles, até outrem, na medida que as legislações vão surgindo no país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece como princípio do ensino que este seja ofertado com “igualdade de condições de acesso e de permanência na escola” (BRASIL, 1988). Este é um dos princípios da educação inclusiva, que formalmente insere as crianças com deficiência na escola, ainda que sua permanência demande ainda uma série de questões políticas e culturais para ser efetivado amplamente.

Nesse cenário, percebe-se que o movimento da inclusão não abrange a uma totalidade, constituindo-se como discurso. Isto não é pouco, mas há questões culturais para que este discurso consiga produzir efeitos em larga escala, para que a presença das pessoas com deficiência seja naturalizada tanto na escola como em todos os espaços da sociedade. Conviver com as pessoas diferentes, construir a escola inclusiva coletivamente; esta é a tarefa que as pessoas da/na educação ainda precisam executar –junto com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre o tema proposto neste resumo, percebeu-se a carência de informações acerca das deficiências por parte da população, que ainda carregam estereótipos como expressão da verdade, assim, afetando a vida da pessoa com deficiência diante de atitudes preconceituosas.





Ao inferir rótulos, coloca-se estes indivíduos em uma caixa, cada qual merece a caixa que outra pessoa acha conveniente, são discriminados com base nos saberes e culturas, sem levar em conta outros aspectos humanos.

Portanto, para que a educação inclusiva se efetive nas escolas e na sociedade, de modo geral, deve-se levar em conta outros princípios, que não de apenas “integração”, mas sim os de não discriminação, não estigmatização e não estereotipização dessas pessoas e, especialmente, o princípio da valorização de todas as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. [s.l.]: 2021. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia.html#:~:text=Estat%C3%ADsticas%20Sociais-,PNS%202019%3A%20pa%C3%ADs%20tem%2017%2C%20mil%C3%B5es%20de%20pessoas,com%20algum%20tipo%20de%20defici%C3%Aancia&text=Em%202019%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,de%20idosos%20estavam%20nessa%20condi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.





CUIDADOS PALIATIVOS DE IDOSOS COM DEMÊNCIA: UMA PERSPECTIVA BIOÉTICA

SEHNEM, Elizabete Marlene¹²⁴
MASIERO, Anelise Viapiana¹²⁵
CUNHA, Natalia Veronez¹²⁶

RESUMO

Introdução: Demência é uma síndrome, afeta o cognitivo causando distúrbios de comportamento ou personalidade. Cuidados paliativos visam promover a qualidade de vida, diminuir a dor e sofrimento. Objetivo: Identificar na literatura a realização dos cuidados paliativos de idosos com demência numa perspectiva bioética. Metodologia: A revisão de literatura contou com as bases de dados SciELO, CAPES, Google Acadêmico e BVS no mês de outubro de 2021, utilizando os descritores: “Bioética” AND “Cuidados Paliativos” AND “Idoso” AND “Demência” e seus correspondentes em inglês. Foram incluídos artigos completos escritos em inglês ou português que, por meio de pesquisa científica, abordavam perspectivas bioéticas nos cuidados paliativos de idosos com demência. Resultados: 388 publicações encontradas, 19 excluídas por duplicidade. Seguindo critérios de inclusão e exclusão, 359 foram retirados e 10 selecionados. Considerações finais: Cuidar é mais importante que o curar. As tomadas de decisão são dificultadas devido a interpretação sobre as fases da doença.

Palavras-chave: Ética. Doenças Neurológicas. Senilidade.

INTRODUÇÃO

São muitos os fatores relacionados à problemas de saúde que levam ao declínio funcional do idoso, associados às síndromes geriátricas que requerem conhecimentos desta área, além das habilidades e atitudes dos profissionais da saúde. Este declínio é previsível, evitável e pode ser adiado (MS, 2014), por isso a importância da avaliação neuropsicológica sobre as funções cognitivas do idoso, que verifica possíveis alterações fisiológicas devido a senilidade (SCHLINDWEIN-ZANINI, 2010).

Dentre essas alterações, identificam-se as doenças crônicas não transmissíveis, progressivas e incapacitantes, como a demência (CERQUEIRA-SANTOS; SILVA; FARO, 2021). Esta é uma síndrome que afeta o cognitivo acompanhada por distúrbios de comportamento ou personalidade, tem aspecto amplo e estima a sobrevida do paciente em meses e até anos.

Na fase avançada, devido a sua cronicidade, o doente necessita de cuidados mais específicos que o permitam viver da melhor forma possível (REIS; ANDRADE; SILVA, 2020), como cuidados paliativos. Estes visam uma abordagem humanizada, promover a qualidade de vida para os pacientes e seus familiares, além de aliviar o sofrimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

A Bioética trata questões da condição e dignidade humana, as quais promovem e tratam interligando o conhecimento científico ao humanístico. Visa proteger os direitos e interesses do idoso com demência, valorizando-o de forma integral, respeitando suas decisões e autonomia dentro de suas condições cognitivas (ALVES *et al.*, 2017).

¹²⁴ Elizabete Marlene Sehnem. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. elizabete.sehnem@gmail.com, ORCID 0000-0002-9954-7553, <http://lattes.cnpq.br/1310070656553787>

¹²⁵ Anelise Viapiana Masieiro. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. anemasiero@uniplaclages.edu.br, ORCID 0000-0003-3203-5876, <http://lattes.cnpq.br/6337772850503293>

¹²⁶ Natalia Veronez da Cunha. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. nat_cunha@uniplaclages.edu.br, ORCID 0000-0002-8522-5836, <http://lattes.cnpq.br/051939966855315>.



Diante do pressuposto, o objetivo desta revisão foi identificar na literatura como são realizados os cuidados paliativos de idosos com demência numa perspectiva bioética.

METODOLOGIA

O método utilizado para a estruturar as estratégias de busca de dados, baseado em evidências, se deu a partir do sistema *Population, Intervention Comparison, Outcome* (PICO), que traduzindo significa “População, Intervenção, Comparação, Desfecho” formando uma combinação de quatro itens que se interligam (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição da estratégia PICO

P	Idosos com demência
I	Cuidados paliativos
C	Não se aplica
O	Perspectiva bioética

Fonte: Autoras (2022).

As bases de dados para busca incluíram *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), CAPES, *Google Acadêmico* e *Virtual Health Library* (BVS), no mês de outubro de 2021, utilizando descritores na língua portuguesa: “Bioética” AND “Cuidados Paliativos” AND “Idoso” AND “Demência” e seus correspondentes na língua inglesa (“*Bioethic*” AND “*Palliative Care*” AND “*Aged*” AND “*Dementia*”).

Fizeram parte dos critérios de inclusão: estudos sobre bioética nos cuidados paliativos de idosos com demência, institucionalizados ou não, publicados entre 2017 e 2021. Foram considerados critérios de exclusão: pesquisas que não citassem a demência, aspectos bioéticos nos cuidados paliativos de outras patologias, ou não específicas, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *pré-prints*, dissertações, teses, cartas editoriais, *paper*, anais de eventos e livros/*e-books*.

Inicialmente realizou-se a leitura de títulos e resumos dos artigos encontrados, seguindo os critérios de inclusão e exclusão e eliminando as duplicidades. Então avaliou-se os artigos restantes na sua totalidade para elaborar a síntese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca encontrou 388 publicações, das quais 19 foram excluídas por duplicidade. Após a leitura de títulos e resumos, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, 289 estudos foram excluídos e considerou-se 80 estudos para a leitura na íntegra. Destes, 70 foram excluídos por não apresentarem o diagnóstico de Demência, restando 10 para a elaboração da síntese.

Os estudos encontrados apontam a dificuldade dos profissionais da saúde em lidar com as fases da demência, indagam que o cuidar se tornou mais importante do queo curar, por isso novas estratégias de cuidados paliativos estão sendo aplicadas.

Devido a longevidade crescente, a prevalência de doenças crônicas não transmissíveis, progressivas e incapacitantes aumentaram. Pessoas idosas apresentam peculiaridades específicas devido às alterações fisiológicas causadas pelo próprio envelhecimento como a Demência, Parkinson e o declínio funcional (ROQUE *et al.*, 2020). Essas alterações fisiológicas causam mudanças funcionais que levam a um desequilíbrio da homeostase e, ainda, elevam os casos de distúrbios e doenças. Quando os sistemas se fragilizam desencadeiam danos físicos e até mesmo disfunções psíquicas (MACENA; HERMANO; COSTA, 2018).

A fase inicial da demência é marcada pela dificuldade de acesso ao diagnóstico e entendimento da doença, e isso impacta tanto no encaminhamento, quanto no





direcionamento para abordagens farmacológicas e não farmacológicas (MATTOS; KOVÁCS, 2020). A fase moderada marca a maior duração da doença e pode causar nos cuidadores alguns questionamentos referentes ao seu significado, a relação com o familiar doente e também sobre a própria experiência de cuidar (MATTOS; KOVÁCS, 2020). Na fase final os pacientes recebem menos suporte, diferentemente de um indivíduo afetado, mas que pode viver por muitos anos (BRAVO *et al.*, 2018).

Identificar e avaliar a demência de forma precoce permite prevenir e amenizar o sofrimento de todas as formas e aspectos (LEITE *et al.*, 2020). Nem todos os indivíduos com demência ficam presos ao seu diagnóstico, mas vivem vidas plenas e complexas (SILVA; CASCIO; RACINE, 2020). Todo o processo da demência é longo e não é fácil para o doente e para o cuidador lidar com as tomadas de decisões. Fica mais fácil quando o doente possui um bom tratamento, pois a qualidade do cuidar se intensifica e pode postergar as decisões de final de vida (BIFULCO; LEVITES, 2018).

O portador de demência necessita que o profissional esteja sempre atualizado para melhor atendê-lo devido ao aumento da irreversibilidade e gravidade da doença com o passar dos anos (REIS; ANDRADE; SILVA, 2020; KOCHOVSKA *et al.*, 2020), unificando os elementos de intervenção para que se cubra as necessidades complexas das pessoas com demência e seus familiares (KOCHOVSKA *et al.*, 2020).

Devido às alterações tanto da longevidade, quanto do processo patológico, é crescente a demanda de prestação de cuidados paliativos com o intuito de promover saúde e prevenir agravos e sofrimento, priorizando sempre o ser e não a doença (LEITE *et al.*, 2020; ROQUE *et al.*, 2020).

Os cuidados paliativos visam o cuidar sem ações de curar, por isso é importante uma equipe multidisciplinar (ROQUE *et al.*, 2020), principalmente para os pacientes com demência que residem em estabelecimentos de longo prazo, pois representam uma população complexa em um ambiente complexo (KOCHOVSKA *et al.*, 2020) e necessitam de cuidados também nos aspectos biopsicossociais e espirituais (LEITE *et al.*, 2020).

É comum o profissional que esteja no processo do cuidar ter profundos sentimentos com o paciente, o ato envolve vínculo, laços afetivos, ligação ou conexão forte entre ele e o paciente (REIS; ANDRADE; SILVA, 2020), pois sem caráter humano não se realiza o cuidado paliativo, e sem sentimentos é impossível cuidar (REIS; ANDRADE; SILVA, 2020).

Quando a expectativa de vida é menos de um mês, comumente os profissionais priorizam os desejos dos seus pacientes, frequentemente optam pela não administração de certos medicamentos (PENGO *et al.*, 2017). Entretanto critérios são mantidos, como o respeito pela vida e a dignidade do indivíduo, pensando sempre sobre os limites e a questão da morte (PENGO *et al.*, 2017), sendo imprescindível a garantia de qualidade de vida (LEITE *et al.*, 2020).

As opiniões sobre saúde e tratamentos médicos em pacientes com demência avançada, são influenciadas pelas características dos profissionais, se tem formação prévia em bioética, por cultura, ética e questões psicológicas (PENGO *et al.*, 2017). A competência e a bioética são estratégias essenciais e de qualidade para que o desempenho qualitativo nos cuidados paliativos se faça eficaz. Os profissionais precisam estar fortalecidos e fundamentados para que assim possam atender as necessidades humanas básicas de qualquer natureza e procedência (REIS; ANDRADE; SILVA, 2020).

Por isso ainda existem barreiras que impedem a realização de pesquisas éticas, orientadas à pessoa, incluindo indivíduos com diagnóstico de demência (SILVA; CASCIO; RACINE, 2020). Aspectos éticos, legais e biomédicos são fundamentais no cuidado, inclusive nas demências, porém, há fragilidades na formação dos profissionais e no acesso aos recursos e equipamentos que devem estar disponíveis desde a fase inicial até pós-morte (MATTOS; KOVÁCS, 2020). Assim, permanece a ideia equivocada de que





a ciência ou o interesse social superam o bem-estar e a qualidade de vida dessas pessoas (ALVES *et al.*, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão destaca a importância da bioética nos cuidados paliativos em idosos com demência, onde visa proporcionar principalmente a qualidade de vida, devido a progressão da doença. Importante salientar o desafio e a dificuldade de interpretar se o idoso realmente chegou a fase terminal para tomadas de decisões mais complexas.

Assim, pacientes com diagnóstico de demência devem ser avaliados de forma integral e por uma equipe multiprofissional para que seja aplicada a melhor conduta durante todas as fases de desenvolvimento da patologia.

A bioética é constituída de estratégias que permitem um desempenho de qualidade nos cuidados paliativos, e que sejam realizados de forma eficaz. Além disso, diversas barreiras impedem que pesquisas éticas sejam realizadas diante de pessoas com diagnóstico de demência.

Ainda, sugere-se que novos estudos sejam realizados referentes à cuidados paliativos em idosos com demência.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. S. *et al.* Care for the carrier of Alzheimer based on the bioethical principle of autonomy. **ReonFacema**, n. 3, v. 1, p. 416-421, 2017.

ANANTAPONG, K. *et al.* Mapping and understanding the decisionmaking process for providing nutrition and hydration to people living with dementia: a systematic review. **BMC Geriatrics**, v. 20, n. 520, p. 1-18, 2020. doi: <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01931-y>

BIFULCO, V. A.; LEVITES, M. A Importância do cuidador no acompanhamento de doentes crônicos portadores de Alzheimer. **Archivos en Medicina Familiar**, v. 20, n. 4, p.167-171, 2018.

BRAVO, G. *et al.* Quebec physicians' perspectives on medical aid in dying for incompetent patients with dementia. **Canadian Journal of Public Health**, 2018. doi: <https://doi.org/10.17269/s41997-018-0115-9>

CERQUEIRA-SANTOS, E.; SILVA, J. P.; FARO, A. Gênero Violência e Saúde: Processos do Envelhecimento. São Paulo: **Editora Scorteccei**, 1ª Ed., 2021. E-book disponível em: <<https://books.google.com.br/books>> Acesso em 16 de outubro de 2021.

IBGE. Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>> Acesso em 15 de outubro de 2021.

KOCHOVSKA, S. *et al.* Components of palliative care interventions addressing the needs of people with dementia living in long-term care: A systematic review. **Palliative Medicine**, v. 34, n. 4, p. 454-492, 2020. doi: 10.1177/0269216319900141

LEITE, A. C., *et al.* Assistência de enfermagem nos cuidados paliativos ao paciente idoso em unidade de terapia intensiva. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102261-102281, 2020. doi: 10.34117/bjdv6n12-648





MACENA, W. G.; HERMANO, L. O.; COSTA, T. C. Alterações Fisiológicas Decorrentes do Envelhecimento. **Revista Mosaicum**, n. 27, p. 223-236, 2018.

MASAKI, H. *et al.* Consensus development of quality indicators for end-of-life care for elders in Japan. **International Journal of Nursing Practice**, v. 23, n.1, p. 1-27, 2017. doi: <https://doi.org/10.1111/ijn.12562>

MATTOS, E. B. T., KOVACS, M. J. Doença de Alzheimer: a experiência única de cuidadores familiares. **Psicologia USP**, v. 31, p. 1-11, 2020. doi: 10.1590/0103-6564e180023

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes para o cuidado das pessoas idosas no SUS:** Proposta de modelo de atenção integral. XXX Congresso Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. Maio/2014.

PENGO, V. *et al.* Advanced dementia: opinions of physicians and nurses about antibiotic therapy, artificial hydration and nutrition in patients with different life expectancies. **Geriatric Gerontology International**, 2017. doi: 10.1111/ggi.12746

REIS, R. D., ANDRADE, A. M. G., SILVA, J. V. Cuidados paliativos a pessoa idosa com demência: sentimentos emergentes com reflexões bioéticas. **Revista Iberoamericana de Bioética**, n. 12, p. 1-11, 2020. doi: 10.14422/rib. i12.y2020.006

ROQUE, T. S. *et al.* Cuidados paliativos em pessoas idosas: uma revisão de literatura **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 2525-3409, 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.3010>

SANTOS, C. M. C.; PIMENTA, C. A. M.; NOBRE, M. R. C. A ESTRATÉGIA PICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA E BUSCA DE EVIDÊNCIAS. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, 2007.

SILVA, O., CASCIO, M. A., RACINE, R. Person-Oriented Research Ethics and Dementia: The Lack of Consensus. **Anthropology & Aging**, v. 41, n. 1, p. 2374-2267, 2020. doi: 10.5195/aa.2020.211.

SCHLINDWEIN-ZANINI, R. Demência no idoso: aspectos neuropsicológicos. **Revista Neurociência**, v. 18, n. 2, p. 2020-226, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Worldwide Palliative Care Alliance. Global Atlas of Palliative Care at the End of Life.** 2014. Disponível em https://www.who.int/nmh/Global_Atlas_of_Palliative_Care.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2021.





A VIVÊNCIA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO CURSO DE MEDICINA

GOULART, Thiago Pereira¹²⁷

RESUMO

O objetivo da pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre a inserção da etnografia como fator elementar na formação acadêmica dos estudantes de medicina. A etnografia traz uma visão ampla das ciências sociais, permitindo um conhecimento mais consistente das necessidades da sociedade, ou seja, uma compreensão voltada a antropologia. Assim, o principal objetivo da antropologia no contexto da medicina é propor estudos da cultura e o comportamento social. A metodologia consistiu em um estudo teórico para dar embasamento na reflexão construída. A construção deste trabalho possibilitou evidenciar aspectos importantes da composição elementar do ensino-aprendizagem por meio do conceito etnográfico.

Palavras-chave: Aprendizagem, Medicina; Etnografia.

INTRODUÇÃO

O processo de formação de profissionais da saúde tem passado por diversas reformulações e orientações, a fim de aprimorar vivências práticas dos estudantes. Os aspectos se fundamentam na relação estudantil ao objeto elementar de suas futuras ações profissionais, podendo-se estabelecer tanto na relação direta com indivíduos como na experiência de vivenciar contextos da vida humana, o fator antropológico (SOUZA, 2007; MAGNANI, 2009).

A apreciação da visão antropológica forma estruturação teórico-paradigmática como forma de visão sobre o objeto a ser compreendido, podendo a etnografia revelar um campo de possibilidades associado à experiência (MAGNANI, 2009).

O percurso de formação, no âmbito de futuros médicos, engloba a exploração de contextos de maior proximidade possível em relação aos futuros pacientes dos profissionais. Tais indivíduos proporcionam melhor nível de identificação, descrição e exploração de dados de saúde social, assim, deliberando uma construção desconhecimento com nexos possíveis a determinado histórico clínico.

Nesse panorama, evidencia-se a viabilidade de novos percursos em termos de saúde social, alto nível de ação planejada, podendo ser propostos e acompanhados, tanto por estudantes de medicina quanto por professores.

Sendo assim, aplicados na qualidade conjunta de orientadores, docentes e tomadores de decisões em condutas médicas.

Nesse viés, considerando a vivência médica dos estudantes, as habilidades e performances óticas na formação profissional, destaca-se uma possível derivação de duplo interesse, uma vez que se relacionam-se entre indivíduos caracterizados pacientes que se dirigem aos esforços e a atenção da terapêutica pretendida.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu em um estudo teórico, visando proporcionar melhor embasamento à reflexão construída. Este estudo qualifica-se do tipo descritivo e de caráter qualitativo, a fim de propor uma reflexão consistente sobre o tema proposto.

Deste modo, este trabalho proporcionou discernir uma reflexão sobre os feitos da etnografia no contexto de formação acadêmica dos estudantes de medicina, abordados em seu possível componente observacional e com embasamento nos fundamentos da Etnografia.

¹²⁷ Thiago Pereira Goulart. UNIPLAC. goulart.p.thiago@gmail.com, orcid 0000-0002-5069-3103, link do currículo lattes - <https://lattes.cnpq.br/3616981007126237>





A pesquisa baseada em bibliografias conceituais proporciona uma explanação, com relação as ações dos docentes em ocasiões de formação de médicos, evidenciar uma diversidade de estudos no sentido de construir entendimentos do olhar do estudante para a prática profissional. Além disso, tendo um segmento de eixo estruturante ao planejamento do panorama didático-formativo e de caráter biomédico (SOUZA, 2007).

A pesquisa teórica-conceitual mostrou que a biomedicina se torna um fator significativo na disfuncionalidade temporária ou permanente passando a figurar como noção sobre a qual se estruturam as práticas e concepções em saúde.

Portanto, compreende-se o direcionar de uma ótica sistêmica do pensamento sobre o panorama dos indivíduos e suas vivências em situações de acompanhamento de saúde, bem como na experiência pessoal em casos de doenças variadas (LANGDOM, 2014).

Diante do exposto, o eixo estruturante para a construção do pensamento biomédico ocorre no sentido de categorização e objetificação, a partir da racionalidade das ciências naturais. Com a estrutura de pensamento médico, tais categorias são aceitas como possíveis formas de constituições enquanto seres biológicos dotados de singularidade e especificidades.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO ETNOGRÁFICO

A etnografia, bem como a estrutura fundamental de pensamento da Antropologia Social, presta altíssima contribuição a uma possível leitura do processo de formação de médicos (PEIRANO, 2014).

De tal maneira, vale suscitar os fundamentos do pensamento etnográfico como uma contribuição para análise, reflexão e entendimento a respeito do percurso formativo nas ocasiões de práticas envolvendo médicos e futuros médicos em seus contextos de formação pedagógica (SOUZA, 2007).

É essencial que se explicita que o presente trabalho busca uma reflexão de contribuição do pensamento etnográfico no sentido de agregar novas formas de entendimento e de ampliação dos olhares para o percurso de formação de médicos.

Nesse sentido, sem qualquer pretensão de proposição metodológica, a qual não faria nenhum sentido, posto que a própria natureza do pensamento e a etnografia não se caracterizam como ferramentas em si (PEIRANO, 2014).

Magnani (2009) analisa o uso ortodoxo da Etnografia, a existência de entendimento pelo qual projeta a visão do etnógrafo como desprovida de conhecimento interno a realidade do doente.

A visão etnográfica pode estar caracterizada como visão própria do que é externo ao campo de visão e de entendimentos dos que se inserem como observadores, dado que estes não possuem intencionalidade de inserção, mas sim como de apreensão de existência e performance em seus cotidianos. Desta maneira, ocorrendo como uma possibilidade de maior entendimento de médicos em relação aos pacientes.

DISCUSSÕES

A partir da conjuntura estabelecida nos resultados aqui destacados, compreende-se que tais formas de entendimento, as que se propõem a tomar contato com uma visão analítica da realidade dos que são observados, pode ser correlacionada com o contexto de formação acadêmica no âmbito da medicina.

Na medida em que o contato com os sujeitos, majoritariamente, nomeados e distinguidos como pacientes, possibilita uma forma de visão que galgue algo mais que uma descrição técnica e mecanicista.

Para além do que se almeja apreender como forma de estrutura do chamado raciocínio clínico, a visão etnográfica pode suscitar a possibilidade de buscar uma compreensão ampliada dos sujeitos e de seus contextos de vida, suas visões de mundo, suas formas de inserção na sociedade, por um viés biomédico.





Identifica-se que uma busca ampliada de apreensão dos sujeitos que se constituem em seus contextos de vida de maneiras estruturais.

Diante disso, evidenciaria uma riqueza extraordinária, segundo os variados componentes que exercem influência nas escolhas, no cotidiano e na manifestação do modo de vida dos observados, conforme corrobora (CAPRARA; LANDIM, 2008) nas concepções aqui construídas.

Ainda que sem almejar um trabalho extensivamente teórico e analítico, muito menos nos moldes do pensamento antropológico, a própria noção de cultura – uma vez sendo nascente da Antropologia e da Etnografia, ilustra uma maneira concreta de apropriação e de fundamentação.

Nesse panorama, podendo direcionar olhares e agregar, ainda mais, a abordagem dos futuros médicos enquanto aspirantes de visão ampliada sobre sujeitos em seus contextos, conforme exposto por Fernandes (2014).

Tal concepção abarca o entendimento, ampliado de forma a compreender de modo prolongado, reflexivo e analítico, o estilo de vida dos observados, os quais são nomeados nos fundadores do método etnográfico como nativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre a inserção da etnografia como fator elementar na formação acadêmica dos estudantes de medicina.

Partindo desse princípio, os dados e sua conjuntura bibliográfica deixou evidente que a antropologia relaciona o ensino em saúde como um fator determinante para o determinar uma profissional mais condizente com as necessidades sociais.

A partir desses resultados, compreende que o objetivo principal do estudo foi sanado, pois a proposição da etnografia como base fundante para a antropologia social é um dos postulados de maior relevância das contribuições das referidas áreas na construção de entendimento mais amplos e significativos, em termos de medicina e cuidados ampliados de saúde.

Diante dessa concepção, a visão ampliada em saúde, a que se propõe as práticas mais compreensivas em termos médicos, bem como de saúde pública e saúde coletiva, levam em consideração os sujeitos como entes de maior importância para as práticas terapêuticas.

Nesse sentido, compreende-se o contexto vida como aspectos cultural e subjetivo à construção relacional e fundamental para compreensão dos profissionais médicos.

Dessa maneira, tais áreas e leituras dos sujeitos, muito possuem em contribuir a uma formação mais humanista e integradora dos futuros médicos.

REFERÊNCIAS

CAPRARA, Andrea e Landim, Lucyla Paes. **Etnografia: uso, potencialidades e limites na pesquisa em saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** 2008, v. 12, n. 25, pp. 363-376. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000200011>. Acesso: 06 ago. 2022.

FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros. **Determinantes culturais da saúde: uma abordagem para a promoção de equidade. Saúde e Sociedade.** 2014, v. 23, n.1, pp. 167-179. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000100013>. Acesso: 08 ago. 2022.

LANGDON, Esther Jean. **Os diálogos da antropologia com a saúde: contribuições para as políticas públicas. Ciência & Saúde Coletiva.** 2014, v. 19, n. 04, pp. 1019-1029.





Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.22302013>. Acesso: 01 ago. 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência. Horizontes Antropológicos.** 2009, v. 15, n. 32, pp. 129-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>. Acesso em: 06 ago. 2022.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos.** 2014, v. 20, n. 42, pp. 377-391. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso: 29 jul. 2022.

SOUZA, Iara Maria de Almeida. **Produzindo corpo, doença e tratamento no ambulatório:** apresentação de casos e registro em prontuário. **Mana.** 2007, v. 13, n. 2, pp. 471-498. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132007000200007>. Acesso: 24 ago. 2022.





CONDIÇÕES DE SAÚDE DOS CATADORES DE MATERIAIS RÉCICLÁVEIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

VALENTE BRÄSCHER, Leonardo¹²⁸
FOLCHINI CRUZ, Mateus¹²⁹
LOCKS, Geraldo Augusto¹³⁰

RESUMO

O intuito deste resumo expandido é descrever um projeto de iniciação científica em desenvolvimento no curso de graduação de medicina da Universidade do Planalto Catarinense em 2022. O objetivo geral do projeto é conhecer as condições de saúde dos catadores de materiais recicláveis da cooperativa de trabalho do município de Otacílio Costa (COOPERCO) no período da pandemia do Covid-19 (2020-2021). A relevância da pesquisa reside no aprender a pesquisar pesquisando, pela pandemia ter atingido diferentes segmentos da sociedade, estando os catadores em situação de maior vulnerabilidade. Evidencia-se esta Cooperativa por vincular-se à Política Nacional de Resíduos Sólidos e à incubada pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense orientada pelos princípios da economia solidária. A pesquisa é qualitativa, exploratória e de campo por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os catadores de materiais recicláveis. A análise dos dados é ancorada na abordagem do materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Projeto de iniciação científica. Catadores de materiais recicláveis. Cooperativa de trabalho. Condições de saúde.

INTRODUÇÃO

Segundo a ABRELPE (2020), é elevada a quantidade e diversidade de resíduos sólidos urbanos (RSU) gerados no Brasil, chegando a cifra de 79.069.585 toneladas anualmente. A coleta de resíduos cresceu em todas as regiões chegando a 92% de cobertura de coleta. Deste conjunto coletado, somente 59,5% segue para disposição final adequada de RSU que são os aterros sanitários. Apenas 41% dos RSU são descartados em locais adequados como aterros controlados, acumulando o potencial de poluição ambiental e prejudicando as condições de saúde da população (ABRELPE, 2020). Nomeadamente, na região sul cerca de 70,6% da disposição final dos resíduos sólidos urbanos ocorre no aterro sanitário, ficando na frente de aterro controlado (18,3%) e lixões (11,1%) (ABRELPE, 2020). Portanto, mesmo na região sul, ainda se tem uma destinação dos resíduos sólidos urbanos precária.

O Brasil não pode mais esperar. Urge atingir novos estágios de consciência ambiental por parte da sociedade, das empresas e dos agentes públicos que atuam no estado em todas as suas esferas. Neste contexto de preocupações, foi sancionada e regulamentada em 2010 a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que é um conjunto de diretrizes e ações a ser praticado para o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos (BRASIL, 2012). A Lei nº 12.305/10, que institui a PNRS destaca que o destino correto inclui a reciclagem, reutilização, recuperação e aproveitamento dos RSU, além da disposição final ambientalmente adequada, seguindo normas operacionais específicas para minimizar danos ambientais e risco a saúde pública (BRASIL, 2010). A PNRS valorizou a participação dos catadores de materiais recicláveis organizados em associações ou cooperativas nos planos municipais de gestão integrada de resíduos

¹²⁸ Leonardo Valente Bräscher. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
leovbrascher@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8938-1262>,
<http://lattes.cnpq.br/1484270521686433>

¹²⁹ Mateus Folchini Cruz. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
mateusfolchini@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3487-9837>,
<http://lattes.cnpq.br/8621651427309783>

¹³⁰ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
prof.geraldo@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>



sólidos incentivando sua vinculação com a coleta seletiva e destinação correta dos resíduos. Uma estratégia de inclusão social e produtiva de indivíduos de baixa renda.

Na região do Planalto Catarinense, mais propriamente na Associação dos Municípios da Serra Catarinense – AMURES – o Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense – CISAMA – inspirado na PNRS instituiu o Plano Intermunicipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos – PIGIRS - no qual participam 17 municípios. A região foi organizada em cinco setores formados cada um deles por três a cinco municípios, correspondendo a cada um uma central de gerenciamento de resíduos sólidos cuja gestão é de responsabilidade de uma cooperativa de trabalho de catadores de materiais reciclados. Por meio de Convênio, a partir de 2015, o CISAMA/PIGIRS e a Fundação Uniplac/Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/UNIPLAC – que se constitui em 2014 em um projeto de extensão permanente, assumiu a atribuição de incubar e assessorar as cinco cooperativas. Uma delas, a cooperativa de trabalho de catadores do município de Otacílio Costa – COOPERCOC – formalizada em 2015, é objeto deste projeto de iniciação científica.

Foi no início de 2020 que a sociedade foi surpreendida com a disseminação da Covid-19. Um vírus pandêmico que atingiu a todos, mas de modo diferente. Obviamente que os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade foram quem mais sofreram as consequências das medidas adotadas para conter a ferocidade do vírus.

A observação empírica demonstra que a atividade laboral dos catadores de materiais recicláveis é exercida em condições precárias. Atuam na reciclagem a céu aberto ou em barracões precários. Esses trabalhadores estão expostos a variações climáticas, submetidos a riscos de acidentes na manipulação do material. São desprovidos de garantias trabalhistas. São oriundos das classes populares e excluídos dos bens necessário à vida. Alguns são portadores de doenças crônicas ou encontram dificuldades no atendimento à saúde.

Este cenário, permite apresentar a hipótese de que no período da pandemia da Covid-19, as condições de saúde destes trabalhadores precarizaram-se ainda mais. Deste contexto emerge a questão e objetivo desta pesquisa: conhecer quais foram as condições de saúde dos catadores da Cooperativa de Trabalho do município de Otacílio Costa - COOPERCOC no período da pandemia da COVID-19 (2020-2021). A seguir expomos a abordagem metodológica e teórica da pesquisa com as correspondentes considerações finais

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os catadores de materiais recicláveis organizados em cooperativa de trabalho. Na pesquisa qualitativa, no entendimento de Creswell (2010), o pesquisador se desloca para o campo empírico onde encontra o sujeito participante da pesquisa. Isto permite uma descrição em mais detalhes sobre o participante e o local. Ou seja, ocorre uma inserção do pesquisador no contexto do campo de pesquisa. Agrega Creswell, afirmando que “A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos” (p.186).

A entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes da pesquisa busca identificar as condições de saúde dos trabalhadores no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021). Para Triviños (2011), a entrevista semiestruturada parte de um questionário básico, referenciado em teorias concernentes com o objeto e os objetivos da pesquisa. Uma entrevista que ofereça um amplo campo de interrogações, resultantes de possibilidades que vão emergindo à medida que o interrogante recebe respostas do sujeito entrevistado

No período da concepção deste projeto de pesquisa fizemos um primeiro contato com a cooperativa para apresentar os objetivos e outros esclarecimentos pertinentes. A coleta de dados será alcançada por meio da entrevista semiestruturada. Um roteiro guia





deverá ser elaborado para orientar o diálogo durante a entrevista. Em conformidade com os participantes da pesquisa, será realizada visita prévia à cooperativa para previsão das condições, data e hora para realização das entrevistas individualizadas com os oito cooperados e cooperadas integrantes da cooperativa. Cada entrevista com no máximo uma hora de conversa.

A análise dos dados é ancorada na abordagem do materialismo histórico dialético. Este enfoque compreende a pesquisa comprometida com a transformação a realidade. O pesquisador encontra-se afetado pelo exercício da pesquisa, abominando qualquer movimento pela neutralidade, pois o mesmo encontra-se envolvido no ato de “pronunciar o mundo”, como reflete Streck (2006). Desse modo não há exterioridade na relação do pesquisador e o objeto pesquisado; ademais o desvendamento do fenômeno não se milita à descrição de suas aparências, mas tendo-a como ponto de partida, busca seu desvelamento no conhecimento de sua origem, dinâmica e múltiplas determinações (TRIVIÑOS, 2011; KOSIK, 2002).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bauman (2005), afirma que o planeta está cheio. Com o aumento da população, aumentou a quantidade de resíduos recicláveis. Evidenciou-se uma nova profissão, a do trabalhador catador e responsável pela coleta seletiva, triagem, classificação, processamento e comercialização de resíduos recicláveis. Além de não ser uma profissão devidamente reconhecida pela sociedade, as suas condições de trabalho são precárias, impactando profundamente sobre suas condições de saúde.

A atividade, a rigor, é exercida a céu aberto, daí o trabalhador está sujeito a variações climáticas, riscos de acidentes no manejo do material, descartado inadequadamente; acidente de trânsito nas cidades, mais grave ainda é o desprovento de garantidas trabalhistas, principalmente na ocorrência de acidentes de trabalho, doenças crônicas, sem acesso à aposentadoria, salário mínimo mensal, décimo terceiro salário, seguro desemprego, sem enumerar o fenômeno do preconceito elaborado pela sociedade. (MEDEIROS; MACÊDO, 2006).

Para Santos (2021), a pandemia do Coronavírus não atingiu de modo igual a população. Primeiro, que a pandemia evidenciou a desigualdade social e seus efeitos devastadores produzido pelo sistema neoliberal capitalista. O sofrimento atingiu profundamente os empobrecidos, sobretudo, segundo este autor, mulheres, os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, os trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, os deficientes e os idosos. Os catadores de materiais recicláveis cabem e podem estar inseridos em diferentes segmentos acima: mulheres pobres e negras; trabalhadores informais, trabalhadores de rua, populações de rua, moradores de periferias urbanas, deficientes, idosos.

As condições ou recomendações das autoridades como isolamento social, quarentena, utilização de proteção como máscaras, álcool em gel, certamente foi muito difícil. Antes destes cuidados, eles demandaram alimentação, habitação, trabalho. Como foram as condições de saúde dos catadores de materiais recicláveis neste período da pandemia da Covid-19?

Condição de saúde é entendida como sinais e sintomas que se apresentam de maneira persistente ou não na população (MENDES; LAVRAS, 2018). Essa condição é dividida em duas classes: condições agudas, com sintomas de duração menor de seis meses e crônica com sintomas de duração maior que seis meses (MENDES; LAVRAS, 2018).

Os principais riscos atrelados à atividade laboral dos catadores de materiais recicláveis podem ser enumerados: falta de capacitação para o manejo adequado dos resíduos, presença de animais, periculosidade dos materiais manipulados, acidentes com





perfurocortantes, baixa adesão ao uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), ambientes insalubres e acúmulo de rejeitos (SOUZA, 2018). Segundo este autor, isto pode favorecer o adoecimento e causar problemas respiratórios, gastrointestinais, auditivos, emocionais e dores musculoesqueléticas. Além das dores relacionadas aos movimentos repetitivos ou a longa jornada de trabalho, são frequentes também casos de alcoolismo entres esses trabalhadores. Os referenciais teóricos acima servem de critérios para orientar a elaboração do roteiro guia de questões básica para o diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste resumo expandido descrevemos os elementos fundantes de nosso projeto de iniciação científica desenvolvido no período de formação na graduação do curso de medicina. Expusemos o contexto de onde emergiu o objeto de pesquisa, relevância da pesquisa, objetivo geral, metodologia, abordagem teórica de análise e os primeiros referenciais teóricos que embasam as discussões preliminares.

O curso de medicina da Universidade do Planalto Catarinense apresenta diferentes metodologias ativas de aprendizagem que exigem dedicação integral. É um desafio conciliar os diferentes tempos demandados pelo curso com a pesquisa científica. Mas, nosso limite não se restringe a ser estudante tão somente executor de uma estrutura curricular, ainda que extremamente dinâmica, mas nos construímos estudantes pesquisadores. Trata-se de um saber-fazer que adiciona ao curso de medicina, que já consta entre seus enfoques metodológicos o “aprender a aprender” para a vida e ao logo do percurso profissional.

Entretanto, nossa imersão neste projeto de pesquisa tem agregado, o “aprender a pesquisar pesquisando”. Estamos fazendo os primeiros passos. Evidenciamos, a relevância, do campo de pesquisa e objeto eleitos: a saúde dos catadores de materiais recicláveis no período da pandemia do Covid-19 no contexto de uma importante política pública, ou seja, a política nacional de resíduos sólidos (PNRS). Isto nos remete para o cuidado com a saúde do planeta, do meio ambiente e das pessoas, sobretudo, em situação de maior vulnerabilidade social. Neste momento, estamos refletindo mais sobre os processos que ocorrem na elaboração do projeto de pesquisa do que propriamente seus resultados.

Agradecimentos: Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.

REFERÊNCIAS

ABRELPE, Associação brasileira de empresas de limpeza pública e resíduos especiais. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama-2020/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.





MEDEIROS, Luiza Ferreira Rezende; MACÊDO, Kátia Barbosa. Catador de material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência? **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 62–71, 2006. Disponível em: w Acesso em: 24 ago. 2022.

MENDES, Eugênio Vilaça; LAVRAS, Carmen Cecilia de Campos. Entrevista: A abordagem das condições crônicas pelo Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 2, p. 431–436, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232018000200431&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 24 ago. 2022

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, Roseane Maria Garcia Lopes. **Saneamento ambiental e saúde do catador de material reciclável**. São Paulo: [s.n.], 2018. Disponível em: http://www.abes-sp.org.br/arquivos/livro_saneamento-e-saude-catador-material-reciclavel_versao_final_bx.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. BRANDÃO, C.R.; STRECK, Danilo R. (org.): Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.





CAMPANHA DE PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA E DE PRÓSTATA - LAÇOS QUE PREVINEM, JUNTOS PELA MESMA CAUSA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

MOREIRA, Josiane Aparecida Vieira¹³¹
SEHNEM, Elizabete Marlene¹³²
AGOSTINETTO, Lenita¹³³
SIEGLOCH, Ana¹³⁴

RESUMO

Introdução: A campanha de prevenção Outubro Rosa e Novembro Azul é direcionada aos cuidados da saúde da mulher e do homem, referente ao câncer e diagnóstico precoce. A Educação em Saúde atua na prevenção de doenças, norteia e informa sobre cuidados e bons hábitos. Objetivo: Informar as pessoas sobre o Câncer de Mama e de Próstata, além de estimular o exame preventivo. Metodologia: A Campanha intitulada como “laços que previnem, juntos pela mesma causa”, foi realizada através de uma gincana de prevenção. A atividade contou com brincadeiras informativas e peças anatômicas, para explicar sobre a anatomia e sintomatologia. Resultados: A gincana proporcionou momentos de informação e diversão e os participantes elogiaram a iniciativa, agradecendo a oportunidade. Considerações finais: O acesso às informações deve ser contínuo e não somente durante os meses de campanha. Espera-se que a semente plantada se espalhe atingindo um grande número de pessoas.

Palavras-chave: Outubro Rosa. Novembro Azul. Educação em Saúde.

INTRODUÇÃO

A campanha de prevenção Outubro Rosa direciona os cuidados para a saúde da mulher. Conhecer os fatores de risco que envolvem o surgimento do câncer de mama é importante por estarem relacionados tanto a fatores genéticos quanto a fatores ambientais. Por isso, quanto menor a exposição, no que se refere aos fatores ambientais, menores serão as chances da mulher desenvolver tal patologia (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Devido a alta taxa de mortalidade por câncer de mama, é imprescindível que haja políticas de saúde que incentivem o rastreamento e detecção precoce da doença, pois desta forma pode-se reduzir os índices de mortalidade e sequelas graves (OLIVEIRA *et al.*, 2020; COSTA *et al.*, 2020).

Novembro Azul é uma campanha direcionada à saúde do homem e visa a prevenção do câncer de próstata e diagnóstico precoce. Esta patologia, na fase inicial, comumente não apresenta sintomas e, quando apresenta, relaciona-se ao crescimento benigno da próstata. Por isso a importância da informação e a procura de auxílio clínico quando apresentar dificuldade de urinar ou necessidade de urinar mais vezes durante o dia ou à noite por exemplo (INCA, 2019).

Os hábitos alimentares e estilos de vida estão diretamente relacionados aos fatores de risco para o câncer de mama e de próstata, por isso a importância de associar bons hábitos diários com a prática de atividade física e alimentação saudável, isso minimiza os impactos e exposição ao câncer (BATISTA *et al.*, 2020; FLÔR *et al.*, 2021). A prática de atividade ou exercício físico é benéfica, efetiva e tem baixo custo ou efeitos

¹³¹ Josiane Aparecida Vieira Moreira. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. josi.vieir@hotmail.com, ORCID 0000-0003-2683-5172, <http://lattes.cnpq.br/7776037037654246>.

¹³² Elizabete Marlene Sehnem. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. elizabete.sehnem@gmail.com, ORCID 0000-0002-9954-7553, <http://lattes.cnpq.br/1310070656553787>

¹³³ Lenita Agostinnetto. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. prof.leagostinnetto@uniplaclages.edu.br, 0000-0002-0468-883X, <http://lattes.cnpq.br/6647730923425402>

¹³⁴ Ana Siegloch. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. asiegloch@uniplaclages.edu.br, ORCID 0000-0002-4200-8532, <http://lattes.cnpq.br/9774713167195113>.





colaterais, sendo uma forma de prevenção e tratamento, assegurando a saúde e restabelecendo as funções físicas, psicológicas e sociais (FLÔR *et al.*, 2021).

A educação em saúde visa a prevenção de doenças, norteia e informa sobre cuidados e bons hábitos, por isso é comum ações de saúde dentro da atenção primária. O autoconhecimento e a informação são fundamentais para que haja uma maior mobilização de prevenção. Então, diante do contexto, o objetivo do presente trabalho foi informar e estimular as pessoas a realizarem os exames preventivos relacionados ao Câncer de Mama e Câncer de Próstata.

METODOLOGIA

Com o intuito de se realizar um projeto social com ênfase na saúde a partir de uma gincana, desenvolveu-se uma campanha de prevenção relacionada ao Outubro Rosa e Novembro Azul, onde o principal objetivo foi a informação sobre o câncer de mama e câncer de próstata. A partir disso, foi elaborada uma frase para divulgação da campanha, “LAÇOS QUE PREVINEM, JUNTOS PELA MESMA CAUSA”, ponta pé inicial para colocar em prática o projeto.

A gincana ocorreu nas dependências da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), no dia 11 de novembro de 2021, e contou com a colaboração de voluntários na 10ª fase do curso de Fisioterapia da mesma instituição.

Os participantes foram recepcionados pelas mestrandas e voluntários, que imediatamente entregaram um lacinho com as cores azul e rosa, símbolo da campanha, e explicaram sobre a campanha e seu desdobramento. Todos os participantes assinaram o termo de imagem para que permitissem a divulgação através de fotos e vídeos.

A atividade elaborada contou com três brincadeiras, jogo do verdadeiro ou falso - sim ou não, trilha e corrida do balão. Na primeira, foram elaboradas 10 perguntas/afirmações. A mestranda ou voluntário, realizava a pergunta/afirmação e o participante respondia mostrando uma plaquinha verdadeira (verde) ou falsa (vermelha), após a brincadeira, a responsável revelava a resposta.

Na segunda brincadeira, foi disposta uma trilha, que continha instruções e informações fixadas no chão. O participante jogava um dado de papelão, papel cartão e EVA confeccionado pelas mestrandas) contendo números de 1 (um) a 6 (seis). O número que ficava para cima identificava a quantidade de casas que o participante teria que avançar até completar o trajeto.

Na última brincadeira, em dupla, os participantes recebiam um balão que continha no seu interior a frase da campanha “LAÇOS QUE PREVINEM, JUNTOS PELA MESMA CAUSA” (palavras recortadas separadamente e dobradas). Nesta brincadeira, os participantes colocavam o balão entre os membros inferiores com o objetivo de chegar até uma mesa, disposta no outro lado, para assim estourar o balão e montar a frase, quem terminasse primeiro era o vencedor.

Por fim, uma das mestrandas responsáveis explicou brevemente sobre o câncer de mama, utilizando mamas artificiais, demonstrando o autoexame e o reconhecimento de nódulo suspeito, onde, se caso for identificado, orienta-se a busca por ajuda médica. Os participantes puderam realizar a palpação do nódulo presente na mama artificial. Posteriormente, com peças anatômicas do sistema reprodutor masculino, a mesma mestrandas explicou sobre a próstata e como o câncer pode ser identificado, além do porquê é realizado o exame retal.

Antes dos participantes se retirarem do local, foi entregue um folder com mais informações sobre o câncer de mama e câncer de próstata. Após o término da gincana de conscientização, as mestrandas percorreram os principais corredores da UNIPLAC, distribuindo folders e explicando sobre a campanha de prevenção. Além disso, na parte da tarde, a conscientização se estendeu até uma instituição financeira da cidade de Lages, onde em torno de 30 colaboradores receberam o lacinho, bem como, o folder com orientações da campanha de prevenção.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gincana proporcionou momentos de diversão e informação, os participantes elogiaram a iniciativa e agradeceram a oportunidade. Alguns disseram que não tinham conhecimento sobre a maioria das informações passadas.

Tal projeto, fomentou a promoção da saúde para homens e mulheres, as informações foram compartilhadas através de várias atividades promovidas durante a gincana, contendo informações e orientações sobre os temas, além da entrega de folders, permitindo que esse conhecimento pudesse ser multiplicado.

O câncer de próstata, excluindo-se o câncer de pele, é o mais incidente entre os homens no Brasil. No entanto, por medo ou por falta de conhecimento sobre o assunto, muitos homens não conversam sobre o tema (INCA, 2019).

Como os sintomas desse tipo de câncer se apresentam apenas no estágio avançado ou na doença metastática, a prevenção possibilita o diagnóstico nas fases iniciais, possibilitando melhores resultados durante o tratamento (DAMIÃO *et al.*, 2015).

Essa doença, na maioria dos casos, cresce de forma lenta e por isso não chega a dar sinais durante a vida, podendo não ameaçar a saúde do homem, por outro lado, existem casos em que a doença cresce rapidamente, espalha-se para outros órgãos e causa a morte (INCA, 2019).

Devido a importância do tema, a Campanha atuou na prevenção do Câncer de Próstata, abordando a adoção de práticas saudáveis como atividades e exercícios físicos, alimentação saudável, manutenção do peso corporal adequado, não uso do tabaco e evitar o consumo de bebidas alcoólicas. Outros fatores associados que precisam ser levados em conta: histórico de câncer na família e sobrepeso/obesidade. A idade avançada também é um fator de risco, porém não tem como evitá-la, e sim primar por uma velhice saudável (INCA, 2019; MEDEIROS; MENEZES; NAPOLEÃO, 2011).

A Campanha também abordou a conscientização sobre o Câncer de Mama. O Ministério da Saúde (2022), em conformidade com o INCA (2018), define o fator genético o principal causador e potencializador desse tipo de câncer, devido a mutações genéticas diante do processo de divisão celular, o qual ocorre durante toda a vida. Por mais que o Câncer de Mama não possa ser evitado e tenha relação com a hereditariedade e fatores ambientais, existem inúmeras medidas de conscientização como manter o peso corporal adequado, praticar atividade física e evitar o consumo de bebidas alcoólicas podem minimizar os índices e a possibilidade de desenvolver a doença (INCA, 2018).

Além da hereditariedade, os principais fatores de risco para o Câncer de Mama se restringem ao sedentarismo, alcoolismo, etilismo e uso de medicamentos hormonais, por longos períodos. Entretanto, medidas necessárias como realizar o autoexame das mamas e ir às consultas periódicas com especialistas são estratégias para o rastreamento individual (INCA, 2018). A doença é multifatorial e sua sintomatologia é variável, podendo passar despercebida na maioria dos casos (AGOSTINHO; LIMA; FERREIRA, 2019).

Os participantes ficaram felizes por poder ter acesso às peças anatômicas, principalmente da mama, dizendo que assim ficariam mais atentos aos sinais, já que puderam realizar a palpação de um nódulo mais próximo da realidade. De acordo com o Ministério da Saúde (2022), a sintomatologia do Câncer de Mama é percebida pela mulher através do toque, onde percebe-se um caroço na mama, podendo ser, ou não, acompanhado de dor. Além disso, a pele da mama pode apresentar características peculiares como parecer com uma casca de laranja. Nódulos nas axilas também podem aparecer. Salienta-se que, a presença de um caroço não define o câncer de mama, e ressalta-se a importância, no caso de se perceber qualquer alteração, consultar um médico (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

As recomendações sobre o Câncer de Mama são divulgadas principalmente através das campanhas, salientando a faixa etária e periodicidade da mamografia. Entretanto, é necessário que existam outros meios para divulgar recomendações,





principalmente sobre prevenção e rastreamento. Informações de qualidade aumentam as tomadas de decisão, por isso são necessárias (ASSIS; SANTOS; MIGOWSKI, 2020).

Durante a entrega dos folders e explicação sobre a campanha de conscientização, um dos participantes ressaltou a importância dessa campanha e compartilhou a informação de que sua mãe faleceu de Câncer de Mama. Essa doença é a mais incidente em mulheres, no mundo, e a primeira causa de morte de mulheres no Brasil (INCA, 2020). O diagnóstico precoce e a prevenção são primordiais para o enfrentamento da doença e não apenas o rastreio mamográfico, visto que o cenário mostra que o envelhecimento populacional brasileiro está aumentando e consequentemente incidência de câncer também (ASSIS; SANTOS; MIGOWSKI, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da conscientização foi com o intuito de transmitir informações sobre o câncer de mama e próstata e, estimular o exame de prevenção, bem como alertar sobre os sinais e sintomas e principalmente sobre como os hábitos de vida saudáveis, boa alimentação e a prática regular de atividade física, contribuem na prevenção do câncer.

Assim, constatou-se que a Educação em Saúde é o melhor caminho para promover a conscientização de todos, pois, muitos dos participantes da campanha informaram não ter conhecimento sobre o Câncer de Próstata e de Mama. Além disso, salienta-se que o acesso às informações deve ser contínuo e não somente durante os meses de campanha.

Para as mestrandas, esse Projeto de Intervenção foi significativo e com certeza um marco importante pois, percebeu-se como a sociedade está deficitária em ações de Educação em Saúde. Neste contexto, atenta-se para o letramento em saúde, algo indispensável e de grande relevância.

Diante desse cenário, ressalta-se a honra e a alegria enorme em desenvolver esse projeto e plantar sementes de informação sobre a prevenção, com o intuito que se espalhem na sociedade, atingindo não somente as pessoas abordadas nesse dia, mas também aquelas que convivem em seu entorno, como familiares e amigos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, J. C.; LIMA, T. V.; FERREIRA, R. C. V. Análise dos fatores de risco do Câncer de mama e avaliação da campanha preventiva "OUTUBRO ROSA". **Revista Saúde UniToledo**, v. 3, n. 2, p. 97-108, 2019.

ASSIS, M.; SANTOS, R. O. M.; MIGOWSKI, A. Detecção precoce do câncer de mama na mídia brasileira no Outubro Rosa. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 1, 2020.

BATISTA, G. V. *et al.* Câncer de mama: fatores de risco e métodos de prevenção. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-9i12.11077>

COSTA, P. V. D. P. *et al.* A educação em saúde como ferramenta no combate ao câncer de mama: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8912>

DAMIÃO, R. *et al.* Câncer de Próstata. **Revista HUPE**, v. 14, n. 1, p. 80-86, 2015. doi: 10.12957/rhupe.2015.17931

FLÔR, E. C. C. *et al.* Fatores de risco para o câncer de próstata e a importância do exercício físico como fator preventivo, como parte integrante do tratamento e para





sobreviventes do câncer de próstata. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 3, p. 14265-14274, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Deteção precoce**. 2018. Disponível em: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_cancer_mama/deteccao_precoce. Acesso em 27 de agosto de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. Câncer de Próstata: Vamos falar sobre isso? Rio de Janeiro: **INCA**, 2019. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/cartilhas/cancer-de-prostata-vamos-falar-sobre-isso>. Acesso em: 05 de novembro 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. **Câncer de Mama: Vamos falar sobre isso?** Rio de Janeiro: INCA, 2020. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/cartilhas/cancer-de-mama-vamos-falar-sobre-isso>. Acesso em: 05 de novembro 2021.

MEDEIROS, A. P.; MENEZES, M. F. B.; NAPOLEÃO, A. A. Fatores de risco e medidas de prevenção do câncer de próstata: subsídios para a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 2, p. 385-8, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Outubro Rosa: prevenção e diagnóstico precoce do câncer de mama**. 2022. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/outubro-rosa-prevencao-e-diagnostico-precoce-do-cancer-de-mama/>. Acesso em 27 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, A. L. R. *et al.* Fatores de risco e prevenção do câncer de mama. **Revista Cadernos de Medicina**, v. 2, n. 3, p. 135 - 145, 2020.





ATENÇÃO AO AVC: JORNADAS ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

LANG, Michael Ricardo¹³⁵

RESUMO

O acidente vascular cerebral (AVC) é a segunda doença que mais mata no mundo, contudo, 80% das causas são consideradas evitáveis por serem fatores modificáveis. Tendo isso, com base em dados de pesquisa em dados epidemiológicos em saúde, é realizada de forma continuada, a Jornada de atenção ao AVC. O objetivo das ações vinculadas a esta jornada é a educação em e para a saúde. Para isso, são realizadas palestras, cursos, oficinas e ações comunitárias em prol do conhecimento sobre os diferentes níveis de atenção ao AVC. Esta ação de educação objetiva descentralizar o conhecimento em saúde por meio de atividades expositivas e integrativas.

Palavras-chave: AVC. Atenção a saúde. Epidemiologia.

INTRODUÇÃO

Práticas baseadas em evidências epidemiológicas em saúde levam a otimização da gestão e organização do sistema de saúde em qualquer esfera (SACKETT et al., 2003). Quanto ao AVC, esta prática não é diferente, visto que, o AVC é conhecido como a doença crônica mais incapacitante para o indivíduo e para a sociedade (FEIGIN et al., 2014). Embora a mortalidade tenha estimativas para a diminuição, ainda são números alarmantes em relação a sua incidência no mundo (GROTTA, HACKE, 2015; GO et al., 2013; LUVIZUTTO et al., 2015).

Com taxa de mortalidade entre 10 à 25% (AuditaSUS, 2021) é a segunda causa de doença não transmissível que mais mata no mundo (OMS). Os cuidados na fase aguda do AVC (em média até 4,5 horas) devem ser ágeis e eficazes (LANSBERG; BLUHMKI; THUIS, 2009), pois sabe-se que a cada minuto há perdas significativas do tecido cerebral funcional (SAVER, 2006).

Tendo isso, ações de atenção a saúde e cuidado do paciente com AVC por abordagens integradas pode resultar em significativas resultantes, pois trata-se de uma doença com características epidemiológicas evitáveis (SAPOSNIK; DEL BRUTTO, 2003). Desta forma, o presente estudo teve como objetivo integrar e aplicar ações de ensino e extensão com base em dados/resultados epidemiológicos reais encontrados na população do planalto norte catarinense quanto aos fatores de risco para o AVC.

METODOLOGIA

As ações de ensino e extensão foram executadas buscando aplicar o conhecimento de todas as evidências científicas coletadas. Antes de mais nada, todas as ações foram elaboradas utilizando de dados resultantes de 4 linhas de pesquisas epidemiológicas, as quais foram devidamente autorizadas e aprovadas pelo comitê de ética em pesquisa com Humanos (CEP – comitê de ética em pesquisa via Plataforma Brasil). Os dados coletados foram apresentados e discutidos com a equipe executora, composta por professores, alunos, enfermeiros, médicos e demais profissionais de saúde e educação – os quais juntos, viabilizaram ações teórico-práticas para serem executadas para estudantes (do infantil ao adulto) e comunidade. Para a execução da jornada, foram então considerados as seguintes conclusões obtidas das pesquisas regionais voltadas para o estudo dos biomarcadores epidemiológicos do AVC na região do Planalto Norte Catarinense: faixa etária com maior incidência de 58 anos; sem diferenças significativas em relação ao sexo; principais comorbidades associadas foram hipertensão arterial, diabetes mellitus, obesidade, sedentarismo, tabagismo e ex-tabagistas. Principais relatos

¹³⁵ Michael Ricardo Lang. Neuromax e Universidade do Contestado Mafra, michaelricardolang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7990-8131>, <http://lattes.cnpq.br/1331444949812487>.





considerados: demora entre o início dos sinais e sintomas e o atendimento hospitalar em unidade de atendimento referência para o cuidado do AVC (U-AVC).

Tendo isso, a presente jornada visou e visa enquadrar todas as informações de forma integrada para a conscientização, educação em e para a saúde quanto ao cuidado e prevenção do AVC. Nesta demanda, há então a democratização do ensino e aprendizagem, primando pela participação de entidades públicas e privadas, da área do ensino, educação, saúde e empresarial regional – os quais, todos juntos, buscam melhor qualidade e estilo de vida para a população.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O mercado de saúde é composto pela saúde pública e suplementar, as quais juntas, objetivam o cuidado do paciente e da saúde. Tendo isso, dados brasileiros mostram que mais de 95% da população brasileira é dependente do Sistema único de saúde (SUS), especialmente em situações de urgência e emergência (AuditaSUS, 2022). Tendo isso, é preciso também considerar que grande parte da população depende do sistema público de ensino (IBGE, 2020). Desta forma, a extensão do ensino baseado em evidências e novas tecnologias pode e deve ser aprimorado em todas as populações, levando a democratização do ensino, mas também a democratização da aprendizagem. O presente estudo contínuo e permanente, considera junto com Silva (2013) que a comunicação é a melhor forma de resgatar sobre o pensar e refletir sobre uma ação, por isso, quando se leva a problemática e também as resoluções em forma de comunicação, tem-se a proposta e objetivo de otimizar tal pensamento e reflexão, possibilitando assim a construção do saber ou a reconstrução do saber (especialmente para educação de jovens e adultos).

Lang e colaboradores (2021) revelam o diagnóstico epidemiológico da região para o cuidado e atenção ao AVC, possibilitando assim o desenho de ações resolutivas voltadas para lacunas significativas. Steclan e colaboradores (2021) também já demonstraram a eficiência de ações na comunidade integrada a presente proposta – onde a mesma problemática integra a pesquisa, o ensino e a extensão, especialmente quanto utilizadas técnicas de ensino-aprendizagem baseada em evidências. Neste escopo, vale-se ressaltar a importância de escolas de saúde (em especial as escolas de Medicina), as quais viabilizam estrutura e corpo técnico e científico para ações como esta. Segunda ainda a mesma autora, em dois anos desta ação, mais de 5000 pessoas foram atingidas com a disseminação do conhecimento, o que possivelmente pode ser enraizado com base na permanência e continuidade da executabilidade da ação.

Ações integradas e regionais possibilitam benfeitorias baseadas em evidências e demandas do mercado de saúde. Por isso, acredita-se que estas atividades que alcançam diversas esferas tragam melhores resultados para a conquista do saber e aprender. Vários autores já apontam da importância desta forma de educação voltada as famílias e também comunidade (CAMPOS & ALMEIDA, 2001). Conforme já mencionado e discutido pela Organização Pan-Americana em Saúde, há a necessidade de reagir com a educação continuada permanente em saúde de forma contemporânea, visto que, tais referenciais e respectivos significantes para a educação variam historicamente (CAVALCANTI et al., 2018).

Para a jornada em questão, os autores já alcançaram atividades em: escolas de educação infantil; escolas de educação básica e ensino médio; graduandos; escolas técnicas; instituições hospitalares e profissionais técnicos e pós graduados; comunidade como um todo. Todas as ações, dentro das premissas da educação, são formuladas e reformuladas de acordo com a demanda e público alvo. Tendo isso, como forma de democratizar o ensino e aprendizagem, as ferramentas de ensino foram propostas de acordo os mecanismos neurofisiológicos da aprendizagem, como segue na tabela 01.





Tabela 01: Descrição do público alvo da Jornada, assim como, natureza e justificativa das atividades.

Público alvo	Natureza da Atividade	Justificativa
Infantil (0 à 7 anos)	° Vídeos mudos.	Introduzir o conhecimento sobre o cérebro e importância do cuidado com o cérebro e a saúde. Importância do reconhecimento dos sinais do AVC e contatar o SAMU (192).
	° Desenhos para colorir.	
	° Microscopia óptica.	
Infantil (8 à 11 anos)	° Vídeos narrados e com conteúdo afim.	Introduzir o conhecimento sobre o cérebro e importância do cuidado com o cérebro e a saúde. Importância do reconhecimento dos sinais do AVC e contatar o SAMU (192). Entendimento dos possíveis eventos pós AVC.
	° Microscopia óptica.	
	° Peças anatômicas.	
Adolescente (12 à 18 anos)	° Vídeos narrados e com conteúdo afim - problematizando o mercado de trabalho.	Introduzir o conhecimento sobre o cérebro e importância do cuidado com o cérebro e a saúde. Importância do reconhecimento dos sinais do AVC e contatar o SAMU (192). Entendimento dos possíveis eventos pós AVC. Inserção do mercado de saúde - profissionais que atuam na atenção à saúde.
	° Microscopia óptica.	
	° Peças anatômicas.	
Jovens e adultos	° Vídeos narrados e com conteúdo afim - problematizando o mercado de trabalho e sequelas do AVC.	Introduzir o conhecimento sobre o cérebro e importância do cuidado com o cérebro e a saúde. Importância do reconhecimento dos sinais do AVC e contatar o SAMU (192). Entendimento dos possíveis eventos pós AVC. Inserção do mercado de saúde - profissionais que atuam na atenção à saúde.
	° Oficinas sobre o papel da família e sociedade no cuidado do AVC.	
	° Cartilhas educativas sobre o reconhecimento dos sinais do AVC, assim como, a rota de atendimento do paciente com AVC.	
	° Microscopia óptica.	
	° Peças anatômicas.	

Fonte: os autores - 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicabilidade das ações de ensino e extensão podem irradiar além das obras literárias base das escolas, podendo serem baseadas sobre vivências e demandas regionais, migrando desde a pesquisa para o ensino e evoluindo para as atividades de extensão. A proposta apresentada aqui discorre sobre a integração entre pesquisa de base epidemiológica regional, a qual por meio de atividades de ensino, capacitou profissionais e estudantes para atuar na forma de extensão no cuidado e atenção ao AVC. A indissociabilidade é prevista e estimada entre os três eixos, contudo, é evidente a necessidade de atividades baseadas em evidências regionais como a aqui demonstrada. Desta forma, o presente estudo e jornada visam contribuir a descentralização do ensino e aprendizagem, alcançando diferentes esferas da comunidade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, F. E. de e BELISÁRIO, S A. **O Programa de Saúde da Família e os desafios para a formação profissional e a educação continuada.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2001, v. 5, n. 9 [Acessado 7 novembro 2021], pp. 133-142.





CAVALCANTI, F.O.L. e GUIZARDI, F. L. **Educação continuada ou permanente em saúde? Análise da produção pan-americana da saúde.** Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2018, v. 16, n. 1 [Acessado 7 novembro 2021], pp. 99-122. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00119>>. Epub Jan-Apr 2018. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00119>.

FEIGIN, V. L. et al. **Global and regional burden of stroke during 1990–2010: findings from the Global Burden of Disease Study 2010.** The Lancet, v. 383, n. 9913, p. 245–255, jan. 2014.

GO, A. S. et al. **heart disease and Stroke Statistics—2013 Update: A Report from the American Heart Association.** Circulation, v. 127, n. 1, jan. 2013.

GROTTA, J. C.; HACKE, W. **Stroke Neurologist’s Perspective on the New Endovascular Trials.** Stroke, v. 46, n. 6, p. 1447–1452, jun. 2015.

LANG, M.R., COSTA, A., IESBIK, I., HAAG, K., BUFFARA, L.T., REIMANN JUNIOR, O., STECLAN, C.A. **Biomarkers in a Post-Stroke Population: Allied to Health Care in Brazil.** World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Medical and Health Sciences Vol:15, No:07, 2021. ISNI:0000000091950263.

LANSBERG, M. G.; BLUHMKI, E.; THIJS, V. N. **Efficacy and Safety of Tissue Plasminogen Activator 3 to 4.5 Hours After Acute Ischemic Stroke: A Metaanalysis.** Stroke, v. 40, n. 7, p. 2438–2441, jul. 2009.

LOPES J JEG, FREITAS J JHA, FIGUEIREDO ADJ, SANTANA FM. **Perfil dos pacientes acometidos por acidente vascular encefálico cadastrados na estratégia de saúde da família.** Rev Fisioter S Fun. 2013;2(1):21-7.

LUVIZUTTO, G. J. et al. **Characterization of patients treated by rehabilitation service after establishing of an acute stroke unit in a Brazilian hospital.** Journal of Physical Therapy Science, v. 27, n. 8, p. 2533–2536, 2015.

NORTHCOTT, S. et al. **A systematic review of the impact of stroke on social support and social networks: associated factors and patterns of change.** Clinical Rehabilitation, v. 30, n. 8, p. 811–831, ago. 2016.

SACKETT, D. et al. **Medicina baseada em evidências: prática e ensino.** Tradução de Ivan Carlquist. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAPOSNIK, G.; DEL BRUTTO, O. H. **Stroke in South America: A Systematic Review of Incidence, Prevalence, and Stroke Subtypes.** Stroke, v. 34, n. 9, p. 2103–2107, set. 2003.

SAVER, J. L. **Time Is Brain—Quantified.** Stroke, v. 37, n. 1, p. 263–266, jan. 2006.

SILVA, M. J. P. **Comunicação e o resgate do ser: o papel da comunicação na humanização da atenção à saúde.** In: CONGRESSO DE HUMANIZAÇÃO, 4., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2013.





MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE

FONTOURA, Ivete de Oliveira¹³⁶
VAZ, Rafael Araldi¹³⁷

RESUMO

A literatura, a exemplo dos estudos de Foucault, Queiroz, Veiga, Varella, Rago, entre outros, vem mostrando que a mulher tem sua vida tramada por um olhar descontextualizado, negando a ela o direito de ser autora da própria história. Nesta dissertação, cumpre pensar como isso procede no contexto do cárcere a partir dos seguintes questionamentos: Mulheres encarceradas são mais invisíveis e vulneráveis nesse meio? Frente ao aumento do número de mulheres encarceradas, o sistema prisional consegue atender às suas demandas? Ainda, tiveram acesso ao sistema educacional antes do cárcere? Para responder a essas questões, o objetivo geral busca analisar estudos voltados a mulheres em situação de cárcere sobre a percepção, compreensão e vivências educativas dentro e fora do sistema prisional.

Palavras-chave: Mulheres. Cárcere. Políticas Públicas. Educação.

INTRODUÇÃO

Na graduação de Psicologia, fiz os estágios, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e serviço voluntário em um presídio de Lages, SC. Essas aproximações com o presídio propiciaram o contato direto com o sistema prisional. As vivências nessa instituição apresentaram características peculiares do sistema prisional brasileiro: classe, gênero e etnia. Ou seja, a maioria das pessoas encarceradas são pobres, homens e mulheres negros e negras, e daí surgiu outra inquietude

Após esses contatos com o cárcere, optei por estudar, no curso de Mestrado em Educação, sobre mulheres em situação de cárcere e suas vivências educacionais. Para tanto, o objetivo geral da dissertação consiste em analisar estudos voltados a mulheres em situação de cárcere sobre sua percepção, compreensão e vivências educativas dentro e fora do sistema prisional. Para dar conta de responder a essa investigação, elencamos os seguintes objetivos específicos: realizar uma contextualização histórica sobre a mulher e a mulher em situação de cárcere; desenvolver um mapeamento de políticas educacionais na lei de execução penal.

Tendo por base que a mulher, ao longo da história, teve seu contexto tramado por um olhar descontextualizado, negando-lhe o direito de ser autora da própria história. Assim, cumpre pensar como isso procede no contexto do cárcere. Mulheres encarceradas são mais invisíveis e vulneráveis nesse meio, considerando-se que o Brasil é a 4ª população carcerária feminina do mundo? Frente ao aumento do número de mulheres encarceradas, o sistema prisional consegue atender às demandas de acesso à educação? De que forma? Mulheres em situação de cárcere tiveram acesso ao sistema educacional antes do cárcere? Como serão suas vivências e contexto histórico a esse respeito?

Diante do exposto, a presente pesquisa se justifica pelo interesse da pesquisadora em conhecer o contexto educacional da mulher em situação de cárcere, buscando pontos positivos e negativos da educação no sistema prisional que possam contribuir com outros estudos na área.

Numa instância ampliada, este estudo reúne trabalhos acadêmico-científicos voltados a peculiaridades da pessoa em situação de cárcere, especialmente as mulheres, processos históricos, sociais, culturais e educacionais envolvidos nesse contexto, tendo em vista que boa parte dessas mulheres apresentam “baixa escolaridade”, idade entre 18 e 29 anos”, são negras e, de cerca de 13 mil “aprisoamento feminino”, “68%” e dá em

¹³⁶ Ivete de oliveira Fontoura. UNIPLAC. veveeta10@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3877-5261>, <http://lattes.cnpq.br/6562755320435465>.

¹³⁷ Rafael Araldi Vaz. UNIPLAC. rafaelvaz@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>, <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>.





razão de seu envolvimento com o “tráfico de drogas”, por atuarem no “transporte” ou em “pequenos comércios de drogas”. (MUNIZ; LEUGI; ALVES, 2017, p. 11).

Espera-se como resultado a possibilidade de reflexão sobre as atividades educativas e de ressocialização realizadas em Presídios e a efetividade das mesmas.

O trabalho poderá subsidiar os profissionais que trabalham no sistema prisional, através ações humanas tendo em vista a empatia, a equidade e a compreensão da realidade de vida da pessoa em situação de cárcere a partir de estudos de pesquisas existentes, apontando contribuições e questionamentos reflexivos.

Para atender à demanda do presente estudo, o mesmo é composto por quatro partes principais, sendo elas: o Referencial Teórico-metodológico; a Contextualização histórica sobre a mulher em situação de cárcere; Políticas Públicas Educacionais na lei de execução penal e Análise bibliográfica de estudos sobre mulheres em situação de cárcere e políticas públicas educacionais voltadas a essas mulheres.

Desse modo, no “Referencial Teórico-metodológico” serão abordados os caminhos metodológicos do presente trabalho e o referencial teórico, num processo de reflexão teórica, tendo por base o pós-estruturalismo. Para refletir sobre tais inquietudes, esta pesquisa tem por base uma visão pós-estruturalista, um pensar questionador da história apresentada de modo linear, vislumbrando perspectivas que propõem reflexões das verdades históricas. Para nos aproximarmos do tema proposto, será efetuada uma busca literária em diferentes bancos de dados para nortear nossos pensamentos e escritas analítico-dissertativas.

No que trata sobre a “Contextualização histórica sobre a mulher em situação de cárcere”, tem-se como proposta apresentar uma contextualização histórica sobre a mulher e sobretudo a mulher em situação de cárcere. A sessão divide-se em duas subseções, sendo elas: “Contextualização histórica da mulher” e “A mulher em situação de cárcere”. O objetivo é trazer à tona alguns discursos sobre a trajetória da mulher, bem como os movimentos de luta e quebra de paradigmas - cultural, social e linear - impostos à mulher ao longo das vivências históricas, mais aproximadamente da mulher em situação de cárcere. Pensa-se, dessa forma, numa história não linear da mulher, para identificar como vêm se construindo os discursos sobre elas e, então, buscar narrativas sobre mulheres em situação de cárcere para descrever a conjuntura de políticas educacionais no sistema prisional.

METODOLOGIA

Este estudo que se fundamenta no pós-estruturalismo, entende, com Aguilar e Gonçalves (2017, p. 36), que “[...] o pós-estruturalismo enquanto corrente investigativa filosófica, [...] tem como principal proposta a recusa aos fundamentos tradicionais”. Logo está corrente investigativa questiona seu antecessor o “[...] estruturalismo com discussões relativas à desconstrução de ideias binárias de verdades absolutas”.

Tendo em vista o pós-estruturalismo e seu “olhar” questionador sobre as verdades históricas e sua linearidade, tendo em vista a sociedade com outras formas de dominação que resulta da exclusão das minorias, como por exemplo, as relações étnico- raciais, de gênero, sexualidade.

Esta subseção se destina a propor uma análise bibliográfica dos discursos sobre as mulheres, mais especificamente sobre narrativas dos corpos femininos. Quais são os problemas apresentadas sobre as mulheres? A questão do patriarcado, da violência contra a mulher? Não se busca respostas, nem mesmo verdades, apenas lançar olhares sobre o narrado para tencionar o que foi e é dito sobre as mulheres para, depois, pensar, também, quais são as narrativas históricas sobre as mulheres em situação de cárcere nesses tempos sombrios, buscando assim o discurso de memórias no contexto histórico da mulher em situação de cárcere e suas peculiaridades.





De acordo com Sousa e Cabral (2015, p. 150), “a memória é um cenário no qual se entrecruzam as lembranças do passado, presente e futuro”, possibilitando, assim, uma viagem no tempo. Logo, narrar é lembrar de experiências da vida pública e ou privada.

Também, Larrosa expressa que a memória possibilita a fala de estranhamento, atravessamentos e vivências atemporal, um ir e vir constante e reflexivo. Segundo Larrosa (1994, p. 18), “o narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória”. Desse modo, conforme o autor, “ao narrar, a pessoa diz o que conversa do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista a formação histórica de representação das mulheres feita pelo homem, conforme ressaltado por Silva (2015, p. 17), apresentar uma história de forma não-linear é também trabalhar numa “construção de histórias que buscam no passado elementos que possibilitem romper e questionar as concepções de gênero binárias dadas como naturais e inquestionáveis, impedindo a igualdade entre homens e mulheres”.

Com base nas colocações de Silva (2015), muito mais do que igualdade, a mulher busca construir um discurso que a respeite como mulher, portanto, desconstruir saberes, verdades e significados que colocam a mulher como sujeito frágil, submissa e do lar, para na história. São outras formas de mostrar essa mesma mulher como aquela que vai à luta, buscando na história tensões, atravessamentos e conflitos não constantes na história linear ao longo dos anos.

Percebe-se, então, que a apropriação e a interpretação da história têm como ponto de partida o presente para ir ao passado em busca de elementos que permitam tensionar a narrativa dita “oficial” e então situar vozes silenciadas, mas não extintas. Isso pode auxiliar na compreensão das questões atuais sem pré-julgamentos, buscando elementos para sugerir outras formas de escrever a história, ao contrário do que se faria linearmente (VEIGA NETO, 2007).

Quando se pensa nos discursos prontos, datados, inquestionáveis, como entende Silva (2015), pode-se também pensar que esses discursos, quando se trata das questões de gênero, exercem influência sobre a vida das mulheres e implicam, também, as mulheres em situação de cárcere. Nesse sentido, questionar a história é pensar como essas mulheres chegaram à condição de encarceramento. Que discursos estão por trás desse cárcere? Como a história vem produzindo discursos e influencia a vida dessas mulheres? Como a educação formal se aproximou ou não de suas vidas?

Assim, a construção e os registros históricos ao longo dos anos vêm sendo apresentados de modo linear, numa busca constante no passado para pensar, justificar ou conformar-se com o presente. No entanto, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, a história linear e suas verdades estão sendo tensionadas, gerando questionamentos e novas possibilidades de narrativas. Logo a história linear vai sendo desvelada e suas verdades são questionadas constantemente, tendo em vista as narrativas de mulheres e seus corpos descaracterizados nos registros históricos linear.

Todavia com relação ao cárcere feminino: O que é uma situação de cárcere? O que isso pode significar para as mulheres? Não é fácil abordar um assunto que não se vivencia, neste caso, o afastamento do tema do trabalho se torna de certa forma um agravante, porque a base será sempre o discurso do outro.

Segundo Diniz (2020, p. 210), “o presídio é uma máquina de abandono para a qual os sentidos da violência são múltiplos. Uma mulher ao atravessar o grande portão principal em um cubículo de camburão jamais será a mesma” (DINIZ, 2020, p. 210)

O registro histórico do encarceramento de mulheres traz em seu código penal brasileiro de 1940 o termo “mulher desonesta”, ou seja, um código penal tendo por base um julgamento moral. O código penal foi revisto em 2005, trazendo uma nova redação





desvinculando o aspecto criminal do julgamento moral (MUNIZ; LEUGI; ALVES, 2017, p. 10)

Sabe-se que a história dos aprisionamentos femininos inicialmente teve base em julgamento moral de acordo com o código penal brasileiro, desde 1940 figurava o termo “mulher desonesta”, tendo sido revisto somente em 2005 com a Lei 11.106, que desassocia o aspecto da moralidade feminina da aplicação da lei contra a mesma (MUNIZ; LEUGI; ALVES, 2017, p. 10)

Tendo por base a lei de julgamento moral, a história do primeiro presídio feminino partiu de uma perspectiva de mulher que não atendia ao papel cultural e social pré-estabelecido para sua conduta social, logo, o mesmo foi criado para atender mulheres criminosas e mulheres “desajustadas”.

Segundo Queiroz (2020), neste contexto histórico pensou-se em um local para a mulher “desajustada”, assim, “em 1835 nasceu a primeira penitenciária feminina em Porto Alegre”, tendo em vista esta demanda pensou-se em institucionalizar o corpo da mulher objetivando com o “Instituto Feminino de Readaptação Social”, ou seja, um local para “[...] criminosas, mas também a prostitutas, moradora de ruas e mulheres ‘desajustadas’”.

Vale salientar a necessidade de novas perspectiva, de acordo com Margareth Rago (2020), o poder não é foco central de preocupação de todas as sociedades, mas que, em nossa própria tradição ocidental, poderíamos encontrar exemplos de outros modos de vida, de outras concepções de cidadania e de produção de subjetividade, assim como da sociedade, que não visavam disciplinar os corpos e conduzir as condutas.

Diante do exposto, a história contada de modo linear forjada na perspectiva de favorecidos, deixando de lado os conflitos e vivências desiguais que se perpetua ao longo do contexto social, em prol de registros históricos elaborados pelo patriarcado, que tornam a subjetividade fragilizada. A mulher nesse contexto vive em luta por respeito, já a mulher em situação de cárcere vive à margem da dignidade humana, mas tendo em vista as vivências da mulher, a mesma vive uma luta constante por seu direitos e novas perceptivas, já a mulher em situação de cárcere vive em busca da sobrevivência no sistema carcerário do abandono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade social em nosso país é visível, existe entre a população seres humanos que não tem suas necessidades básicas satisfeitas. O nível de desigualdade brasileira viabiliza um terreno fértil para drogadição, roubo, violência e conseqüentemente aumento da população carcerária.

Também é perceptível o número de mulheres aprisionadas nos últimos anos. Diante disto, busca-se compreender a essência do fato numa ação constante de reflexão. Um pensar questionador e reflexivo sobre: De que forma escola se aproximou das mulheres presas?, Em qual momento encontra-se as vivências escolares?, Em que medida a falta da escola contribui para essa posição de sujeito de hoje: mulheres presas, mulheres encarcerada?, De que forma a instituição escola contribui para esta posição das mulheres encarceradas?, Onde a escola falhou?, Qual seu olhar para a educação?, Qual expectativa em relação a educação? Requer uma busca constante de pensar questionador qual a essência do sistema prisional? Para que o sistema prisional? O que é o sistema prisional? Qual os pontos negativos e positivos da educação?

Diante disto as reflexões e questionamentos na busca de caracterizar o sistema prisional e sua necessidade, para além do julgamento identificando as subjetividades das mesmas, de acordo com seu contexto e vivências históricas e sociais.





REFERÊNCIAS

AGUILAR, M, A, B. GONÇALVES, J, P. **Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista:** Breve percurso de sua história e propostas. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil, 2017.

DINIZ, D. **Cadeia: relatos sobre mulheres.** Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2020.

LARROSA, J. **Tecnologia do eu e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNIZ, C, R. LEUGI, G, B. ALVES, A, M. **Mulheres no sistema prisional:** Por que e como compreender suas histórias. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/12449/10873>

SILVA, T, F, S. **História das mulheres e estudos feministas:** Um diálogo entre Rago, Rusen e Mcclagh. Goiás: UFG, 2015.

SOUSA, M, G, S. CABRAL, C, L, O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Teresina, Instituto de ensino (UFPI), 2015.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

VEIGA, N, A. **Foucault & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.





GT4: POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR





DISPOSITIVOS DE REGULACIÓN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA: UN MAPEO NACIONAL

GARCÍA, Pablo Daniel¹³⁸

RESUMO

Este trabajo se propone debatir sobre el ingreso a la universidad pública en Argentina. El objetivo principal es analizar los dispositivos diseñados por las universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior. Los interrogantes de los que se parten son: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades públicas argentinas para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades? Se desarrolla el trabajo desde una perspectiva comparada para construir un mapeo de dispositivos de ingreso que caracterice la situación a nivel nacional.

Palavras-chave: Educación Superior. Ingreso. Democratización. Política Educativa

INTRODUÇÃO

En la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior, desarrollada recientemente en Barcelona, académicos, gestores y funcionarios educativos de gran parte de las naciones del mundo reafirmaron que la equidad en el acceso y el éxito en el ámbito de la educación superior no puede considerarse un lujo o una consideración de segundo orden y abogaron por la promoción de mayor inclusión y pluralismo en la Educación Superior como imperativo de justicia social (UNESCO, 2022). El documento final de la WHEC afirma que los sistemas de educación y formación eficaces, en los que las oportunidades se distribuyen equitativamente, son la base del desarrollo sostenible y de la construcción de sociedades justas, pacíficas y democráticas (UNESCO, 2022). Este trabajo retoma esta problemática para analizar en particular el caso de las universidades nacionales en Argentina.

Este trabajo se propone analizar los dispositivos diseñados por las universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior. Considerando estas las cuestiones presentadas en los párrafos precedentes, esta presentación busca respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades públicas argentinas para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades?

METODOLOGÍA

Para responder a estos interrogantes, a partir de la revisión y análisis de materiales académicos y fuentes secundarias, el presente trabajo busca aportar una serie de reflexiones acerca de las políticas y dispositivos de ingreso que se desarrollan en las universidades nacionales argentinas. En este estudio se utiliza el método comparativo de carácter descriptivo, comprensivo e inductivo. Trabajar desde una perspectiva comparada implica desarrollar analogías, contrastar fuentes, eventos, sistemas, entre otros, identificando encuentros y desencuentros. Se recuperan para el desarrollo de la metodología comparada las propuestas de dos clásicos del campo, Hilker (1964) y Bereday (1968), que establecen una secuenciación de etapas para el trabajo metodológico que incluyen: etapa descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparación.

¹³⁸ García, Pablo Daniel. UNTREF-CONICET. E-mail: pgarcia@untref.edu.ar, orcid, link do currículo lattes. <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>





Considerando la necesidad de pensar el contexto, se decidió realizar también una presentación sintética del perfil de estudiante que ingresa a las universidades nacionales. Se seleccionaron unas pocas variables para presentar de manera general el perfil de nuevos ingresantes a las universidades:

- Cantidad de nuevos ingresantes por universidad
- Porcentaje de nuevos ingresantes con respecto al total de ingresantes de universidades nacionales
- Nuevos ingresantes menores de 19 años
- Tasa de nuevos ingresantes que trabajan (y porcentaje que trabajan más de 20 horas semanales)
- Tasa de nuevos ingresantes que son primera generación de estudiantes del nivel superior
- Tasa de nuevos ingresantes que son primera generación estudiantes nivel secundario

La selección de estas variables estuvo asociada a algunos supuestos previos (que se vinculan con ideas del marco teórico presentado) a) La escasa disponibilidad de tiempo para estudiar que tienen los ingresantes que trabajan limita el tipo de dispositivos que se diseñan para el ingreso y b) la presencia en el ingreso de estudiantes que son primera generación de estudiantes del nivel superior o medio demanda un andamiaje particular de parte de la universidad que lo recibe para garantizar sus permanencia.

Ahora bien, específicamente para comenzar con la comparación de los dispositivos diseñados para regular el ingreso en las universidades públicas nacionales de Argentina, se diseñaron nuevas dimensiones que se explicitan a continuación:

- Modelo de organización para el dispositivo de ingreso
- Duración del tiempo destinado al dispositivo de ingreso
- Modalidad establecida para transitar el dispositivo de ingreso
- Composición de los espacios curriculares del dispositivo de ingreso
- Modalidad de aprobación previstas (si las hubiera)

Estas dimensiones intentan captar los rasgos principales de cada dispositivo de ingreso en términos organizacionales y pedagógicos en función de la información disponible.

A partir de esta construcción de dimensiones, el paso siguiente fue la etapa descriptiva, en la cual se revisaron diversas fuentes para dar cuenta de cada experiencia que fueron un grupo seleccionado de de normativas institucionales: resoluciones rectorales, resoluciones de Consejo Superior, reglamentaciones, ordenanzas, información de difusión institucional, información publicada en los sitios webs de las instituciones seleccionadas, entre otras. Al finalizar esta etapa se organizaron los datos en tablas según las dimensiones de análisis preestablecidas. Posteriormente, se continuó con la etapa interpretativa, la cual requirió un análisis del estado de la información suministrada por las fuentes secundarias seleccionadas. Con la yuxtaposición como etapa propiamente de comparación se buscó contrastar los criterios o puntos de comparación de forma paralela para realizar generalizaciones. Se utilizó como instrumento una matriz en la cual se ubicaron, por una parte, las universidades seleccionadas y por otra las variables a comparar (antes mencionadas). Se identificaron así las semejanzas y diferencias encontradas para extraer algunas tendencias que se presentan en el apartado de discusiones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, persisten sociedades marcadas por la desigualdad social y educativa con núcleos de exclusión que afectan particularmente a los sectores empobrecidos (García, 2019). Por ello, la situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación fue la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales





de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, entre otras cuestiones críticas. En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (Juarros, 2006, García de Fanelli, 2014; Tinto y Engstrom, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la hipótesis de una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (Fernández Lamarra y otros, 2016).

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, este cambio reciente en la regulación, reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós, consolida dicha tradición. La modificación a la LES estableció de manera explícita la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” –asumiéndolos postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, se eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabajo busca analizar el ingreso a la universidad pública argentina. El desarrollo reciente de dispositivos de ingreso universitario permite establecer diferentes formatos regulatorios del ingreso. Las nuevas universidades avanzan hacia dispositivos que buscan andamiar el pasaje entre niveles acompañando la construcción de la “subjetividad” del estudiante universitario. Las más antiguas, enfatizan los aspectos curriculares y la formación disciplinar, intentando complementar o nivelar la formación recibida por los estudiantes en el nivel secundario. Entre uno y otro modelo, hay diversidad de situaciones intermedias que este trabajo se propone analizar para dar cuenta de las nuevas tendencias en lo que respecta a la regulación del ingreso y la concreción del derecho a la educación superior en Argentina.

REFERÊNCIAS

Bereday, George. **El método comparativo en pedagogía**. Herder. 1968

Cambours de Donini, Ana. y Gorostiaga, Jorge. **Acceso y permanencia en Universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales**. En: Ezcurra, A. -coord- Derecho a la Educación expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Buenos Aires: UNTREF. 2019.

Ezcurra, Ana María. **Igualdad en educación superior. Un desafío mundial**. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. 2011.

Fernández Lamarra, Norberto, Perez Centeno, Cristian; Claverie Julieta; Aiello, Martín y García, Pablo. **El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior**. En: Didriksson, A. y Moreno, C. –coord- (2016). Innovando y construyendo el futuro. La universidad de América Latina y el Caribe. Estudios de Caso. Universidad de Guadalajara. 2016.

García de Fanelli, Ana. **Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación**. Páginas de Educación 7 (2), 275-297. 2014.

García, Pablo. **Avances y pendientes en la concreción del derecho a la educación en Latinoamérica**. Revista Textura, v. 21 n. 47 p. 32-53 jul/set 2019. Revista de Educação e Letras de la Universidad Luterana do Brasil (ULBRA). 2019.

Juarros, María Fernanda (2006). **¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región**. Revista Andamios, 3 (5), 69 -90.

Tinto, Vincent. y Engstrom, Cathy. **“Access without support is not opportunity”**. Change 40, 46-51. 2008.

UNESCO (2022), **Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior**. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.





AÇÕES AFIRMATIVAS, DEMOCRACIA E ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE EM FOCO

GRELLERT, Ana Paula¹³⁹
SOLER, Leonor Gularte¹⁴⁰
SILVA, Wagner Pires da¹⁴¹
JARDIM, Lisandra Ferreira¹⁴²
OLIVEIRA, Neiva Afonso¹⁴³

RESUMO

O referido trabalho pretende dialogar com a Educação Superior evidenciando a dinâmica da Educação Superior na América Latina a partir dos aspectos teóricos apresentados por *Didriksson et al* (2020) considerando as políticas de acesso e permanência dos estudantes no Brasil. Tais referenciais são contextualizados com as vivências advindas de atividades profissionais na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no setor pedagógico, a partir da atuação junto aos estudantes ingressantes das ações afirmativas e com o acompanhamento pedagógico ao estudante. A título de considerações finais, a pesquisa demonstra que não é somente com a ampliação de vagas que há garantia de um espaço democrático, mas, sobretudo, considera-se que a construção de um espaço democrático na Universidade vincula-se também à oferta do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante que tenha em seu horizonte possibilidades e garantia de condições para que este possa desenvolver com qualidade os seus estudos.

Palavras-chave: Educação Superior. Acompanhamento Pedagógico. América Latina.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como objetivo dialogar com a Educação Superior especialmente sobre a dinâmica da Educação Superior na América Latina. A pesquisa sobre a referida temática proporcionou conhecer os aspectos históricos que constituem a Educação Superior na América Latina, assim como os quatro modelos de universidade existentes no mundo, sendo o modelo napoleônico predominante na América Latina, entre os séculos XIX e XX. Foi possível evidenciar também que entre os anos de 2000 e 2014, o número de estudantes universitários no mundo dobrou de 100 milhões para 207 milhões. A partir destes dados iniciais apresentados, tendo em vista os aspectos históricos da constituição da Educação Superior na América Latina e o crescimento das matrículas no Ensino Superior no mundo, iremos abordar neste trabalho alguns aspectos teóricos apresentados por *Didriksson et al* (2020) sobre as dinâmicas da Educação Superior, considerando as políticas de acesso e permanência dos estudantes no Brasil, contextualizando tais referenciais com as nossas vivências e atividades profissionais na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no setor pedagógico, atuando junto aos estudantes ingressantes das ações afirmativas e com o acompanhamento pedagógico ao estudante.

METODOLOGIA

A pesquisa é teórica, de cunho bibliográfico, fundamentada no artigo de Axel Didriksson et al, *La ciencia y latecnología desde las humanidades: temas*

¹³⁹Ana Paula Grellert. Universidade Federal de Pelotas. ana.grellert@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6387-597X>, <http://lattes.cnpq.br/6093867280749621>

¹⁴⁰Leonor Gularte Soler. Universidade Federal de Pelotas. leonorgulartesoler@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6078-823X>, <http://lattes.cnpq.br/1141371987526559>

¹⁴¹Wagner Pires da Silva. Universidade Federal de Pelotas. wagner.pires@ufpel.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7229-0655>, <http://lattes.cnpq.br/8239540175884532>

¹⁴²Lisandra Ferreira Jardim. Universidade Federal de Pelotas. lisandrajardimdoutorado@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1935-6571>, <http://lattes.cnpq.br/6452423514453413>

¹⁴³Neiva Afonso Oliveira. Universidade Federal de Pelotas. neivaafonsooliveira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>, <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>





emer(conver)gentes(2020), publicado na revista Integración y Conocimien, texto este, onde o autor apresenta o aspecto teórico das dinâmicas da Educação Superior. A metodologia filosófica ganha destaque neste trabalho uma vez que está amparada na sistematização dos conhecimentos filosóficos advindos da leitura, da interpretação e do registro escrito das sínteses no decorrer da pesquisa. Compreende-se que “elaborar uma metodologia, com efeito, já é fazer filosofia, já que isso envolve necessariamente uma concepção filosófica da filosofia”(FOLSCHEID; WUNEMBURGUER, 2006, p.7-8). Sendo assim, a metodologia filosófica contribui para nossa reflexão teórica expressa neste trabalho com as vivências advindas da prática profissional na universidade pública.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Ao dialogarmos sobre a Educação Superior na América Latina, tem-se, desde Didriksson et al. (2020), uma observação pertinente, considerando que a educação em seu sentido amplo, sofre as influências da sociedade na qual está inserida na região da América Latina e no Caribe “se presentan condiciones de pobreza que abarcan a más de 200 millones de personas, de las cuales 88 millones se encuentran em condición de pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de su población total” (p.19).E, durante as últimas duas décadas, “del pasado siglo se vivió una secuencia de crisis económicas a lo largo y ancho de la región que dejaron como legado décadas perdidas, alas que se han agregado otras recientes, como la de 2009” (p.19), e a nível político, “com la fractura de algunos regímenes democráticos que han sido sustituidos por gobiernos de ultraderecha y neofascistas, que solo han ahondado la terrible condición de millones de seres humanos, em su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos”. (DIDRIKSSON et al., 2020, p. 20)

Tais considerações permitem compreender que a Educação Superior, em alguns países da América Latina, embora tenham alcançado êxito no que se refere ao número de matrículas, ainda há um longo caminho a percorrer no que tange ao atendimento universal dos estudantes no nível superior, devido a questões políticas e estruturais que impactam as políticas educacionais, desde o nível básico até a pós-graduação.

À vista disso, dialogar sobre a universidade pública nos dias atuais, no Brasil e desde o nosso contexto de trabalho, considerando a sua importância e significado para todos (as) os sujeitos que a freqüentam, sobretudo, para aqueles e aquelas cujo acesso à universidade se intensificou ou só foi possível a partir da segunda metade dos anos 2000, torna-se relevante discutir no que se refere ao acompanhamento pedagógico do estudante no ensino superior diante da necessidade de garantir a permanência qualificada dos estudantes neste nível de ensino.

Assim, concordamos com Didriksson et al. (2020), que trata-se de olhar os processos de reversão das formas excludentes que se apresentam como base das dinâmicas do mundo acadêmico na região. A exclusão, segundo ele, não acontece apenas no acesso à universidade, “sino también durante la permanencia del alumno em determinado programa, cuando se presentan altos índices de evasions, deserciones o retrasos” (DIDRIKSSON et al., 2020, p.22). A governança precisa ser repensada “enel sentido de construir procesos más democráticos de participación em relación com los grupos subrepresentados y excluidos del sistema educativo y de los principales aprendizajes significativos. (DIDRIKSSON et al., 2020, p.22)

Situamo-nos no tempo, mais precisamente no ano de 2003, ano que marca a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, o país passou a vivenciar uma universidade diferente daquela até então conhecida. Entre as marcas desta diferença, percebemos uma dianteira no que se refere à ampliação de vagas nas universidades federais, e é perceptível o acesso das classes populares¹⁴⁴ ao Ensino

¹⁴⁴De acordo com Paludo (2001, p.33) as classes populares são os indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente (p.34).





Superior. Com relação à afluência e acesso ao Ensino Superior, percebe-se que a partir deste período houve um grande investimento no sentido de ampliar a oferta de vagas nas Universidades Federais, o que também apresenta desafios para a Universidade no sentido de atender aos estudantes das classes populares, e sobretudo, como afirma Didriksson et al (2020), a gestão também necessita ser repensada. Precisamente a partir do ano de 2003, houve um aumento significativo da oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), motivada pelas políticas de expansão universitária no Brasil.

Assim, é perceptível que a partir deste momento as classes populares tiveram mais oportunidades de acessar e permanecer neste espaço, também influenciando os processos próprios da Universidade, sobretudo, trazendo muitos desafios para os processos pedagógicos que envolvem o ensino-aprendizagem. Não obstante, com a chegada ao ensino superior de alunos pertencentes à base da pirâmide social, emergiu um discurso reacionário baseado em argumentos do tipo “*estes alunos não aprendem*”, “*eles têm problemas de aprendizagem*” ou ainda “*que os alunos estão chegando ao nível superior sem os conhecimentos básicos que deveriam ter ao ingressar num curso superior*”.

Neste sentido, Didriksson et al. (2020), destaca algo que consideramos primordial ao tratarmos da Educação Superior, especialmente na Universidade pública, a saber, “Una primera condición para que la Universidad pueda comprometerse con la transformación social y cognitiva es, por ello, el compromiso con impulsar de manera decidida cambios de fondo”(p.22). Para tanto, a Universidade atual precisa comprometer-se com a perspectiva transformadora de educação, e desta forma, Didriksson et al. (2020) colabora com esta reflexão argumentando que “para pensar una transformación social, política y cultural articulada de manera dinámica y crítica con la producción de condiciones para el desenvolvimiento y actuación de los jóvenes dentro de la sociedad, es necesario fortalecer la función colaborativa entre Universidad y escuela” (p.22), e aponta o sentido que pode ser atribuído a esta postura, desde a Universidade pública, de maneira a contribuir para que cumpra seu papel social, conforme segue, [...] em el sentido de que contribuya a la formación cualificada y también al aumento de oportunidades em el proceso de escolarización juvenil”. (DIDRIKSSON et al, 2020, pp.22)

Concordamos com o referido autor ao considerar a importância da formação de redes de maneira a ampliar as possibilidades de transformação social e cognitiva, reforçando assim o compromisso social da Universidade com as classes populares e desta forma, cumprindo sua função social.

No caso específico do Brasil, cabe dar destaque à política de democratização de acesso ao ensino superior instituída pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como política de cotas, que, dentre outras questões, determinou que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dialogamos com Didriksson et al. (2020), considerando a importância das ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro, ao afirmar que “debe entenderse así que la política de acciones afirmativas que se ha presentado en distintos países durante las últimas dos décadas es un recurso fundamental para que segmentos sociales tengan acceso a la Educación Superior” (p.22).

O argumento de Didriksson et al. (2020), mobiliza a pensarmos no contexto brasileiro, em que podemos perceber que as ações afirmativas mudaram o perfil do

É possível também remetermos o termo à Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), cuja dedicatória do livro o autor remete “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2011, p.04).





estudante do Ensino Superior, e diante desta mudança, compreende-se, com Didricksson et al. (2020, p.22) que os processos formativos, pedagógicos e também de gestão da Universidade brasileira poderiam incorporar de maneira mais ampla, as características deste novo perfil estudantil, e de acordo com o mesmo autor, “que de tal modo que sea posible el diálogo con las trayectorias de los estudiantes que constituyen las nuevas generaciones, sobre todo de hijos de padres no escolarizados que puedan contribuir em laproducción de conocimientos por fuera de los moldes tradicionales universitários” (DIDRIKSSON et al., 2020, p.22).

Inferimos que a produção de novos conhecimentos, desde a perspectiva das classes populares é fundamental no sentido de democratizar a universidade além de valorizar, reconhecer e produzir novos conhecimentos.

É possível também observar alguns avanços no que se refere às Políticas de Assistência Estudantil, como a promulgação do Decreto 7234/2010, que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. É importante salientar que o PNAES, além dos auxílios financeiros aos estudantes, prevê também o atendimento a “outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como [...] a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros” (Gómez e Torres, 2015, p. 73). Didriksson et al. (2020) contribui a esse respeito mencionando que: ““además de esto, es necesario comprender las acciones afirmativas como una totalidad, esto quiere decir que no se restringe a la mera reserva de cupos de matrícula por sectores excluidos”(p.23). Pois, conforme o autor, “no basta que los programas solo organicen mecanismos para el ingreso de estos grupos de personas, sino que también es indispensable la formulación de políticas de permanência” (p.23). Ele acrescenta que é preciso “combatir los mecanismos sutiles que limitan las posibilidades de que los estudiantes avancen en sus actividades y se reconozcan como sujetos en pleno ejercicio de sus derechos dentro de la institucionalidade”. (DIDRIKSSON et al., 2020, p.23)

Compreendemos a importância do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante no ensino superior no sentido de alcançar o que Didriksson (2020) menciona, sobretudo no interior das instituições a que pertencem. Tal tema ainda carece de pesquisas e de sistematização. Segundo ele, ao serem projetados para outros grupos sociais, as políticas afirmativas também necessitam estar acompanhadas de novos horizontes de estudo e investigação. “A partir del ingreso de esos grupos sociales em la Universidad, temas, teorías y problemas relativos a sus realidades, sus conocimientos y sus experiencias pasan a ser valorizados” (p.23). Portanto, segundo ele, “la educación para la diversidad y contra la discriminación, gana fuerza porque motiva cambios y transformaciones curriculares, especialmente em los cursos de licenciatura o pregrado”(p.23). Assim, “la sociedad a partir de ello, comienza a reencontrarse consigo misma y a entender la centralidad de la desigualdade em su composición y orientación dela política pública”. (DIDRIKSSON et al., 2020, p. 23)

Em nosso contexto de atuação, desde a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o acompanhamento pedagógico ao estudante é uma das atribuições do setor pedagógico da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que tem o objetivo de *promover o desenvolvimento de condições equitativas de acesso e permanência do estudante, visando ao compromisso e a participação dos estudantes na vida universitária e ao aprimoramento das condições na sua formação técnica, humanística e cidadã*. Esta Pró-reitoria também tem como objetivo a promoção de ações de apoio aos estudantes de maneira a garantir sua permanência e conclusão dos estudos, além de organizar e promover a orientação pedagógica para a aprendizagem e fortalecer ações de formação ampliada do estudante.

Dialogar sobre a importância do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante no Ensino Superior é, de fato, importante, já que esta é uma das ações





fundamentais a serem implementadas no contexto da Educação Superior atual, visando a permanência do estudante nos cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação e favorecendo cada vez mais a democratização da Universidade. Para tanto, compreendemos que a concepção de Educação Popular proposta por Paulo Freire, a qual não será possível aprofundar neste breve ensaio, pode favorecer a construção de ações de acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior, considerando as especificidades de aprendizagem dos estudantes, a realidade institucional, as áreas de formação dos estudantes e as parcerias com os (as) docentes que atuam na universidade, assim como, favorecer a construção de redes entre Universidade, cursos, institutos, contribuindo para disseminação e democratização de saberes, fomentando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no contexto da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, tomando-se as reflexões aqui expostas no que diz respeito à Educação Superior, especialmente às questões que se referem ao acesso e permanência na Universidade e ao que denominamos como acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante, constatou-se que nos últimos anos, temos vivenciado a diminuição dos recursos aplicados nas áreas da saúde e educação, por parte do Governo Federal, o que também impacta tais ações na Universidade. Aqui, observou-se que o investimento público em tais ações é algo fundamental para as políticas de acesso e permanência do estudante no Ensino Superior e conseqüentemente para a concretização do acompanhamento e apoio pedagógico aos estudantes, já que, em nossa visão, ele se configura como uma área importante para a permanência do estudante no ensino superior.

Outros fatores também são dignos de atenção quanto à temática em questão que se trata da predisposição ao diálogo permanente com os estudantes, sujeitos alvos das ações de acompanhamento pedagógico, e a importância das parcerias com os docentes, compreendendo que as ações de acompanhamento pedagógico podem contribuir efetivamente para que a universidade se torne um espaço cada vez mais democrático e plural. Neste sentido, podemos inferir que a construção de projetos de ensino visando o acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante junto aos sujeitos que constroem a Universidade diariamente, pode ser um caminho para a democratização dos saberes, a concretização de relações mais plurais e a compreensão da diversidade humana tão presente nas nossas instituições de Ensino Superior.

Destarte, é possível afirmar que não é somente com a ampliação de vagas que há garantia de um espaço democrático, mas, sobretudo, consideramos que a construção de um espaço democrático na Universidade está vinculado também à oferta do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante que tenha em seu horizonte possibilidades e garantia de condições para que este possa desenvolver com qualidade os seus estudos. Por fim, nossa reflexão até aqui exposta, não tem a intenção de esgotar o tema em questão, mas sim de expressar nossas percepções e oportunizar reflexões possíveis para a concretização desta importante ação a qual denominamos acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior como uma ação necessária no atual contexto da educação superior no Brasil.

REFERENCIAS

BRASIL. (2010). *Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Poder Executivo. Brasília, DF.

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jaques. **Metodologia Filosófica**. Tradução: Paulo Neves. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURG – **Programa de Desenvolvimento do Estudante (PDE)**. Disponível em: https://prae.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=310. Acesso em: 20/12/2020)

GÓMEZ, Magela R. F.; TORRES, J. C. (2015) **Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada)**. In: *Org & Demo*, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5162-Texto%20do%20artigo-16829-1-10-20150723.pdf>
Acesso em: 16/02/2019.

DIDRIKSSON, Axel. T. *et al.* La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer(conver)gentes. **Integración y Conocimiento**, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 14-42, 2020.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.





A PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DOS BACHARELADOS EM ADMINISTRAÇÃO

ALMEIDA, Georgia Maria Mangureira de ¹⁴⁵

SILVA, João Eudes da ¹⁴⁶

SILVA, Arthur Rezende da ¹⁴⁷

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar se os elementos constantes em cinco Projetos Pedagógicos de Cursos de Bacharelado em Administração, ofertados por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dialogam com o previsto na Lei de Criação dos Institutos Federais, mais especificamente, em relação ao artigo 6º da Lei, que versa sobre as finalidades e características institucionais. Para desenvolver o trabalho, procedeu-se com a metodologia da análise documental recorrendo ao emprego da metodologia de Análise Textual Discursiva que culminou na emergência de categorias iniciais da ATD, a partir das unidades de sentido que foram identificadas na pesquisa documental, que permitiu a identificação da característica contra-hegemônica dos cursos ofertados pelos Institutos Federais presentes nas suas singulares estruturas. O que foi possível depreender que os IF vêm buscando romper com concepções e práticas estacionárias ao se estabelecerem como importante instrumento de atendimento às demandas da sociedade.

Palavras-chave: Institutos Federais, Bacharelado em Administração, Análise Textual Discursiva.

INTRODUÇÃO

O exercício de superar a visão de verticalização do ensino centrada apenas na questão da oferta e da procura dos cursos vem sendo feito pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante IF, por meio da concepção de uma ação administrativa e pedagógica com singularidades. A partir de uma singular arquitetura curricular, os IF objetivam contribuir com os princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano.

A Educação Profissional, ofertada por meio das Instituições Federais, soma mais de cem anos de atuação e se consolida como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entendimento adotado a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 20 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2017).

Pressupõe-se que os Institutos Federais, ao construírem sua proposta pedagógica, façam-na com a propriedade que a sociedade está a exigir, o que os transforma em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se com as questões da diversidade cultural, da preservação ambiental e traduzindo-se num compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (BRASIL/MEC, 2008b, p.28).

Neste sentido, é desafiador não pensar em atendimento à sociedade sem a interação com a mesma. É por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que se observa e que se consolida o compromisso com uma formação humanizada.

Essas características culminaram na questão-problema: os cursos de bacharelado em Administração ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de seus currículos, estão de fato atendendo ao que preconiza a

¹⁴⁵Georgia Maria Mangureira de Almeida. IF Sudeste MG/ Instituto Federal Fluminense. georgiamangureira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6405-8194>, <http://lattes.cnpq.br/8758563106100556>.

¹⁴⁶João Eudes da Silva. IF Sudeste MG. joao.eudes@ifsudestemg.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8504-1802>, <http://lattes.cnpq.br/0195515405824016>.

¹⁴⁷Arthur Rezende da Silva. Instituto Federal Fluminense / FAETEC/ Universidade Católica de Petrópolis. arezendeiff@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4543-7842>, <http://lattes.cnpq.br/4888728838765400>.





Lei de Criação dos Institutos, mais especificamente, em relação ao artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos Federais, que versa sobre as finalidades e características institucionais?

Assim, o objetivo do presente estudo é investigar se tais documentos se encontram em consonância com o que prevê a Lei de Criação dos Institutos Federais, na ótica da sua relação com a sociedade.

Como hipótese, tem-se que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ofertados pelos IF, sobretudo aqueles objetos desta investigação, se propõem a buscar a inovação no seu cerne de formação e que, com sua singular arquitetura curricular, possam emergir como “currículos inovadores”, induzindo à disrupções do currículo tradicional trazido pelas Universidades e consistam num trabalho dialógico com seu território.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, tendo como objetos de estudo os atributos diferenciados contidos em cinco Projetos Pedagógicos de Cursos de bacharelado em Administração, ofertados pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, nas cinco regiões do Brasil: Norte, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país.

Os procedimentos metodológicos se darão por meio da Análise Documental dos PPC e da Lei de Criação dos Institutos Federais, bem como da Revisão Bibliográfica, em especial, do capítulo 9, de autoria da pedagoga Margarete de Quevedo, intitulado “Verticalização nos IFs - Concepção(ões) e desafios” do livro “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento”, organizado em 2018 pelo professor Gaudêncio Frigotto.

Para desenvolver a análise de conteúdo foi empregada a metodologia de Análise Textual Discursiva a partir de Moraes (2003) e de Moraes e Galiazzi (2005), que objetiva identificar o diálogo dos PPC com o território quanto às ações propostas na Lei de Criação dos Institutos Federais.

Os dados dos cursos de bacharelado em Administração, objeto do estudo, foram extraídos entre os dias 15 e 31 de agosto de 2022, tendo como fonte o sistema e-MEC, no qual consta o cadastro de todos os cursos autorizados e/ou reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Para a análise e a critério dos pesquisadores, no sentido de guardar alguma similaridade, foram selecionados somente cursos oferecidos presencialmente, cuja oferta no sistema apresenta o *status* “em atividade”. Os cursos pesquisados foram identificados como IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO e IFADMS.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

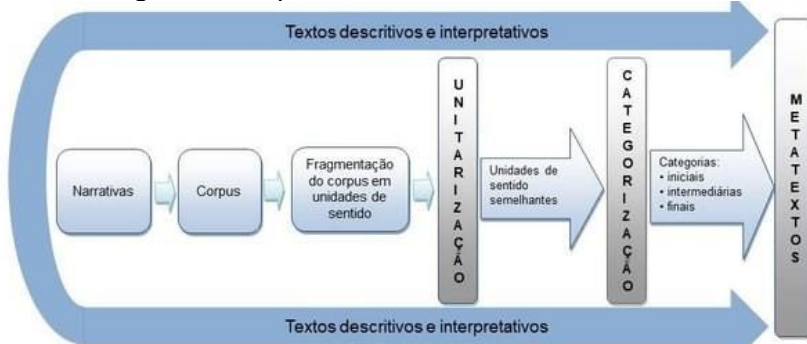
A Análise Textual Discursiva (ATD) é um processo recursivo (pode-se refazer tantas vezes forem necessárias) com abordagem fenomenológica (retirada, pela redução, o que é essencial daquele fenômeno) e hermenêutica (estudo da interpretação de textos escritos). Sendo esta uma “metodologia exigente, ela solicita intensa impregnação do pesquisador”. (MORAES E GALIAZZI, 2006).

Trata-se de um desdobramento das compreensões dos pesquisadores, que se depararam com teorias que antes não estavam em seus horizontes interpretativos. O processo é composto pelos procedimentos de produção do Corpus, Unitarização do Corpus, Organização por aproximação de sentidos, Categorização Final, Categorização Intermediária, Categorização Final e Metatextos, conforme ilustra a Figura 1:





Figura 1: Esquema da Análise Textual Discursiva



Fonte: Ferreira et al, 2022.

A partir do emprego da Análise Textual Discursiva, foi possível emergir três categorias das nove unidades de sentido identificadas nas leituras da Lei de Criação dos Institutos Federais, do texto de autoria da pedagoga Margarete de Quevedo e da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Com as aproximações das concepções sobre a verticalização do ensino nos IF, somados às características e finalidades da Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008), foi possível produzir unidades de sentido que fizeram emergir as categorias iniciais, apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Caracterização dos cursos de bacharelado em Administração pelas regiões do Brasil selecionados como objeto de estudo:

Categorias Iniciais Emergentes	Unidades de Sentido	Identificação no Currículos Contra-hegemônicos
Diálogo com o território	Formação multifacetada que contribua ao desenvolvimento socioeconômico territorial.	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
	Foco nas demandas sociais e peculiaridades regionais	IFADMSE, IFADMNE
	Fortalecimento dos Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais com a oferta formativa orientada.	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
Formação Humanizada	Construção da Autonomia, através da Educação Profissional e Tecnológica Contextualizada, Humanizada e Humanizadora.	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
	Ação Educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade e da cidadania.	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
	Planejamento e trabalho coletivo	IFADMN, IFADMSE, IFADMCO
PPC Inovador	Referência na pesquisa aplicada aos negócios e à cultura.	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
	Propulsor da Pesquisa, Extensão e da Divulgação Científica e Tecnológica	IFADMN, IFADMSE, IFADMNE, IFADMCO, IFADMS
	Condutor de transferência tecnológica social e preservação do meio ambiente	IFADMSE, IFADMCO

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).



A tempestade de luz, com o emprego da Análise Textual Discursiva, possibilitou identificar arquiteturas curriculares muito singulares, regionalizadas e com olhar para o território, com ênfase para o Agronegócio, para a Administração de Micro e Pequenas Empresas, para o Cooperativismo, para as questões ambientais, em muitos dos projetos analisados. Todos esses elementos identificados nos PPC encontram-se elencados, citados direta ou indiretamente nos incisos do art. 6º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o que evidencia e confirma o atendimento àqueles excertos contidos na referida Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ATD é a arte de apresentar um fenômeno que vai se mostrar em questões que o pesquisador a priori até desconheça e que o permitirá uma melhor compreensão da expressão.

Ao se buscar emergências (movimentos para compreensão) contidas em um texto, a ATD precisa estar na intencionalidade do pesquisador, aprender mais sobre um fenômeno, para além do já sabido.

A questão problema se propunha a responder se os cursos de bacharelado em Administração ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de seus currículos, estão de fato atendendo ao que preconiza a Lei de Criação dos Institutos, mais especificamente, em relação ao artigo 6º da Lei, que versa sobre as finalidades e características institucionais.

Foram extraídas da emergência produzida pela ATD, as seguintes dimensões: Diálogo com o território; Formação Humanizada e PPC Inovador.

O trabalho que segue em curso avança na produção dos metatextos oriundos das categorias emergentes.

Outrossim, a partir do presente trabalho, depreende-se que os IF vêm buscando romper com concepções e práticas estacionárias e estão abraçando novas práticas pedagógicas para que consolidem o seu compromisso com a formação profissional aliada à formação integral do ser humano e, assim, se estabeleçam como importante instrumento de atendimento às demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/> Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifts_livreto.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

FERREIRA, V. O.; AMARAL-ROSA, M. P.; DO ROSÁRIO LIMA, V. M. **Ensino de Ciências nos anos iniciais a percepção de professores com vistas à formação integral dos estudantes**. Com a Palavra, o Professor, v. 7, n. 17, p. 14-37, 2022.





MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

QUEVEDO, M. **Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios**. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Os Institutos Federais e sua relação como o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

RAMOS, M. G.; M., R.; GALIAZZI, M. C. **Arquitetos de transformação de discursos sociais: sujeitos que emergem da produção escrita reconstrutiva**. In: ISCAR, 1., Sevilha, 2005. Anais... Sevilha, 2015.





ações de conectividade e desafios frente à pandemia de COVID-19: a assistência estudantil em universidades federais do sudeste do país

SOUSA, Leticia Pereira de¹⁴⁸

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo construir um panorama das ações de assistência estudantil oferecidas por todas as universidades federais localizadas na Região Sudeste do Brasil para o atendimento aos estudantes diante da pandemia de Covid-19, SARS COV-2. A coleta de dados foi realizada a partir do acesso ao *site* das universidades. Os resultados evidenciam que a abrangência da assistência tem a necessidade de se desenvolver em diversos aspectos para atender aos objetivos e áreas de atuação propostos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sobretudo quanto à inclusão digital, condição necessária para a oferta do ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Assistência Estudantil. Educação Superior. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Amparada no discurso de democratização do acesso à educação superior, a partir de 2003, teve início uma agenda de governo comprometida com a expansão e a interiorização desse nível de ensino. Um conjunto de políticas foi empreendido de modo a ampliar o acesso tanto no setor público como no privado, na modalidade presencial e a distância (PEIXOTO, 2017).

Em consonância com o debate sobre a ampliação do acesso à educação superior, a aprovação do Decreto nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), mesmo sendo esse um ato normativo secundário, constituiu uma conquista para a institucionalização de uma política nacional (SOUSA, 2020).

Com o advento da pandemia de Covid-19, SARS COV-2, a adoção de períodos letivos de forma remota, nos anos de 2020 e 2021, impôs aos docentes a adoção de novos modelos em seu planejamento e prática pedagógica. Esse cenário representou, também, um desafio para os setores responsáveis pela gestão universitária, sobretudo aqueles responsáveis pela proposição, coordenação e acompanhamento da política de graduação e de assistência estudantil. Diante desse contexto, o presente estudo teve por objetivo construir um panorama das ações de assistência estudantil oferecidas por todas as 19 universidades federais localizadas na Região Sudeste do Brasil para o atendimento aos estudantes diante da pandemia de covid-19.

Além desta introdução e considerações finais o texto foi organizado em duas partes. Na primeira, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, são apresentados os dados sobre as ações de conectividade desenvolvidas pelas 19 universidades federais, localizadas na Região Sudeste do país.

METODOLOGIA

Para realização do mapeamento das ações de assistência estudantil oferecidas pelas universidades federais, durante o contexto da pandemia de covid-19 e oferta de ensino remoto, foi realizado um recorte para Região Sudeste do País. O foco nessa região se deu considerando o seu número proporcionalmente maior de instituições federais de educação superior, o contingente de estudantes e a existência de instituições pioneiras no desenvolvimento de ações de assistência estudantil (PORTES, 2001; CHRISTÓFARO, 2012).

¹⁴⁸ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (NAP/PROGRAD/UFOP). Email: leticiasousa@ufop.edu.br <https://orcid.org/0000-0003-1033-7662>





Os dados do mapeamento das ações de assistência estudantil oferecidas pelas 19 federais da Região Sudeste¹⁴⁹, localizadas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, foram coletados a partir do acesso à página eletrônica das universidades nos meses de outubro e novembro de 2020. A partir do levantamento verificou-se que, de modo geral, as instituições conservaram o pagamento de bolsas e auxílios existentes voltadas para permanência, alimentação, moradia e/ou criaram auxílios suplementares diante do contexto da pandemia, conforme será abordado a seguir.

DISCUSSÕES

Em março de 2020, as universidades federais, no uso de sua autonomia, determinaram a suspensão temporária de suas atividades acadêmicas presenciais e estabeleceram o regime de trabalho remoto para desenvolvimento das ações administrativas.

A adoção do isolamento social como medida fundamental para a contenção e disseminação do vírus impulsionou, junto à flexibilização das normativas educacionais, o desenvolvimento, pelas universidades, de soluções emergenciais, como, por exemplo: oferecimento de períodos suplementares, redução do número de dias letivos, flexibilização da apuração da frequência e desenvolvimento de novas ações e programas voltados para assistência estudantil em contexto tão diverso. A situação exigiu urgência na tomada de decisão pelos gestores e mudança abrupta nas práticas e programas desenvolvidos nas universidades. Foram identificadas diferentes iniciativas voltadas para a conectividade dos estudantes, conforme pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1: Ações de assistência voltadas para a inserção digital dos estudantes durante o ensino remoto 2020-2021

Auxílio	Nº de Instituições	Percentual
Projeto Alunos Conectados MEC/RNP	16	84,2%
Auxílio financeiro para contratação de Internet (pago pela universidade)	14	73,6%
Aquisição de equipamento (<i>notebook, desktop, tablet etc..</i>)	12	63,1%
Auxílio financeiro emergencial/especial/temporário/COVID-19	12	63,1%
Empréstimo de equipamentos (<i>notebook, tablet..</i>)	6	31,5%
Total de Universidades Federais no estado de Minas Gerais	19	100%

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos sites das universidades federais 2020-2021.

Como suporte às ações emergenciais de educação, o Projeto Alunos Conectados, realizado em parceria entre o Ministério da Educação e a Rede Nacional de

¹⁴⁹ Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João del Rei, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Paulo.





Ensino e Pesquisa (RNP), configurou-se como uma iniciativa em âmbito nacional. Até a data do levantamento, ela atendia 16 das 19 universidades federais da Região Sudeste. O projeto consiste na distribuição, pelo MEC, por meio das instituições federais de ensino, de *chips* com pacote de dados de internet, destinados a apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade, enquanto durarem as atividades de ensino remotas. De acordo com dados divulgados na página eletrônica da RNP¹⁵⁰, até dezembro de 2020, foram distribuídos em todo país 89.336 *chips* a 77 universidades e institutos federais. Especificamente para a Região Sudeste foram disponibilizados 23.956 *chips*, o que corresponde a 26,8%.

Apesar da existência do Projeto Alunos Conectados, verificou-se que 11 universidades localizadas na Região Sudeste dispunham de outro subsídio para acesso à internet, oferecido de forma complementar e, em alguns casos, anterior à existência do referido Projeto. Nesse caso, o tempo do benefício é condicionado à duração do período letivo remoto com previsão de cancelamento mediante a retomada das atividades acadêmicas presenciais.

O auxílio para aquisição de equipamentos tecnológicos como *notebook*, *tablet* e *modem* foi uma ação desenvolvida por cerca de metade das instituições do sudeste. Os valores variam entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.200,00¹⁵¹. O benefício foi disponibilizado diretamente ao estudante, devendo a compra e emissão de nota fiscal ser em nome dele. Observe-se que as universidades poderiam ter realizado a compra dos equipamentos e disponibilizado como empréstimo aos estudantes. Seria uma ampliação dos recursos permanentes que poderiam ser oferecidos, futuramente, a outros discentes. Todavia, a delonga frente aos processos de licitação e compra de equipamentos por setores públicos e a necessidade de verbas para manutenção de materiais permanentes, certamente, foram impedimentos para ações nessa direção.

Outra ação voltada para a inclusão digital dos estudantes se refere ao empréstimo de equipamentos realizado por seis IFES. Em uma delas, como contrapartida o estudante deve assumir o compromisso de participar das atividades do ensino remoto, condicionante que não foi verificado nos editais das demais instituições. Caso o discente seja reprovado por infrequência, deve devolver o equipamento ou repor os valores por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU). No caso de perda do vínculo institucional, em até dois anos após o recebimento do auxílio para compra de computador, duas universidades exigem a devolução do equipamento adquirido à universidade.

Modalidades específicas de Auxílio Emergencial foram desenvolvidas, como por exemplo, uma universidade disponibilizou aos discentes residentes nos alojamentos que manifestaram interesse em retornar para os seus endereços domiciliares, o pagamento do valor das passagens rodoviárias de ida e volta.

De acordo com Ristoff (2020), é essencial tirar lições desse contexto de excepcionalidade, como: 1) aprendizagem de novas tecnologias e sua incorporação nos métodos e práticas de ensino, bem como ampliação do alcance dos processos educacionais; 2) defesa da educação como bem público e reivindicação de políticas públicas voltadas para inclusões social e digital; e 3) criação de estratégias que possam proteger de ameaças futuras, que forcem, novamente, o fechamento das instituições de ensino. Nas palavras de Garcia e Garcia (2020), a “pedagogia da pandemia” trará consequências a serem analisadas futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto da pandemia, coube às instâncias deliberativas das universidades federais o estabelecimento de diretrizes para subsidiar a comunidade

¹⁵⁰ Mais informações disponíveis em: <https://www.rnp.br/noticias/alunos-conectados-62-mil-chips>

¹⁵¹ Valores praticados no ano de 2020.





acadêmica no aspecto pedagógico, social e sanitário. Os setores responsáveis pelas políticas de assistência estudantil tiveram de adaptar programas e criar estratégias de atendimento aos estudantes de baixa renda, de modo a surtir demandas muito específicas do contexto da pandemia, como as condições de conectividade, indispensáveis para acompanhamento das aulas de forma remota.

A partir do levantamento das ações de assistência desenvolvidas pelas federais da Região Sudeste, verificou-se que as o subsídio financeiro destinado aos estudantes foi a ação mais usual nas instituições. A capacidade de atendimento de cada programa não é uma informação presente em todos os editais e resoluções, e o oferecimento dos auxílios sempre é condicionado à disponibilidade orçamentária da universidade. Verificou-se, ainda, que as instituições, a partir da demanda e dos recursos, moldaram suas ações e auxílios estabelecendo condicionantes, critérios de prioridade e valores de forma distinta.

Reestruturar os programas existentes, criar estratégias de inclusão digital, apoio material e pedagógico aos estudantes de camadas populares em um cenário tão adverso, certamente constituiu um desafio para os setores responsáveis pela gestão da política de assistência estudantil nas universidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

CHRISTÓFARO, Alice Conceição. **A Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos:** discursos sobre a pobreza dos estudantes da Universidade de Minas Gerais (1932-1935). Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 55, p. 1-14, e18870, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>> Acesso em: 3 mar. 2021.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. 2001. Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Mirando a nuvem: impactos, possibilidades e limites da educação superior em tempos de pandemia. In: MANCHOPE, Elinita Conegero Pastor *et al.* (orgs.). **Educação superior na (pós)pandemia:** práticas em construção em universidades brasileiras. Cascável, PR: Edunioeste, 2020.

SOUSA, Letícia Pereira de. **A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 374p. 2020.





GT5: EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADE E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS





A DITADURA CIVIL-MILITAR NO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A MEMÓRIA EM DISPUTA

FAITA, Suzane¹⁵²
LOCKS, Geraldo Augusto¹⁵³

RESUMO

O intuito deste resumo expandido é refletir a importância da memória da ditadura civil-militar no ensino da História no Ensino Fundamental. O texto inspira-se no recorte de uma dissertação de mestrado em educação defendida no ano de 2022. A problemática em análise parte da conjuntura política brasileira contemporânea na qual, forças políticas sustentadoras do governo federal, sistematicamente, ameaçam o estado democrático de direito, evocam e defendem o retorno da ditadura civil-militar (1964-1985). Neste contexto, ocorrem inúmeros retrocessos dos direitos socioeconômicos, nas políticas públicas e nos mecanismos de construção da democracia. A abordagem teórica está ancorada no materialismo histórico e dialético. A discussão aponta a categoria memória como relevante para a reflexão dos processos históricos que marcaram a ditadura civil-militar, no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de sujeitos corresponsáveis na sustentação do estado de direito.

Palavras-chave: Componente curricular de História. Ditadura civil-militar. Estado democrático de direito. Memória.

INTRODUÇÃO

O intuito deste resumo é refletir a importância do tema ditadura civil-militar no componente curricular de História no Ensino Fundamental. O texto inspira-se no recorte de uma dissertação de mestrado em educação defendida no ano de 2022 na Universidade do Planalto Catarinense. A problemática em análise parte da conjuntura política brasileira contemporânea na qual, forças políticas sustentadoras do governo federal, sistematicamente, ameaçam o estado democrático de direito, evocam e defendem o retorno da ditadura civil-militar (1964-1985).

Schwarcz (2019) diz que patriarcalismo, mandonismo, violência, patrimonialismo e desigualdade fazem parte do passado e do presente do Brasil. Essa constatação serve de provocação para as reflexões apresentadas neste texto, que emergem de preocupações com ameaças ao estado democrático de direito contemporâneo apresentadas em uma dissertação de mestrado. Vive-se no Brasil um período de retrocessos, sejam em direitos, em políticas sociais, em todas as áreas, e no pretense revisionismo histórico por parte do governo federal. O entendimento sobre o que foi o golpe civil-militar e os 21 anos de ditadura tem narrativa falsa e contraditória. Entretanto, esse movimento tem implicações práticas: cerceamento da liberdade de professores e professoras em sala de aula; tentativa de impedir as discussões e reflexões históricas, sobretudo, em escolas e universidades; desde 2019 ano que Jair Bolsonaro, atualmente no Partido Liberal, assumiu o cargo máximo do executivo federal, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não contém nenhuma questão relacionada a ditadura civil-militar.

Em 2021, vários técnicos do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) deixaram o cargo alegando perseguição na produção da prova do Enem. “Desde o início deste governo há pressão para que a prova elimine temas que o presidente e apoiadores conservadores entendem como inadequados – por exemplo, ditadura, questões de gênero e até racismo”. (Folha de SP, 2021). Ainda consta na agenda do governo a tentativa de eliminar Paulo Freire, como Patrono da Educação Brasileira (Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União), por entre outras razões,

¹⁵² Suzane Faita. Universidade do Planalto Catarinense. suzanefaita@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1250-4842>, <http://lattes.cnpq.br/2537545745569168>.

¹⁵³ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.geraldo@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.



defender o paradigma de uma educação emancipatória. O filósofo e educador brasileiro foi preso pela ditadura em 1964 e buscou o auto exílio nos anos de chumbo. Um governo autoritário tem, entre as prerrogativas, o revisionismo histórico e a valorização da história tradicional, ou seja, datas e fatos sem reflexão crítica. Na sequência configura-se as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, discute-se a categoria memória

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa com base metodológica discutida em dissertação de mestrado defendida em 2022. A abordagem teórica ancora-se no materialismo histórico e dialético, cujo herdeiro originário é Karl Marx. No âmbito de sua teoria a concepção de história tem centralidade na análise da sociedade burguesa, com objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Segundo Netto (2011, p. 20), para Marx, “o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. (Grifos do autor).

Ainda para Netto, “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 20-21). Nesta perspectiva a história – é processo histórico – pois é o permanente desenvolvimento de forças produtivas e relações de produção e isto se dá dentro de um sistema determinado de relações de produção, como foi o escravismo, feudalismo, o capitalismo, refletido no Manifesto Comunista (1847) e na Ideologia Alemã (1845-1846).

A história, produzida pelos sujeitos sociais e políticos, é um devir, portanto aberta para inúmeras possibilidades, inclusive para a utopia ou distopias, por consequência, a pesquisa somente tem sentido se carrega a intencionalidade de transformação da realidade. Contudo, Marx (2011, p. 25) adverte que “os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Isto permite pensar que os homens são responsáveis pela manutenção ou transformação dos processos históricos, mas com certa relatividade. Nós compreendemos que os processos históricos, produzidos pelos sujeitos, podem ser transformados pelos próprios sujeitos. “Como lembram Marx e Engels (1986), a história em si não faz nada. História não luta nenhum tipo de luta. Quem luta são homens e mulheres reais que vivem e fazem história”, (FAITA; LOCKS, 2022, p.19).

DISCUSSÕES

Entende-se a necessidade de refletir o ensino da ditadura civil-militar percebendo a relevância da memória histórica a respeito do período. Memória essa que está em disputa. De um lado, historiadores e outros pesquisadores que se debruçam em evidências para discutir o golpe de 1964 e os 21 anos de ditadura, do outro, a extrema direita que apela para falsas narrativas. O intuito é reescrever os fatos históricos a partir da sua ideologia. O fascismo, segundo ECO (1997), decorre de uma frustração individual/social. Ele reflete que uma das características dos fascismos históricos é recorrer às classes médias frustradas, que se engajam, geralmente, em crise econômica, perda política ou preocupadas com pressão dos grupos sociais das classes mais baixas. O autor diz que o fascismo é pautado na ação sem reflexão. Suspeita-se da cultura e da intelectualidade, porque estas são críticas e reflexivas.

“Da declaração atribuída a Goebbels (“quando ouço falar em cultura, pega logo a pistola”). Ao uso frequente de expressões como [...] As Universidades são ninhos de comunistas”, (ECO, 1997). Recentemente, Bolsonaro disse que se o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, fosse eleito, transformaria clubes de tiro em bibliotecas. A extrema direita se apresenta com aberrações que começam a ser





percebidas com naturalidade. Também por conta disso, é importante refletir o ensino da ditadura civil-militar na educação básica.

Um país historicamente autoritário e violento, haja vista nosso passado escravocrata, tende a relativizar períodos em que as liberdades foram ainda mais restringidas. Isso porque, integrantes de grupos sociais pertencentes à elite econômica, se beneficiaram e se beneficiam do autoritarismo. É bem verdade que enquanto houver racismo, pobreza extrema e a desigualdade social não há democracia plena. Entretanto, a escravidão, Estado Novo e a ditadura civil-militar, foram episódios marcantes da nossa história que precisam ser discutidos de forma crítica nas salas de aulas por alunos e professores.

E a educação libertadora, tem sentido, se formar cidadãos mais independentes ou emancipados. “Já decorar hinos, fazer desfiles e registrá-los visualmente não forma pessoas mais prontas para prática de valores e modelos cívicos. Mais uma vez, ou que semelhança com o momento atual não será mera coincidência”, (Schwarcz, 2019). Conforme Otto (2012) a “consciência histórica é uma das finalidades do ensino da história, fundamental para o reconhecimento do ser humano como sujeito de sua história, construindo assim sua identidade individual e grupal”, (p.22). Paulo Freire é a referência de maior importância quando se reflete a educação libertadora. Tem uma vida toda marcada por este legado. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” escreveu que o objetivo da escola é ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo. Para ele, isso permitiria que os empobrecidos entendessem a condição de oprimidos e agissem em favor da própria libertação.

A memória do golpe e da ditadura tornou-se, conforme apresentado no início do texto, motivo de disputa de narrativas, a despeito do conhecimento histórico consolidado. Falar deste assunto, considerado sensível, tem sido um desafio, sobretudo, no presente, porque questões ideológicas estão mais evidentes por parte do governo e também das famílias relacionadas ou não ao ambiente escolar. Até mesmo o uso de “golpe” ou “revolução” e “ditadura” ou “regime militar” estão em discussão no senso comum, aparecendo em discursos de políticos e representantes do Estado e por organizações conservadoras.

Nos seus vários sentidos a memória, no que se refere ao contexto local, pode ser uma alternativa para aproximar o tema, seja com crianças, jovens ou adultos. Em alguns casos falar da história local faz mais sentido e desperta mais interesse. Os quadros da memória, dos grupos sociais, vão além de nomes e datas; representam pensamentos, experiências, onde temos a possibilidade de ‘encontrar’ o passado (HALBAWACHS, 1990). Ele reforça que “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”.

O convívio e os hábitos do coletivo pertencente têm importância na construção das lembranças dos indivíduos. A memória coletiva é uma construção que reúne um ou mais grupos dos fatos e acontecimentos, de interpretações do pretérito, (FAITA, LOCKS, 2022). A ditadura civil-militar é um fato presente na memória coletiva recente, pois oficialmente terminou em 1985, ou seja, há menos de 40 anos. Se por um lado temos farto material para consulta – filmes e livros, por exemplo - e consenso entre os pesquisadores de que o período foi ditatorial, de outro, cresceu nos últimos anos a narrativa de que o período foi bom para as pessoas que “não cometeram crimes”. Essa defesa da ditadura reverbera, especialmente, por quem não tem conhecimento histórico.

As pesquisas que abordam as memórias da ditadura constituem em uma ferramenta valiosa para ensino e reflexão dos 21 anos de autoritarismo, perseguições, censura, tortura e morte. Porém, o uso da categoria memória deve ser a partir da pesquisa, de referencial teórico e contexto histórico, caso contrário corre-se o risco de ter depoimentos de pessoas que dizem que viveram a ditadura e não sofreram.

Como vimos, o ensino da ditadura dentro ou fora do ambiente escolar requer reflexão. É fundamental uma preparação do profissional, especialmente do profissional





do ensino da História. Para além do domínio do conteúdo, o pensamento crítico, concepção de sociedade, de educação, a incorporação de valores fundantes da democracia e a visão de um estado de direitos, são quesitos indispensáveis e inegociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo brasileiro não pode perder a memória de sua história. No seu esquecimento corre-se o perigo da continuidade do que ainda permanece hospedado no presente: o autoritarismo, racismo estrutural, desigualdade social, retrocessos de direitos, das políticas sociais, destruição e desestabilização das instituições de ensino, enfim, inúmeras ameaças à democracia. Conforme refletimos neste resumo expandido, o Componente Curricular da História no Ensino Fundamental é indispensável namanutenção da memória, da reflexão dos processos históricos que marcaram a ditadura civil-militar, no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de sujeitos cidadãos, corresponsáveis na sustentação do estado democrático de direito.

Sabendo que a História nunca é linear, mas compreendendo-a em perspectiva dialética, cabe à sociedade, às instituições, ao Estado, permanecerem vigilantes e guardiões na defesa da democracia. A educação escolar tem sua especificidade, como expõe a Constituição Federal ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estas atribuições só podem ser garantidas num estado democrático de direito. A consciência histórica, uma das finalidades do ensino da História, torna-se indispensável para o ser humano como sujeito de sua história individual e coletiva e na construção permanente de um projeto de nação.

Contudo, este movimento depende da formação do profissional da educação, mas propriamente do professor e da professora do ensino de História, mas também de toda a sociedade, pois a educação não está restrita ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2008. 1ª edição.

FAITA, Suzane; DIAS, José Antonio. **A Ditadura Militar Brasileira no ensino de história à luz da Base Nacional Comum Curricular** In. SILVEIRA, Resiane Paula. **Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias**. Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. Vol. 2. Disponível em:

FAITA, Suzane; LOCKS, Geraldo Augusto. **Memória da ditadura civil-militar em Lages (1964-1985): nos rastros das trajetórias de Edézio, Jaime e João**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense. Lages/SC, p. 85. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015. 213 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/647896/2/Estudos%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclus%C3%A3o%20e%20Tecnologias%20-%20Volume%202.pdf>. Acesso em 24 jul. 2022.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução: Luciano Cavini Martorano; Nélio Schneider; Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.





MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 [Acessado 9 Agosto 2022] , e 77056. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>>. Epub 24 Set 2021. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/#>

SALDAÑA, Paulo. **Bolsonaro pediu que Enem trocasse Golpe de 1964 por revolução em questões, dizem servidores**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19, nov. 2021. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/bolsonaro-pediu-que-enem-trocasse-golpe-de-1964-por-revolucao-em-questoes-dizem-servidores.shtml>>.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 294 pp.





ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

ROSA, Karla Renata Melo da¹⁵⁴
LOCKS, Geraldo Augusto¹⁵⁵

RESUMO

A Educação do Campo pensa o campo a partir dos sujeitos do campo, considerando seus modos de vida, maneiras de organização social e política, identidades culturais, necessidades, interesses e projetos de vida, dimensões imprescindíveis em um Projeto Político Pedagógico na modalidade da Educação do Campo. Este resumo tem objetivo de apresentar o Estado da Arte de produções correlatas a temática da Educação do Campo e Projetos Políticos Pedagógicos, objeto de dissertação no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense em 2022. Para realização da busca foram utilizados os seguintes descritores: Educação do Campo, comunidade escolar e projeto político pedagógico. Visitou-se o Repositório de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. As produções levantadas refletem os desafios na participação das comunidades camponesas na construção de projetos políticos-pedagógicos destinados a atender seus anseios.

Palavras-chave: Estado da Arte. Educação do Campo. Comunidade escolar. Projeto político pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge nas discussões das políticas públicas através de dois eventos, considerados fundamentais na estruturação e definição dos princípios norteadores para a construção de projetos políticos-pedagógicos destinados à educação do campo. Sendo eles, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, e a II Conferência Nacional de Educação do Campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) define que haverá a oferta da educação básica para a população rural adequadas as necessidades e peculiaridades de cada região. A Resolução CNE/CBE nº 1, de 3 de abril de 2002, qual concebeu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, define que a escola do campo é estabelecida por saberes próprios das comunidades, na memória coletiva, nos movimentos sociais e na defesa da qualidade de vida dos indivíduos do campo.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo possui como um de seus traços fundamentais a luta dos povos camponeses por políticas públicas que assegurem o seu direito a educação, no lugar onde vivem. O intuito da educação do campo é a de educar os povos camponeses, de maneira que se articulem, se organizem e exerçam a posição de sujeitos possuidores da direção do seu destino. A Educação do Campo é caracterizada através dos seus sujeitos, seus modos de vida, maneiras de organização social e política, espaço geográfico, essencialmente suas identidades culturais, necessidades, interesses e projetos de vida.

Este projeto de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense emergiu da prática pedagógica da pesquisadora e da inquietação com a atual política de desmonte do Ministério da Educação, por sua vez, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, responsável também pelo Programa da Educação Campo, é

¹⁵⁴ Karla Renata Melo da Rosa. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
karlarosa@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-7043-9583.
<http://lattes.cnpq.br/6103410969372472>.

¹⁵⁵ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
prof.geraldo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0001-8361-1656.
<http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.





extinta em 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro em consonância com uma agenda neoliberal.

Este resumo expandido tem como objetivo apresentar o Estado da Arte, de produções científicas concernentes a Educação do Campo, o protagonismo da comunidade escolar e a elaboração de projetos político-pedagógicos. A metodologia adotada foi o de “Estado da Arte”, realizado no Repositório de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Organizamos este trabalho em quatro sessões, nesta primeira sessão descrevemos a introdução. Na segunda sessão, consta a metodologia da pesquisa, na qual apresentamos pesquisas correlatas referentes a temática aqui debatida. Na terceira sessão, constam as discussões das pesquisas correlatas referentes à temática abordada. Na quarta sessão, realizamos o fechamento deste resumo expandido com as considerações concernentes ao estado da arte.

METODOLOGIA

De acordo com Ferreira (2002), a produção de pesquisas definidas como de caráter bibliográfico é denominada “estado da arte” [...], e ao utilizar catálogos com dados bibliográficos e resumo de trabalhos produzidos na academia, o pesquisador do “estado da arte” se depara com dois momentos distintos. O primeiro momento é aquele em que o pesquisador interage com as produções acadêmico-científicas por meio da quantificação e identificação dos dados bibliográficos, com a intenção de estruturar essas produções em um determinado período de tempo, em anos, locais ou áreas de produção. O segundo momento é caracterizado pelos questionamentos do pesquisador à cerca da inventariação das produções acadêmico-científicas, considerando tendências, ênfases, escolas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando os trabalhos entre si, buscando responder as perguntas “quando”, “onde” e “quem” produziu pesquisas em um determinado período e lugar, além das questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos realizados (FERREIRA, 2002).

Para o desenvolvimento deste resumo expandido buscamos responder somente as perguntas “quando”, “onde” e “quem” produziu pesquisas acerca da Educação do Campo, comunidade escolar e projeto político pedagógico, deste modo, foram realizadas buscas de produções similares ao tema abordado. As buscas foram efetuadas no Repositório de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, fundamenta-se a busca no Repositório da UNIPLAC pela promoção da formação humana, compromisso científico e desenvolvimento regional, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, justifica-se a realização da busca no site da CAPES por se tratar de uma instituição governamental que visa contribuir com a expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Este Catálogo reúne a maior número de teses e dissertações produzidas no Brasil.

No Repositório de Dissertações da UNIPLAC foram obtidos, no dia vinte um de junho de 2022, cinco resultados com o descritor “Educação do Campo”, um resultado com descritor “Educação no Campo” e um resultado com o descritor “comunidade escolar”. Após a leitura dos resumos quatro dissertações foram selecionadas para comporem o Estado da Arte desta pesquisa.

Foram obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no dia vinte e dois de junho de 2022, quinze resultados, incluindo teses e dissertações, no qual foram utilizados como descritores “Educação do Campo” e “comunidade escolar”. Dentre os quinze resultados obtidos onze trabalhos foram submetidos anteriormente a criação da Plataforma Sucupira e dois não possuem divulgação autorizada. Deste modo, dois trabalhos foram analisados e posteriormente descartados por sua relevância não estar





direcionada somente à Educação do Campo e a comunidade escolar. Utilizando os descritores “Educação do campo” e “Projeto Político Pedagógico” foram obtidos sessenta e um resultados, ao refinar a busca optamos por Dissertações de Mestrado Acadêmico, cometidos a partir do ano de 2015 realizados na área das Ciências Humanas, sendo alcançados dezesseis resultados, após a leitura dos títulos e resumos optamos por duas dissertações consideradas relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, por se aproximarem à construção de projeto-políticos pedagógicos da educação do campo, reconhecendo os processos educativos, vinculados a identidade cultural das comunidades camponesas.

Sendo assim, no Quadro 1 constam as informações no que concerne a pesquisa realizada no Repositório de Dissertações da UNIPLAC e no Quadro 2 estão contidos os resultados apresentados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 1 – Síntese da busca no Repositório de Dissertações da UNIPLAC.

Título	Autor/as	Instituição	Ano
Educação do Campo: diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza	Marilza Gobetti	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	2009
Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense	Iáscara Aparecida Almeida Varela	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	2011
Educação do Campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC)	Simoni Rafaeli Pacheco	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	2013
Políticas e práticas de educação no campo: um estudo a partir da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza no município de Lages-SC	Marli Coscodai Souza	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	2015

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Quadro 2 - Síntese da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor/es	Instituição	Ano
Universidade, Escola e Comunidade: construindo caminhos para uma Educação do Campo	Jaqueline Poliane Costa de Sousa	Universidade Federal da Paraíba	2015
Projeto Político-Pedagógico: Articulações com Aspectos Culturais Locais e Educação do Campo na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke – Joinville/SC	Rerlen Ricardo Silva Paglia	Universidade da Região de Joinville	2015

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A realização do Estado do Arte contribui para a melhor compreensão da temática abordada, propiciando novos questionamentos e possibilidades.

Dando continuidade à pesquisa, na próxima sessão apresentaremos as discussões das pesquisas correlatas aqui apresentadas.

DISCUSSÕES

A dissertação “Educação do Campo: diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza” elaborada por Marilza Gobetti, publicada no ano de 2009, objetivou inventariar a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza,





observando sua história e contexto de atuação traçando um perfil dos sujeitos envolvidos nesse universo, desde o processo de criação do projeto, o investimento das políticas públicas educacionais e seu contexto de atuação, analisando, a partir da vivência dos alunos e dos professores, no seu cotidiano, as ações, métodos e práticas pedagógicas dos professores envolvidos nesse processo e os espaços existentes para a atuação dessa Escola. Optamos por essa dissertação por se aproximar dos objetivos desta pesquisa, visto que ela aborda aspectos relacionados as políticas públicas direcionadas a educação do campo, o envolvimento da comunidade escolar e as práticas pedagógicas realizadas na Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza.

A pesquisa intitulada “Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense” elaborada por Iáscara Aparecida Almeida Varela, publicada no ano de 2011, possui como objetivo central demarcar a percepção, o conhecimento e o processo de implementação das políticas de Educação do Campo no território da Serra Catarinense, na perspectiva dos gestores municipais de educação. Esta pesquisa corrobora se há efetivação e concretização, ou não, das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no território da Serra Catarinense.

“Educação do Campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC)” dissertação desenvolvida por Simone Rafaeli Pacheco, publicada em 2013, tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas multisseriadas localizadas no espaço rural do município de Lages, Santa Catarina. Esta dissertação nos é inerente, devido a abordagem estar relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas que compreendem o espaço rural, confrontando-as com o Marco Regulatório da Política Pública da Educação do Campo.

“Políticas e práticas de educação no campo: um estudo a partir da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza no município de Lages-SC” escrita por Marli Coscodai Souza, publicada no ano de 2015, possui como objetivo geral analisar os Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, tendo em perspectiva a identificação de políticas e práticas da Educação do Campo no município de Lages (1984-2010). A leitura desta dissertação contribuiu para a compreensão do processo de criação da Escola Itinerante, bem como, a reformulação do Projeto Político Pedagógico e os anseios da comunidade campestre lageana na materialização de uma escola itinerante que atendesse as diversas comunidades rurais do município.

A dissertação intitulada “Universidade, Escola e Comunidade: construindo caminhos para uma Educação do Campo”, escrita por Jaqueline Poliane Costa de Sousa, publicada no ano de 2013, possui como objetivo geral promover uma educação em que esteja contextualizada de acordo com a realidade do aluno, propondo uma educação que oportunize a formação de cidadãos ativos, críticos e reflexivos, que valorizem o espaço do qual fazem parte. Esta dissertação nos é pertinente devido a análise acerca das ações desenvolvidas na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo, o processo de aproximação entre a Universidade, Escola e a Comunidade e a construção do Projeto Político Pedagógico, evidenciando a participação dos sujeitos do campo no processo de construção das Propostas Pedagógicas Curriculares.

A pesquisa denominada “Projeto Político-Pedagógico: Articulações com Aspectos Culturais Locais e Educação do Campo na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke – Joinville/SC”, desenvolvida por Rerlen Ricardo Silva Paglia, publicada no ano de 2015, detém como objetivo geral analisar como a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo “Carlos Heins Funke”, em Joinville/SC, interfere nas atividades educacionais locais. Esta pesquisa colabora com questões no que concerne a articulação do Projeto Político Pedagógico, este, composto por questões políticas, culturais, sociais e estruturais da escola, da comunidade e da região, em que





haja a participação efetiva da Comunidade Escolar – gestão, professores, alunos, comunidade e pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Arte contribui para que haja a interação entre as produções acadêmicas de uma determinada área do conhecimento. A Educação do Campo, como modalidade de ensino, é garantida através do Decreto nº 7.352, de quatro de novembro de 2010, qual busca compreender a diversidade existente nos espaços campestres, incentiva a formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, considerando os saberes característicos das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos. Nesta pesquisa, através dos trabalhos correlatos, procurou-se analisar a tríade Educação do Campo - Comunidade Escolar - Projeto Político Pedagógico, objetivando compreender como a participação efetiva da comunidade escolar pode contribuir para a construção de um projeto político pedagógico destinado a atender as necessidades das escolas do campo, melhorando a qualidade de ensino das comunidades campestres.

A elaboração deste resumo expandido conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, Edital nº 48/2022, cujo objetivo é apresentar o Estado da Arte, de produções científicas referentes a Educação do Campo, o protagonismo da comunidade escolar e a elaboração de projeto político-pedagógicos voltados para as comunidades campestres. O referido apoio é fundamental para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. 92 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002. p. 257-272. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOBETTI, Marilza. **Educação do Campo**: diálogo com a experiência da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestra, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2009. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/d0d1bbb7ece32a4d3dd49153e875c530.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

PACHECO, Simoni Rafaeli. **Educação do Campo**: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em lages (sc). 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/aff520acc05d2401ba685514bd1eb08f.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. **Projeto Político-Pedagógico**: articulações com aspectos culturais locais e educação do campo na escola agrícola municipal Carlos Heins Funke Joinville/sc. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - Univille, Joinville, 2015.





SOUSA, Jaqueline Poliane Costa de. **Universidade, Escola e Comunidade**: construindo caminhos para uma educação do campo. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA, Marli Coscodai. **Políticas e práticas de educação no campo**: um estudo a partir da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza no município de Lages-SC. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

VARELA, Iáscara Aparecida Almeida. **Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação**: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/65e24148b25b7a0da26bd5ec9edc6989.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.





CONTRAVISUALIDADES: ARTE CONTEMPORÂNEA NO CONFRONTO DAS VISUALIDADES DISCURSIVAS E DE PODER

SOUZA, Fabiana Lopes de¹⁵⁶
ZAMPERETTI, Maristani Polidori¹⁵⁷

RESUMO

As visualidades são formas de produção de identidades individuais e pertencimento coletivo, onde escolhas e/ou determinação – maior ou menor autonomia – são motivadas, entre outros fatores, pelo excesso de telas e processos de ubiquidade digital, especialmente em tempos de pandemia e *fake news*. No texto apresenta-se uma das produções da artista contemporânea Ana Teixeira, que reivindica o “direito de olhar” e não apenas “ver a realidade” (MIRZOEFF, 2011; 2016), visto que por meio das contravisualidades emergem práticas de resistência que se opõem às visualidades conectadas às relações de poder.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Contravisualidades. Visualidades.

INTRODUÇÃO

As relações que temos com as imagens e as determinações discursivas sobre o modo como somos levados a ver, compõem o que chamamos de visualidade. Porém, “os observadores não são simplesmente um par de olhos; têm mentes, corpos, gêneros, personalidades e histórias” (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 41, tradução nossa).

A Cultura Visual busca em seus referenciais aportes da Antropologia, da Arte, dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero, da Psicanálise e da História, dentre outros, e se encontra em constante abertura ao diálogo com emergentes campos de conhecimento. A “virada cultural” enfatizou a relação entre conhecimento e poder, gerando uma das concepções basilares da Cultura Visual – a diferença entre visão e visualidade – a visão, como operação física, e a visualidade, como um fato social, aquele que produz o modo de olhar socializado. Sem contraste entre os pressupostos, podemos pensar que a visão também é social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique, porém esses termos assinalam uma diferença nos enfoques estudados. Enquanto alguns dão atenção à visão e seus dispositivos e técnicas históricas, outros focalizam a visualidade como determinações discursivas, ou seja, os condicionamentos relativos aos modos de olhar por meio dos mecanismos da visão, como também pelos mecanismos que nos fazem e/ou induzem ver. Portanto, pensar em visualidade implica o questionamento sobre de que modo vemos e como somos capazes, autorizados ou levados a ver (JAY, 2003; DIKOVITSKAYA, 2005, tradução nossa).

De forma contrária às visualidades hegemônicas atuam as contravisualidades respaldadas por discursos que contradizem as lógicas da desinformação. Um exemplo disso está na produção e circulação das informações na internet em nível exponencial. Assim, destaca-se a proliferação de *fake news* como um dos ciclos componentes dos pós-verdades, um fenômeno através do qual a opinião pública reage mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos, no qual, a verdade dos fatos é colocada em segundo plano quando uma informação recorre às crenças e emoções das massas, resultando em opiniões públicas manipuláveis (SANTAELLA, 2018).

Dessa forma, entendemos que tal dimensão política da visualidade vem ao encontro da perspectiva crítica das práticas artísticas contemporâneas, as quais não se subjugam às convenções e à instituição da arte, mas conseguem se ramificar aos modos

¹⁵⁶ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: fabiana.lopess2013@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-5526>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107919100478215>

¹⁵⁷ Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: maristaniz@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490>





de ser e existir, às formas de torná-los visíveis, explicitando o confronto das visualidades discursivas e de poder.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa parte de uma discussão bibliográfica com levantamento de referenciais pertinentes aos temas “visualidades e contravisualidades”, e apresenta uma das produções da artista contemporânea Ana Teixeira com o intuito de inter-relacionar e refletir sobre as temáticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O termo visualidade foi configurado em 1840 na língua inglesa, quando Thomas Carlyle, utilizou a palavra no texto *On Heroes, Hero-workship, and the Heroic in History*, para se referir à visão colonialista que tinha sobre a liderança heroica e a história (MIRZOEFF, 2011; 2016). Mirzoeff apresenta uma modalidade de visualidade a partir do que Foucault (1970) conceituou como a “nomação do visível”, um processo que nomeia, categoriza e define. Assim, ao tratar sobre a visualização da história e a legitimação da hegemonia ocidental, o autor reivindica o “direito de olhar” e não apenas “ver a realidade”. O “direito de olhar” envolve uma questão de autonomia do/a sujeito/a, é um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas às relações de poder (MIRZOEFF, 2011; 2016).

Ao traçar uma genealogia descolonial da visualidade, Mirzoeff (2016) identificou três complexos primários de visualidade e de contravisualidade, caracterizados como: Complexo *plantation*, Complexo imperial e o Complexo militar-industrial. No *plantation*, que sustentou o comércio transatlântico de escravos, a visualidade servia para “cegar” os oprimidos e mantendo a autoridade, impedir as fugas, a partir do controle visual do capataz sobre os trabalhadores. Assim, essa classificação segregadora é vista como a ideal e faz parte de “uma estética do adequado, do dever, do que é sentido para ser correto, e portanto agradável e, em última instância, até mesmo belo” (MIRZOEFF, 2016, p. 748).

Para Mirzoeff (2016) a competição entre a visualidade e contravisualidade é o risco da modernidade, pois a manutenção de determinadas visualidades conduz a certas resistências e insurgências que abrem brechas para o surgimento de contravisualidades, e para combatê-las, as autoridades criam contrainsurgências, propagando o complexo industrial militar. “É o espaço entre intenção e execução que permite a possibilidade de uma contravisualidade que seja mais do que simplesmente a oposição determinada pela visualidade como preço necessário a ser pago por seu devir” (MIRZOEFF, 2016, p. 754).

Ainda que Mirzoeff não apresente uma visão entusiasmada da contravisualidade enquanto oposição à visualidade hegemônica e autoritária, pois considera as diferenças presentes nos contextos populacionais e suas problemáticas, entende a necessidade à reivindicação ao direito de olhar, à “contravisualidade”. Nesta, o realismo é o meio pelo qual se procura dar sentido a irrealidade criada pela autoridade da visualidade, que é uma possibilidade a ser pensada no processo de conquista da autonomia e cidadania.

No texto “Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news”, Abreu (2020) discute sobre a manipulação e a difusão de *fake news*, e como essa ação pode vir a desencadear outros processos de subjetivação. Assim, a partir da produção de contravisualidades, tem-se a possibilidade de desnaturalização das narrativas hegemônicas.

“As práticas de resistência divulgadas e difundidas nas redes sociais expressam a necessidade de se opor ao controle imposto pelas psicopolíticas e as necropolíticas, e resistir a elas” (ABREU, 2020, p.95). O termo necropolítica foi proposto pelo filósofo e historiador Achille Mbembe.

Um exemplo de prática de resistência que se opõe ao poder e ao controle imposto “pelas psicopolíticas e pelas necropolíticas” se encontra na produção artística





contemporânea de Ana Teixeira. Em um trabalho que se traduz em projeções de frases e palavras realizadas em prédios vizinhos a artista apresenta discussões pertinentes à contemporaneidade (Figuras 1 e 2).

Durante a pandemia da COVID-19, e seu consequente isolamento, as janelas têm sido um dos nossos meios de contato com o exterior, com o outro, o desconhecido que também está em sua janela buscando contato. “Vou ao encontro de alguém que não vejo e que não me vê”. Estamos em contato e esta é uma das formas possíveis de se conviver em tempos de isolamento (TEIXEIRA, 2020).

Figura 1: Convivência (Projeções em prédios vizinhos-Ação para tempos de isolamento), 2020. Com Eliane Brum (16/04/2020).



Fonte: TEIXEIRA, 2022.

Figura 2: Convivência (Projeções em prédios vizinhos-Ação para tempos de isolamento), 2020. Com Leminski (18/04/2020).



Fonte: TEIXEIRA, 2022.

Trata-se de um trabalho que defende a reivindicação do “direito de olhar”, ou seja, uma contravisualidade que possibilita o descondicionamento do olhar, motivando à construção de um contradiscurso que clama: “Nossa principal desobediência civil é sobreviver”, pois imersos necropolíticos, permanecer vivo é resistir, visto que que vivo é resistir, visto que: “O mundo acabando podem ficar tranquilos. Acaba voltando tudo aquilo”, no qual “aquilo” pode ser alegria ou tormento, dependendo do “lugar” em que cada um se encontra.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão da produção e a circulação das informações na internet em nível exponencial, ocorrem as *fake news* na criação das pós-verdades, alimentando os dispositivos de controle do conhecimento, abrindo as portas “para que a desinformação tome o comando”.

Assim, no presente artigo procuramos pensar as contravisualidades a partir de um dos trabalhos da artista contemporânea Ana Teixeira, o qual explicita as questões do distanciamento social devido à pandemia do COVID-19. Neste o “direito de olhar” promove a autonomia do/a sujeito/a, como um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas às relações de poder. Trata-se de uma prática de resistência que traz formas de contradiscursos em palavras e imagens, evidenciando o necessário afastamento humano e contribuindo, em contraponto, à produção de sentidos por meio do afeto e da esperança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de. Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake News. **Concinnitas** | v.21 | n.38 | Rio de Janeiro, maio de 2020. Acesso em: 25 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/50142>

DIKOVITSKAYA, Margaret. **Visual Culture: the Study of the visual after the Cultural Turn**. Cambridge (MA): The MIT Press, 2005.

SOBRENOME, Nome. **Título da obra em negrito**: subtítulo sem negrito. Cidade: Editora, Ano.

JAY, Martin. Relativismo Cultural e a Virada Visual. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, v. 10/11, p. 14 - 28, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. **The right to look: A Counterhistory of Visuality**. Durham: Duke University Press, 2011, p. 24.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, 17 nov. 2016. Acesso em: 25 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Editora Estação das letras e cores, 2018.

TEIXEIRA, Ana. Convivência, 2020. Acesso em: 25 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/trabalhos/convivencia/>

WALKER, John., & CHAPLIN Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. 1ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.





FORMAS DE GOVERNAMENTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA SOBRE PRODUÇÕES ESCOLARES AUTORAIS DE CRIANÇAS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

POLLNOW, Camila Gabriela¹⁵⁸
VIVAR Y SOLER, Rodrigo Diaz¹⁵⁹

RESUMO

Esta pesquisa está em curso, foi submetida à Plataforma Brasil em setembro de 2022 e visa identificar as formas de governo de crianças em um espaço escolar de Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí, por meio de fotografias e legendas produzidas pelos estudantes. São objetivos específicos: a) Problematizar a experiência de pensamento dos estudantes a respeito da escola; b) Compreender as práticas de governamentalidade e os processos de subjetivação nestes estudantes. Utiliza-se como referencial teórico principal – com finalidade de descrever, identificar e compreender processos de subjetivação e governamentalidade – parte da produção bibliográfica do intelectual francês, Michel Foucault. Espera-se, a partir da realização dos objetivos, que seja possível pensar sobre como seria um governo de uma escola dos estudantes para os próprios estudantes.

Palavras-chave: Processos de subjetivação. Governamentalidade. Crianças.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra a Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Não obstante, esta pesquisa é um desdobramento do projeto “Rupturas e Continuidades: trajetórias arqueológicas do pensamento de Michel Foucault em estudos correlatos de teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação no Brasil (1980-2021)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc, e coordenado pelo professor Dr. Rodrigo Diaz de Vivar y Soler¹⁶⁰, uma vez que vai ao encontro de um dos objetivos específicos do projeto: “investigar os desdobramentos conceituais e as estratégias de contextualização do pensamento foucaultiano no contexto da Educação”.

Pensar os processos de subjetivação e os regimes de governamentalidades na educação, o estudante como sujeito de aprendizagem, a escola não só como espaço de transmissão de conhecimento, mas de produção de tecnologias de governamentalidade – em que o conhecimento venha a atribuir *significado* à informação – vai ao encontro da produção de subjetividades presente em discussões fomentadas por Michel Foucault¹⁶¹.

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados

¹⁵⁸Camila Gabriela Pollnow. Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professora efetiva na Rede Municipal de Pomerode/SC. cpollnow@furb.br, <https://orcid.org/0000-0002-7934-357X>, <http://lattes.cnpq.br/2340980113968864>.

¹⁵⁹Rodrigo Díaz de Vivar y Soler. Doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor permanente do curso de Psicologia da Universidade Regional de Blumenau - FURB e professor colaborador do Mestrado em Educação da FURB. rsoler@furb.br, <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129>, <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236>.

¹⁶⁰Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236>. Acesso em: 26 ago. 22.

¹⁶¹“Apontado equivocadamente por muitos de seus críticos como um teórico do poder ou ainda como crítico relativista das ciências humanas, Michel Foucault, principalmente a partir do final dos anos 1970, procura contextualizar que o panorama de seus estudos se refere a um questionamento sobre o sujeito nas suas diversas nuances.” (SOLER, p. 572, 2008).





verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT¹⁶², 2021, p. 51-52).

O foco na mudança e não na permanência, na relação de poder hoje ainda persistente que coloca o professor como maior detentor do conhecimento, exemplificam processos de subjetivação. A escola de hoje, muitas vezes, ainda produz sujeitos disciplinados por meio da modulação das condutas baseada em uma única verdade – quando, na realidade, diferentes *verdades* perpassam todos os campos discursivos.

Esta é uma pesquisa em curso¹⁶³, cuja relevância caracteriza-se pela possibilidade de relacionar os processos de subjetivação e a governamentalidade dos estudantes no espaço escolar – tema diretamente relacionado ao cotidiano escolar, suas práticas e problemas, para assim pensar a relação entre estudantes e escola a partir de um autogoverno *de e para* estudantes.

A pesquisa será realizada na Escola de Educação Básica Municipal Professora Noemi Vieira de Campos Schroeder, localizada no município de Pomerode, Santa Catarina, localizado no Médio Vale do Itajaí. A escola atende um total de 299 estudantes, contemplando turmas da Pré-escola ao 9º ano. Dos 299 estudantes, 205 estão matriculados nos Anos Iniciais (pré-escola ao 5º ano) e 94 nos Anos Finais (6º a 9º ano). A turma dos sujeitos dessa pesquisa é de 7º ano e atende 20 estudantes de 11 a 12 anos de idade.

Este campo foi escolhido porque, desde o início do ano letivo de 2022, constitui o local de trabalho da pesquisadora.

Temos como objetivo geral identificar as formas de governo de estudantes em um espaço escolar de Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí, por meio de fotografias e legendas produzidas pelos estudantes. São objetivos específicos: a) problematizar a experiência de pensamento dos estudantes a respeito da escola; b) compreender as práticas de governamentalidade e os processos de subjetivação em estudantes de uma escola no Vale do Itajaí.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos geral e específicos anteriormente elencados, pretende-se realizar contato (pesquisa de campo) com estudantes de uma escola pública da rede municipal de educação de Santa Catarina. As atividades de pesquisa serão realizadas no decorrer do primeiro semestre letivo de 2023, durante o período de aulas (meses de fevereiro a junho), e consistirão em rodas de conversa e oficinas.

O contato com os estudantes será realizado em um primeiro momento por meio de roda de conversa, que ocorrerá na própria escola. Ao longo de meu tempo passado em sala de aula, encontrei na roda de conversa uma ferramenta metodológica muito pertinente. A partir de minha experiência, a prática permite um diálogo horizontal entre os participantes, trazendo à tona diferentes perspectivas e propiciando que os estudantes se encontrem mais à vontade no ambiente sala de aula e em suas participações nas atividades propostas.

Uma característica do que estou denominando de Roda é reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos

¹⁶²Apenas recentemente, quando ingressei no mestrado, passei a estabelecer contato com o pensamento foucaultiano realizando minhas primeiras leituras integrais do intelectual.

¹⁶³ Submetida à Plataforma Brasil no mês de setembro de 2022.





diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

A primeira roda de conversa tem como finalidade estabelecer o contato inicial da pesquisadora (neste papel) com os sujeitos, explicitando os objetivos da pesquisa, a importância dela e de sua participação, possibilitando gerar um contexto de confiança entre sujeitos e pesquisadora. Já na primeira roda de conversa, os estudantes receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que deverá ser assinado pelos responsáveis – caso desejem/permitam participação nas atividades da pesquisa). O modelo dos termos de consentimento é desenvolvido e disponibilizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em consonância com o modelo do Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau.

As rodas de conversa seguintes (2 e 3) ocorrem sempre intercaladas às oficinas e tentam dialogar sobre as atividades e desenvolvimento da pesquisa. Serão realizadas duas oficinas que visam sensibilizar os estudantes quanto ao tema.

A OFICINA 1¹⁶⁴ procura investigar o que os estudantes compreendem por “espaço escolar”. Pensando na atividade que visa gerar os dados a serem analisados pela pesquisadora, é interessante perceber quais elementos eles consideram fazer parte do ambiente escolar que frequentam. Assim, em duplas ou trios, os estudantes realizarão um passeio guiado pela escola e construirão, a partir de colagem e desenhos, um cartaz. O cartaz ilustrará as percepções de cada grupo. A OFICINA 2 é pensada para ser realizada em curto período (uma aula de 45 minutos). A partir da fotografia de um vaso sanitário¹⁶⁵ escolar e da criação de legendas para ela, dialogaremos sobre diferentes interpretações possíveis para um mesmo cenário. As percepções dos estudantes acerca das oficinas serão exploradas nas rodas de conversa 2 e 3, realizadas após cada oficina.

A atividade que visa gerar os dados a serem analisados ocorrerá da seguinte maneira: após devida sensibilização dos sujeitos da pesquisa, eles serão motivados a partir da pergunta “e se a escola fosse minha?”. Caso a escola lhes pertencesse, o que considerariam pertinente continuar existindo e o que seria desnecessário? Assim, partirão para os espaços do contexto escolar em que estão inseridos e registrarão, por meio de fotografias¹⁶⁶, os lugares, cenas ou situações que melhor *traduzem* a ideia que eles têm de uma governamentalidade da Escola. Posteriormente, cada sujeito da pesquisa selecionará os registros autorais que poderão melhor representar o contexto escolar a partir de sua visão e experiências e produzirá uma *legenda* para cada um. Espera-se que a partir da análise dessas legendas seja possível compreender os processos de governamentalidade que ocorrem no contexto escolar e, a partir disso, pensar sobre a seguinte hipótese/pergunta: como seria um governo de uma escola exercido pelos próprios estudantes?

No que corresponde ao processo de devolutiva dos resultados e reduzindo os potenciais riscos de violação de privacidade, a pesquisadora conversará abertamente com as crianças e estará disponível para responder eventuais dúvidas dos responsáveis quanto à manutenção do sigilo e o respeito às normas éticas e bioéticas presentes em trabalhos acadêmicos. Os sujeitos da pesquisa e responsáveis por eles serão claramente informados de que este projeto respeita a legislação da Comissão Nacional de Ética em

¹⁶⁴As OFICINAS 1 e 2 podem sofrer alterações metodológicas dependendo das alterações na dinâmica da turma.

¹⁶⁵O objeto a ser fotografado pode ser alterado.

¹⁶⁶Os registros serão realizados a partir dos aparelhos celulares dos estudantes (previamente solicitados aos que puderem trazer no dia de realização da atividade) e da pesquisadora, e da câmera fotográfica disponibilizada pela escola.





Pesquisa, bem como suas diretrizes legais de sustentação da privacidade dos envolvidos na pesquisa.

O texto de análise dos dados produzidos durante a pesquisa será apresentado aos alunos e demais interessados (responsáveis, administração escolar, outros professores) pela pesquisadora ao final do segundo semestre letivo de 2023 (mês de novembro). A apresentação tem fins de apreciação e concordância ou discordância.

FOUCAULT, SUBJETIVAÇÃO E A GOVERNAMENTALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Michel Foucault, importante intelectual francês contemporâneo, concentrou sua produção nos anos 1950-1980. Seus objetos de pesquisa procuraram promover uma leitura crítica em torno dos tensionamentos das relações de saber, das práticas de poder dos processos de subjetivação.

Seus estudos podem ser divididos em três décadas de produção, grosso modo: 1950, problematização do saber; 1970, compreensão do poder e 1980, processos de subjetivação (VEIGA-NETO, 2003). Na relação existente entre *saber, poder e subjetivação*, Foucault procura uma forma de analisar de que maneira esse vínculo de solidariedade ultrapassa os limites da ideologia, abordando as práticas sociais como provenientes de relações de poder, presentes em toda a nossa constituição¹⁶⁷. Os *Processos de Subjetivação* colocam o sujeito como produção histórica, emergente das práticas de poder às quais somos sujeitados.

Em *Vigiar e Punir* (2014), Foucault analisa transversalmente a Educação. Por meio da genealogia da sociedade disciplinar, ele apresenta o poder disciplinar no que ele chama de *instituições de sequestro*. O indivíduo é colocado em uma instituição onde funciona o poder disciplinar, que é exercido sobre o corpo. Aqui temos a *subjetividade* como efeito de práticas de sujeição (como um dispositivo, a subjetividade assujeita os indivíduos a um processo de disciplinarização). A Instituição Escolar é tida por Michel Foucault como um dispositivo de disciplinarização dos corpos. Ela serve para nos educar, mas de que maneira? Já que oferece uma série de dispositivos que agem como disciplinadores sobre nossos corpos.

Os últimos¹⁶⁸ estudos de Foucault concentraram-se na relação entre governamentalidade e subjetivação. A subjetividade passa a ser compreendida não só como *práticas de coerção*, mas como modulação das experiências de governamentalidades. Desse modo, é interessante observar que a subjetivação pode ser compreendida como uma tecnologia de governo responsável por interpelar o sujeito enquanto indivíduo. Esse processo compreende, por sua vez, as dinâmicas de condução das condutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que, a partir da análise das fotografias e legendas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, seja possível que compreendamos os processos de governamentalidade que ocorrem no contexto escolar e, a partir disso, pensemos em como seria o governo de uma escola de crianças, exercido pelas próprias crianças.

Espera-se ainda, a partir do envolvimento dos sujeitos da pesquisa com as rodas de conversa, oficinas de sensibilização e demais intervenções propostas, a compreensão dos dispositivos de governamentalidade dentro do ambiente escolar e compreender, a

¹⁶⁷Não só entre o governante institucional e o governado, mas também dentro da própria escola, entre direção/administração e professorado, professor e aluno, ou em nossas casas e relacionamentos.

¹⁶⁸*História da Sexualidade* (1976, 1984, 2017), *Microfísica do Poder* (1979), *Segurança, Território, População* (1977-1978), *Nascimento da biopolítica* (1978-1979), *Do governo dos vivos* (1979-1980), *Subjetividade e verdade* (1980-1981), *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O Governo de Si e dos Outros* (1983), *O Governo de Si e dos Outros: A Coragem da Verdade* (1984), *Coleção ditos e escritos* (1994).





partir da visão destes sujeitos, de que maneira esta visão é diferente daquela imposta por grande parte das pesquisas atuais disponíveis – que visam expor uma visão adulta do campo em questão.

A pesquisa pretende contribuir com reflexões sobre o sistema educacional público brasileiro, buscando apontar de que maneira as relações de poder estão presentes dentro da escola e a forma como elas agem sobre os sujeitos da pesquisa. Ela pretende, também, elucidar reflexões sobre a importância de pensar a respeito de como nossas crianças entendem/enxergam a escola, visto que são elas que a percebem e vivenciam, com o objetivo de possibilitar que ações de gestão na escola possam ser alteradas ou criadas em benefício desses sujeitos.

Após a finalização da pesquisa e exposição da análise de dados para as crianças e demais membros da comunidade escolar que possam se interessar, uma cópia física da dissertação será disponibilizada na biblioteca da escola, assim como será disponibilizado o link de acesso a ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. António Fernando Cascais. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: Hubert L. Dreyfus e Paul Rainbow. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 2021.

GATTO, A. C. Análise documental de imagem: uma leitura das contribuições semióticas. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 39–55, 2017. DOI: 10.20396/rdbci.v16i1.8650508. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650508>. Acesso em: 15 maio. 2022.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Uma história política da subjetividade em Michel Foucault. **Fractal: revista de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 571-582, jul-dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro** – Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.





ESTADO DA ARTE SOBRE A MEMÓRIA DA GUERRA DO CONTESTADO (1912-1916) NOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES CONTEMPORÂNEOS DA REGIÃO DO PLANALTO CATARINENSE

HOFFMANN, Valdemir¹⁶⁹
LOCKS, Geraldo Augusto¹⁷⁰

RESUMO

O objetivo do presente artigo aqui exposto foi de construir o “Estado da Arte” acerca do tema: *A Guerra do Contestado na Memória dos Movimentos Sociais Rurais Contemporâneos na Região do Planalto Catarinense*. O evento Contestado é visto como processo de educação não formal. Efetuam-se as buscas na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Adota-se os seguintes descritores: “*Guerra do Contestado*”, “*Memória*” e “*Movimentos Sociais*”. Seguidamente refina-se a busca selecionando na grande área do conhecimento somente os trabalhos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Após os refinamentos restaram 5 dissertações a serem analisadas. Constatou-se que na região há poucas pesquisas com temas semelhantes, tanto no recorte temporal quanto no espacial, fato este que aponta a relevância da proposta de pesquisa, pois trata-se de um estudo temático que valoriza o evento Contestado e os Movimentos Sociais Rurais na atualidade.

Palavras-chave: Educação não formal. Movimentos sociais. Memória. Guerra do Contestado.

INTRODUÇÃO

O estado da arte é uma ferramenta usada para entender e observar o que já foi produzido ou não sobre determinado tema. Trata-se de uma atividade investigativa acerca do que se pretende estudar e, portanto, é de vital importância nos primeiros passos de uma pesquisa acadêmica. A proposta desta pesquisa se dá justamente pela percepção de que a Guerra do Contestado aparece com um enfoque de visibilidade restrita principalmente no território do Planalto Catarinense e na cidade de Lages. Além disso, mesmo a Guerra do Contestado sendo um tema pertinente, visto o fato de ser um acontecimento histórico de grandes proporções do sul do Brasil, o mesmo é relegado a uma abordagem limitada, há certo silenciamento por parte do ensino de história, sociologia e geografia na educação básica. Esse fato permite fazer algumas indagações pertinentes sobre o tema no âmbito educacional como: a) sendo um evento histórico representativo da região, porque este parece se fazer pouco presente no ambiente escolar uma vez que se tem lembranças através de histórias contadas por pessoas mais longevas e da presença inclusive de monumentos na região evocadores do conflito, de lideranças sociais e religiosas como é o caso da imagem de João Maria? b) Fora do ambiente da Educação formal, em espaços como organizações e movimentos sociais populares, como se dão as lembranças e memórias sobre a Guerra do Contestado? Le Goff (2003) afirma que não basta ater-se aos silêncios da historiografia, é preciso ir além e indagar-se sobre esquecimentos, interrupções, omissões e lacunas devendo ser repensadas. História é feita de documentos e também de suas ausências.

Este estudo tem por objetivo levantar as produções de dissertações e teses que abordem a Guerra do Contestado (1912-1916) na memória dos movimentos sociais populares contemporâneos para se ter uma visão de estudos correlatos já realizados, servirem de referência e diálogo com nossa pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense.

Flick (2013) adverte sobre a relevância do diálogo com outras pesquisas realizadas sobre um determinado tema de estudo que elegemos. As ciências sociais e seus resultados procuram uma relevância prática e política procurando formas de

¹⁶⁹ Valdemir Luís dos Santos Hoffmann. UNIPLAC. valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5179-0469>, <http://lattes.cnpq.br/3002131285828573>.

¹⁷⁰ Geraldo Augusto Locks. UNIPLAC. prof.geraldo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.



impacto, processos que devem ser levados em conta. Porém os resultados da pesquisa não se comprovarão decisivos de forma definitiva e conclusa, estes têm que se mostrar relevantes e compreensíveis dentro da aplicação a que se propõe.

Após o levantamento das produções pretende-se, trazer a luz memórias da Guerra do Contestado presentes nos movimentos sociais na contemporaneidade bem como fomentar a possibilidade futura de uma proposta de abordagem do tema no ambiente da educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa científica exige uma organização, uma estruturação, lembrando, porém, que o objeto de pesquisa não é uma mera construção subjetiva e assumecriticidade na essência do conhecimento, “o sentimento de realidade é um sentimento subjetivo e afetivo que faz com que tenhamos confiança no mundo tal como vemos.” (FOUREZ, 1995, p.53). Para o desenvolvimento e construção do levantamento das pesquisas já realizadas com temática semelhante, utilizamos descritores para realizar as buscas no Catálogo de Teses e dissertações – CAPES. A opção por esta base de dados se deu porque trata-se justamente de uma plataforma que tem por objetivo facilitar o acesso as informações sobre teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. A ferramenta comporta em sua base de dados trabalhos completos desde 2014 e as pesquisas feitas anterior a este ano constam com o seutítulo, autor e universidade na qual se desenvolveu a pesquisa. Portanto, mesmo nas pesquisas anteriores a 2014 há a possibilidade de busca nos próprios repositórios dessas universidades caso seja necessário.

Iniciando os trabalhos fizemos uma busca no Catálogo de Teses e dissertações - CAPES pelos descritores *Movimentos Sociais e Guerra do Contestado*. Tivemos como resultado 21 dissertações e 11 teses, logo em seguida refinamos a busca selecionandona grande área do conhecimento somente os trabalhos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e obtivemos como resultado 10 dissertações e 1 tese. A julgarpelos títulos descartamos 6 trabalhos, pois não faziam parte do nosso objeto de estudo. Restaram, portando, 5 dissertações a serem analisadas. Optamos por ler os resumos das dissertações e se necessário ler a introdução para buscar pelo objetivo geral a que se propunha cada pesquisa. Assim poderíamos estabelecer a relevância ou não do trabalho que pretendemos dar andamento. O Quadro abaixo mostra a relação das pesquisas selecionadas:

AUTOR	TITULO	ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO	PALAVRAS CHAVE
SOUSA, Rui Bragado.	O Messias Caboclo: um estudo sobre a religiosidade e a cultura popular dos camponeses no Contestado (1912-1916)	2014	UEM	Mestrado em História	Guerra do Contestado, messianismo, milenarismo, cultura popular.
PEREIRA, Douglas Henrique.	Quem Tem Mói E Quem Não Tem Não Vai Moer: Reflexões Sobre O Período Do Pós-Guerra Do Contestado No Alto Vale Do Rio Do Peixe (1920-1940)	2020	UFFS	Mestrado em História	Guerra do Contestado; Colonização; Companhias Colonizadoras; Desigualdade Social; História Social.
KUNRATH, Gabriel Carvalho.	Não tivemos outro jeito, ou morríamos ou nos defendíamos: uma análise acerca da Batalha do Irani (1912)	2020	UFPeI	Mestrado em História	Movimentos Sociais; Coronelismo; Primeira República; Guerra do Contestado; Micro-história.
FIGUEIREDO, Wagner Melo.	O Contestado nas narrativas militares: histórias e memórias sobre o movimento social, 1912-1916	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mestrado em História	Contestado; narrativas militares; memórias.





CASARA, Joao Claudio.	Movimentos sociais dos Caboclos (as) no Contestado: identidades e repertórios 100 anos depois da guerra.	2021	UFSC	Mestrado em Sociologia e Ciência Política	Contestado; Reconhecimento; Memória Coletiva; Repertórios de Ação; Atores Sociais.
-----------------------------	--	------	------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com base nas pesquisas, reafirma-se o evidenciado anteriormente, ou seja, são poucas as pesquisas que abordam o tema Guerra do Contestado juntamente com movimentos sociais e suas memórias na contemporaneidade, haja visto que após aplicado os filtros da pesquisa restaram somente 5 dissertações a serem analisadas nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. As contribuições das dissertações analisadas serão elucidadas na próxima seção.

DISCUSSÕES

A seguir faremos uma análise através dos resumos de cada pesquisa selecionada no Quadro 1 da seção anterior. Nosso intuito centra-se em encontrar o objetivo geral e a problemática a que cada referido trabalho se propunha, estabelecer relações com a pesquisa que no momento se inicia e perceber as possíveis contribuições:

“*O Messias Caboclo: um estudo sobre a religiosidade e a cultura popular dos camponeses no Contestado (1912-1916)*” de Rui Bragado Souza. A defesa da banca aconteceu em 2014. O autor afirma que devido a hermenêutica sociológica do messianismo a Guerra do Contestado ficou relegada qualitativamente a esta definição conceitual do termo, não permitindo um diálogo efetivo entre a historiografia e a sociologia. Devido a esta falta de diálogo entre as ciências humanas o messianismo ficou relegado a um epifenômeno na produção historiográfica. O objetivo da pesquisa proposto pelo autor é “compreender o messianismo como fruto de uma tradição judaica e cristã com uma racionalidade bastante específica, como um movimento que explode o continuum da história - de acordo com os conceitos benjaminianos” (referindo-se a Walter Benjamin). Ainda segundo o autor “a partir de uma metodologia marxista, prioriza-se os personagens reais, anônimos ou de destaque, gente de carne e osso; a literatura e o folclore fornecem as fontes para pensar o messianismo em termos ontológicos, isto é, inerentes ao ser social”. Souza (2018) esclarece que a pesquisa teve como base o materialismo histórico dialético. Palavras-chave: Guerra do Contestado; Messianismo; Milenarismo; Cultura popular.

“*Quem Tem Mói E Quem Não Tem Não Vai Moer: Reflexões Sobre O Período Do Pós-Guerra Do Contestado No Alto Vale Do Rio Do Peixe (1920-1940)*” de Douglas Henrique Pereira. A defesa da banca aconteceu em 2020. O autor toma por objetivo: “analisar o processo de colonização da região do Alto Vale do Rio do Peixe após a Guerra do Contestado”. Através da análise de uma vasta produção acadêmica e outras fontes procurou-se entender o processo de colonização ocorrido após o Conflito na região do Alto Vale do Rio do Peixe. O recorte temporal escolhido pelo autor foi entre as décadas de 1920 e 1940. O estudo da história permite entender e encontrar respostas para os baixos índices econômicos presentes na região do Alto Vale do Rio do Peixe. Palavras-chave: Guerra do Contestado; Colonização; Companhias Colonizadoras; Desigualdade Social; História Social.

“*Não tivemos outro jeito, ou morríamos ou nos defendíamos: uma análise acerca da Batalha do Irani (1912)*” de Gabriel Carvalho Kunrath. A defesa da banca aconteceu em 2020. A proposta de trabalho tem como objetivo examinar a primeira batalha que marca o início da Guerra do Contestado que, segundo o autor “(...) vem sendo mencionada na historiografia de variadas formas, não se constituindo como um objeto novo de estudo”. Fazendo uso da micro-história o autor faz a análise de processos criminais militares, jornais do estado de Santa Catarina e do Paraná, fontes iconográficas,





telegramas e outras fontes, propondo uma nova abordagem sobre os acontecimentos envolvendo a Batalha do Irani. A pesquisa procura elucidar que a Batalha foi muito além de uma escaramuça inicial, que daria início a uma guerra de 4 anos, era o legado da inserção capitalista, ocorrido devido a entrada das empresas estrangeiras em Santa Catarina e no Paraná e colocou frente a frente um quadro de possibilidades e interesses que não se dissociavam dentro de uma rede de relações sociais, pessoais e políticas. Esta pesquisa não tem sua divulgação autorizada e as informações aqui mencionadas foram a partir do resumo disponível no Catálogo de Teses e dissertações – CAPES. Palavras-chave: Movimentos Sociais; Coronelismo; Primeira República; Guerra do Contestado; Micro-história.

“*O Contestado nas narrativas militares: histórias e memórias sobre o movimento social, 1912-1916*” de Vagner Melo Figueiredo. A defesa da banca aconteceu em 2016. O objetivo geral da pesquisa foi “compreender a construção de memórias sobre o movimento e sobre aqueles trabalhadores que se dispuseram a pegar em armas para defender seus direitos em uma sociedade que vivenciava a mudança dos seus modos de vida, imposta pelas práticas capitalistas implementadas pela recém-criada República Brasileira”. O pesquisador procura compreender através dos documentos, de obras memorialistas e de artigos feitos pelos militares, etc, como foi registrado e entendido pelos mesmos as suas impressões a partir do seu local social, nas palavras do autor: “como foi a produção do Contestado a partir destas narrativas? Quais foram seus sentidos e interesses na construção das memórias sobre o Contestado?”. Palavras-chave: Contestado; narrativas militares; memórias.

“*Movimentos sociais dos Caboclos (as) no Contestado: identidades e repertórios 100 anos depois da guerra*” de Joao Claudio Casara. A defesa da banca aconteceu em 2021. Com base em entrevistas semiestruturadas feitas com lideranças o autor procurou contemplar os estudos da Guerra do Contestado tendo como foco a ocorrência de aspectos de reivindicação e mobilização pelo reconhecimento da identidade e cultura cabocla na região do Contestado. Casara (2021) afirma que a ausência do Estado ocorrida a mais de 100 anos atrás, quando acusou o movimento de ser somente um movimento de fanáticos é percebida hoje não somente como reflexo, mas como continuidade de uma tragédia presente na sociedade. As comunidades caboclas ainda hoje têm como legado da guerra fazerem parte das comunidades mais pobres e desassistidas por políticas públicas da região. Essa situação corrobora com a condição histórica de ocupação do território pelo capital estrangeiro, pela expropriação e pela marginalização dos caboclos, não somente no âmbito econômico, mas também, social, político e cultural. Para Casara (2021) caboclos e caboclas resistem, reagrupam-se e se organizam, embora marcados pela discriminação, pelo preconceito, pelo silêncio históricos e pelo ultraje da memória. É preciso ter por objetivo debruçar-se sobre essa realidade conflitiva e dinâmica para entendê-la. Palavras-chave: Contestado; Reconhecimento; Memória Coletiva; Repertórios de Ação; Atores Sociais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O Estado da Arte contribui para a dimensão das pesquisas sobre A Guerra do Contestado e suas memórias e identidades presentes nos movimentos sociais dos dias atuais. Mesmo analisando somente os resumos das dissertações, procurando seu(s) objetivo(s), e em um único caso lendo sua introdução, verificou-se que na região do Planalto Serrano nos últimos anos há poucas pesquisas com temas semelhantes relatados na plataforma CAPES, tanto no recorte temporal quanto no espacial, fato este que valida a importância e relevância de levar a proposta de pesquisa adiante, pois, trata-se de um estudo temático que valoriza um objeto de estudo inserido na região do Planalto Catarinense.





Abordar os movimentos sociais populares no meio rural contemporâneo implica em potencializar a sociedade civil organizada, a participação e organização popular, o exercício da cidadania e a construção da democracia.

Uma análise ainda mais minuciosa das dissertações feitas na seção anterior será necessária e irá permitir um aprofundamento inicial no objeto de pesquisa que aqui figura como proposta. Esses e demais dados recolhidos serão trazidos a luz da abordagem do materialismo histórico dialético. Esta abordagem considera como ponto de partida da investigação os dados empíricos, ou seja, os fenômenos que se manifestam na sua aparência, para posteriormente, alcançar sua essência por meio da decomposição das partes para atingir a totalidade do fenômeno investigado.

Falar de memórias não trata somente de mexer com o passado, trata-se, antes de qualquer coisa, de perceber o legado que este passado nos traz, é permanência e resistência, é lembrança e esperança. No Brasil a luta pela terra é uma constante longe de terminar, esperar é preciso sim, e talvez não seja nenhum exagero dizer: “A Guerra do Contestado não terminou”, pois se tal conflito foi uma luta pela terra, esta farta terra ainda está em poucas mãos, ainda temos os desvalidos dela como herança de um conflito mal resolvido para aqueles que da terra mais precisam, mais trabalham e menos desfrutam dos frutos que esta oferece. Triste legado para os caboclos. As memórias relatadas nos trabalhos apresentados – trabalhos estes que nunca esgotam o tema – por certo existem por força de um destino imposto àqueles que a História não deve esquecer, os despossuídos. Esta também é a proposta desta pesquisa em andamento: reconstruir a memória da Guerra do Contestado nos movimentos sociais populares rurais contemporâneos da região do Planalto Catarinense.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

CASARA, Joao Claudio. **Movimentos sociais dos Caboclos (as) no Contestado:** identidades e repertórios 100 anos depois da guerra. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia e Ciência Política, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FIGUEIREDO, Vagner Melo. **O Contestado nas narrativas militares:** histórias e memórias sobre o movimento social, 1912-1916. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências sociais:** introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

KUNRATH, Gabriel Carvalho. **Não tivemos outro jeito, ou morríamos ou nos defendíamos:** uma análise acerca da Batalha do Irani (1912). 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória.** 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.





PEREIRA, Douglas Henrique. **Quem tem mói e quem não tem não vai moer**: reflexões sobre o período do pós-guerra do Contestado no Alto Vale do Rio do Peixe (1920-1940). 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

SOUZA, Rui Bragado. **O Messias Caboclo**: um estudo sobre a religiosidade e a cultura popular dos camponeses no Contestado (1912-1916). 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.





A JUSTIÇA SOCIAL COMO PRINCÍPIO PARA UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A CARTA DE NATAL E O PENSAMENTO DE NANCY FRASER

FLORES, Maria Luiza Rodrigues¹⁷¹

SANTOS, Gwerson Gley dos¹⁷²

RESUMO

O presente ensaio faz uma reflexão dialógica entre a perspectiva de Nancy Fraser sobre justiça social e o conteúdo da Carta de Natal, produto coletivo da Plenária Final da II Conferência Nacional Popular de Educação 2022 (CONAPE). Adotou-se como caminho metodológico a abordagem qualitativa, a partir de revisão bibliográfica sobre os temas em questão e lançou-se mão de análise documental. A partir das análises realizadas, infere-se que o conceito de justiça social nos termos fraserianos se materializa no conjunto do documento final da CONAPE 2022, pois este articula as dimensões redistributiva e de reconhecimento em todo o corpo do texto, apresentando-se como importante pressuposto para embasar o novo Plano Nacional de Educação em uma perspectiva democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Justiça Social. Nancy Fraser. Carta de Natal.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste ensaio é evidenciar algumas aproximações entre as contribuições fraserianas no debate de justiça social e o documento produzido coletivamente no âmbito da II Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2022), intitulado Carta de Natal. Um primeiro aspecto a tratar é a contextualização desta Carta como expressão do seu tempo histórico, fruto de uma jornada da sociedade brasileira em resposta aos desdobramentos do Golpe de 2016, o qual depôs a Presidenta Dilma Rousseff, trazendo efeitos deletérios à educação pública brasileira, em especial aos espaços públicos de deliberação e construção das políticas educacionais, em consequência de ações e programas implementados pelos governos que a sucederam (ARAÚJO, 2022).

A ascensão de Michel Temer à Presidência da República representou o início de um processo de desdemocratização dos direitos sociais e o uso deliberado da crise como modo de governo (DARDOT; LAVAL, 2019). Um desses elementos de desdemocratização está presente, por exemplo, na destituição de representantes de várias entidades do movimento educacional que, até então, tinham assento no Fórum Nacional de Educação (FNE) (ARAÚJO, 2022), com sérias implicações à democracia na sociedade brasileira, dado o fortalecimento de agenda educacional de conteúdo fascista neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2019). O desmonte do FNE trouxe implicações para a agenda de realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), impulsionando a organização da sociedade para a criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que organizou a CONAPE 2020 e a de 2022.

Na esteira das propostas de alterações recentes, consta a Reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória, assim como o retorno à pauta de projetos voltados à educação com forte teor de retrocesso democrático, dentre os quais, a título de exemplo, podemos citar o Escola sem Partido e o Ensino Domiciliar.

Desde a aprovação da Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC nº 95/2016), uma agenda austericida e de conseqüente sufocamento à educação pública e às instituições federais de ensino vem sendo implementada, em paralelo a questionamentos sobre o papel da Ciência. Em tempos neoliberais marcados pela crise estrutural do capital, o obscurantismo beligerante (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020)

¹⁷¹ Doutora em Educação. PPGEDU/UFRGS. malurflores@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6577-681X>, <http://lattes.cnpq.br/3064851958027125>.

¹⁷² Mestrando em Educação. PPGEDU/UFRGS. gwerson.65@gmail.com, <https://orcid.org/0000000232258116>, <http://lattes.cnpq.br/8995103700305873>.





campeia pelo mundo e, em especial pelo Brasil, desde o Golpe de 2016. Após as eleições de 2018 e, em especial, no contexto de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, estes movimentos de retrocesso assumiram sua forma mais bárbara, negligenciando a vida e resultando em prejuízos à gestão articulada da educação entre os entes federados.

Portanto, em um cenário de ano eleitoral, se faz imperativo pensar caminhos para retomar as políticas públicas educacionais em outras bases, diferentes daquelas de inspiração mercantil. E a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) se constitui em momento ímpar para tal.

O texto desenvolve a importância do PNE para a educação brasileira, o conceito de justiça social no pensamento de Nancy Fraser e propõe um diálogo entre ambos no contexto atual de elaboração de um novo plano para orientar a educação brasileira em um próximo decênio.

METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio apoiado em uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), aprofundando a análise sobre questão social relevante para o contexto atual do país. A fim de atingir os objetivos, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica sobre o tema do PNE como documento central da política pública, assumindo-se como referencial teórico as contribuições de Nancy Fraser sobre o conceito de justiça social. A análise documental (EVANGELISTA, 2008) foi realizada em relação ao documento intitulado Carta de Natal, fruto do debate coletivo da II CONAPE, realizado em Natal-RN, entre os dias 15 e 17 de julho de 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- O PNE COMO EPICENTRO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Azevedo (2004) defende a educação como parte do campo teórico-analítico das políticas públicas, materializado na intervenção do Estado, onde estão presentes as relações de poder, conflitos e contradições que perpassam a sociedade e o próprio Estado, guardadas as particularidades fruto da historicidade, da cultura e das crenças e valores de cada espaço/tempo.

Nesse sentido, o PNE, como fruto da ação estatal, deve ser pensado como documento da política pública, marcada por disputas societárias conflitantes. Por essa razão, Dourado (2017) defende que o PNE tem que ser o epicentro das políticas de Estado na educação, devendo ser a meta das metas e, por tanto, ter espaço privilegiado na agenda pública do país. Logo, ao constatarmos que o PNE (2014-2024), com amajoria das suas metas e estratégias não cumpridas (ou cumpridas parcialmente), e em alguns casos, em pleno retrocesso (INEP, 2022), é necessário pensar esse quadro de precariedade como fruto da relação de forças em disputa.

É necessário insistir na tese de que não se trata de erro de percurso ou falha na execução da política educacional, muito pelo contrário, a política de descontinuidade na execução do PNE (2014-2024), assim como a precarização do conjunto das políticas públicas é, ela própria, resultado das correlações de forças em luta no atual contexto histórico. Portanto, não se trata de uma crise enquanto resultado de erros, mas de crise enquanto projeto político (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

1.2- JUSTIÇA SOCIAL NO PENSAMENTO DE NANCY FRASER

Fraser (2006) apresenta uma teoria sobre justiça social composta de dois campos indivorciáveis; por essa razão, chamada de Teoria Bidimensional da Justiça. O primeiro campo encontra-se ligado à perspectiva redistributiva, que se propõe a pensar a justiça como distribuição mais justa e igualitária dos recursos e da riqueza à sociedade como um todo (FRASER, 2006). No segundo campo, encontra-se a visão de justiça como





política de reconhecimento, que leva em conta as diferentes formas não hegemônicas de ser e estar no mundo como igualmente merecedoras de respeito e proteção do Estado e da sociedade, como no caso das minorias étnicas, raciais, sexuais e de gênero (FRASER, 2006).

A pesquisadora e pensadora estadunidense oferece uma importante contribuição ao debate sobre a justiça social ao apontar a falsa oposição entre os dois campos acima indicados, também chamados de paradigmas vigentes sobre o tema. Para Fraser (2006), a justiça social deve ser constituída tanto da dimensão redistributiva como da dimensão do reconhecimento, formando uma importante unidade que dialoga com sujeitos que, na prática, são integrais e plenos. Em outras palavras, não só são sujeitos econômico-sociais, mas, também, sujeitos culturais. Portanto, trabalhar apenas um dos aspectos (como nas teorias unidimensionais de justiça), significaria mutilar a justiça social, em última instância, os seus próprios destinatários em sua condição de classe, mas também em suas múltiplas identidades culturais (TRINDADE; FRATESCHI, 2021).

Nesse sentido, Fraser (2006) esclarece que os termos “redistribuição” e “reconhecimento”, tal como concebidos em suas reflexões, possuem duas origens, uma de natureza política e outra de natureza filosófica. Na dimensão política, podemos destacar o seu conteúdo democrático-participativo nominado pela pesquisadora de “paridade de participação”, como o sentido substantivo que animaria uma política fundada na unidade dos princípios da “redistribuição” e “reconhecimento”. Tal política precisaria considerar o conjunto de reivindicações dos diversos atores políticos e movimentos sociais concretos na esfera das tensões de classe em um esforço de eliminar os obstáculos econômicos que cerceiam o enfrentamento efetivo da desigualdade (condição objetiva) e de respeito às identidades (condição intersubjetiva) nas arenas públicas (TRINDADE; FRATESCHI, 2021).

Na dimensão filosófica, Fraser (2006) reforça o que já tínhamos destacado ainda há pouco acerca da recusa a se filiar às concepções que colocam a “redistribuição” e o “reconhecimento” como aspectos que se excluem mutuamente. Enfrentando esse debate entre os dois “extremos” (econômico-social vs reconhecimento identitário), a autora avança na discussão teórica, articulando as dimensões social e cultural, ao defender que: “[...] *no basta ni una política de redistribución ni una de reconocimiento solas. Los grupos bidimensionalmente necesitan ambas.*” (FRASER, 2006, p.20).

2- DISCUSSÃO: JUSTIÇA SOCIAL COMO PRINCÍPIO PARA UM NOVO PNE

Neste tópico, amparados no pensamento de Fraser, trataremos, mais diretamente, das questões: Que diálogos e aproximações poderiam ser feitos entre o conceito de justiça social de Fraser e a Carta de Natal? Como as contribuições fraserianas sobre justiça social podem contribuir para pensar um novo PNE como epicentro das políticas públicas que precisam ser implementadas no país?

Cabe um parêntese antes de iniciarmos a reflexão, no sentido de esclarecer que em nenhum momento defendemos que o documento a ser analisado teve como inspiração o pensamento de Nancy Fraser, pelo menos de forma explícita.

O que podemos destacar do contexto de origem e elaboração do documento é que existe neste um importante elemento de fundo que dialoga com o sentido político da concepção fraseriana de justiça social, uma vez que o caráter popular e classista em que se edifica o documento é fruto da construção de uma nova arena pública de debate acerca das políticas educacionais, materializado na criação do FNPE.

Considerando as duas dimensões constitutivas da concepção fraseriana de justiça social, redistribuição e reconhecimento, passamos a fazer uma aproximação da primeira dimensão com o documento final da plenária, para em seguida tratar do aspecto do reconhecimento.

Nesse sentido, é possível constatar a dimensão da redistribuição presente em vários pontos da Carta. Destacamos os cinco primeiros itens do documento, que se





referem à: (1) revogação da EC nº 95/2016 e flexibilidade da Lei de Responsabilidade Fiscal; (2) revogação da privatização de patrimônios estratégicos como a Petrobrás, Eletrobrás, assim como o resgate dos 75% e dos recursos dos 50% dos royalties do petróleo e do Fundo Social do Pré-Sal para a educação pública; (3) reforma tributária redistributiva e taxação das grandes fortunas; (4) auditoria da dívida pública e revogação das demais medidas de ajuste e renúncia fiscal; (5) suspensão da tramitação das Propostas de Emenda Constitucional n.º 13 e n.º 32 e de quaisquer medidas similares e, ainda, por uma regulamentação de ICMS que não retire recursos da área da educação e das demais políticas setoriais garantidoras de direitos (CONAPE, 2022).

Nesses cinco primeiros itens da Carta de Natal, é possível fazer aproximações ao sentido “redistributivo” do conceito fraseriano de justiça social, tendo em vista que todos os itens são atravessados pela ideia de repartição da riqueza coletivamente produzida pelo conjunto da sociedade, destacando-se entre a proposição do item 3.

Quando analisada a dimensão de “reconhecimento”, também encontramos importantes aproximações, especialmente nos itens 23, 24, 26 e 27 da Carta. O item 23 chama a atenção por articular em sua formulação uma importante aproximação com a teoria da bidimensionalidade de justiça social em Fraser, pois integra os aspectos da eliminação da pobreza, da miséria (dimensão redistributiva ou objetiva), a igualmente importante necessidade de eliminação de toda “e qualquer tipo de discriminação, preconceito, violência, intolerância e violação de direitos que devem ser entendidos/as como injustiças sociais a serem superadas, com políticas de Estado.” (CONAPE, 2022, p.3). Este item dialoga, ainda, com a dimensão de reconhecimento, também chamada de intersubjetiva. Ainda, na formulação do item 23, é possível inferir aproximações com a ideia de *paridade de participação* defendida por Fraser: “[...] a afirmação do papel da sociedade civil e da justiça civil em uma perspectiva inclusiva e democrática como fundamental para a resolução da tensão **entre diversidade e desigualdade**; [...]” (CONAPE, 2022, p.3, grifo nosso).

No item 24, há importantes elementos para uma aproximação com a dimensão de reconhecimento ou de respeito às identidades culturais quando é defendida a importância do fortalecimento da educação em suas diferentes modalidades: “[...] do/no campo, educação quilombola, educação especial, educação escolar indígena, educação com pessoas em situação de itinerância, educação de jovens, adultos e idosos, educação de pessoas LGBTQIA+, educação nas prisões e educação para adolescentes submetidos a medidas socioeducativas; [...]” (CONAPE, 2022, p.3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente ensaio, partindo da perspectiva do PNE como documento da política pública, buscou-se apresentar as contribuições fraserianas acerca do conceito de justiça social como possibilidade de embasamento para a construção de um novo Plano, tendo como documento-base a Carta de Natal. A análise do documento coletivo intitulado Carta de Natal – CONAPE da Esperança apresenta em seu conjunto várias aproximações às concepções de Nancy Fraser, tanto no aspecto redistributivo, esculpido em vários itens da Carta, como no aspecto do reconhecimento.

Entendemos que o conceito de Fraser acerca da justiça social, fundado na unidade indissociável entre a dimensão “redistributiva” e a de “reconhecimento”, ambas animadas pela ideia de participação popular, se apresenta como importante fundamentação para um novo PNE democrático e humanamente emancipador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Heleno. **A CONAPE como espaço de mobilização e luta pela educação**. Acesso em: 22 de jul. 2022. Disponível em: <<https://fnpe.com.br/artigo-a-conape-como-espaço-de-mobilizacao-e-luta-pela-educacao/>>.





AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**.- 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Acesso em: 13 ago. 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CNDE). **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos da Reforma do Estado entre 2016 e 2021. Subsídios para uma análise a partir de raça e gênero. Acesso em: 13 ago. 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/2._NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_2_1.pdf>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. **O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Acesso em: 1 set. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>>.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Acesso em: 25 ago. 2022. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. **La justicia social en la era de la identidad**: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 2006.

TRINDADE, Cristiele de Amorim; FRATESCHI. **A integração entre Redistribuição e Reconhecimento na Teoria Bidimensional de Nancy Fraser**. In: XXIX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 2021, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Acesso em: 26 ago. 2022. Disponível em: <<https://proceedings.science/pibic-2021/papers/a-integracao-entre-redistribuicao-e-reconhecimento-na-teoria-bidimensional-de-nancy-fraser>>.





ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO CFP-UFRB

SILVA, Janaine Zdebski da¹⁷³
VERDÉRIO, Alex¹⁷⁴

RESUMO

Trata da formação do/a educador/a do campo na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias ofertada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Aborda a experiência desenvolvida na realização do Estágio Supervisionado II que ocorreu em espaços educativos não escolares. A partir da experiência efetivada no segundo semestre de 2019, reflete elementos acerca da realização das nove oficinas pedagógicas que constituíram o estágio naquele período. Apresenta os elementos constituintes das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II, com especial atenção para: municípios envolvidos; efetiva e majoritária participação das mulheres; relações institucionais estabelecidas para realização do estágio; temáticas abordadas; e oficina pedagógica enquanto estratégia metodológica. Por fim, aponta para a importância deste estágio em espaços não escolares na formação do/a educador/a do campo e o papel que a Universidade pode assumir com os sujeitos que historicamente estiveram à sua margem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Território. Formação de Educadoras/es. Estágio em Ciências Agrárias.

INTRODUÇÃO

Este texto se inscreve nos debates pertinentes ao eixo Educação, Territorialidade e Processos Socioculturais do III EDUPALA e tem por objetivo traçar reflexões sobre a educação em espaços não escolares no contexto do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (LEdoC-CA), do Centro de formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ofertado no município de Amargosa/BA.

Nesta direção, apresentamos a experiência desenvolvida no semestre 2019.2 (momento anterior ao contexto pandêmico), na qual oito grupos de estágio desenvolveram suas atividades fundamentadas no método do trabalho de base (PELOSO, 2009), na Educação Popular (PALUDO, 2012) e nos pressupostos da Educação do Campo (CALDART, 2012) em seis municípios baianos: Ipirá, Ruy Barbosa, Salinas de Margarida, Iraquara, Bonito e Itaetê.

O Estágio Supervisionado II integra as 408 horas de estágio da LEdoC-CA e viabiliza a realização de 136 horas, sendo 68 horas orientadas para os aprofundamentos e estudos (Tempo Universidade) e 68 horas para realização das atividades, contemplando a vivência e coparticipação, o planejamento e sistematização e o desenvolvimento de atividade formativa (Tempo Comunidade). De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da LEdoC-CA do CFP-UFRB (UFRB, 2019) os estágios precisam ser voltados para três focos: Agroecologia, Associativismo e Cooperação. Sendo o Estágio II desenvolvido na articulação com Comunidades, Associações, Sindicatos e Movimentos Sociais.

Na formação do/da educador/a do campo intencionalizada no curso, a atuação profissional se volta aos espaços escolares, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e ainda, para a gestão de processos educativos em espaços não escolares. Tal perspectiva, de formação do/a educador/a do campo para além da escola,

¹⁷³ Janaine Zdebski da Silva. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. E-mail: janaine@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3591705546522600>.

¹⁷⁴ Alex Verdério. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. E-mail: alexverdério@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508536091113978>.



se fundamenta na histórica construção de movimentos sociais populares do campo, que possuem uma concepção ampliada de educação, e se respalda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a abrangência da educação para além do aspecto escolar, considerando os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e seus processos formativos.

Tendo esta questão como diretriz, enquanto docentes dos componentes pedagógicos do curso, tomamos como referência a concepção de estágio a partir dos estudos de Pimenta e Lima (2012), que o concebem como atividade ao mesmo tempo teórica e prática. Compreendemos o estágio como espaço de exercício da práxis docente, de reflexão dialética sobre os processos educativos.

Como desdobramento da realização do Estágio Supervisionado II, no semestre letivo de 2019.2, já foram sistematizados quatro capítulos de livro que integraram a obra Educação do Campo em perspectiva (CARVALHO; REIS, 2022), publicada no formato de *ebook*) e um relato de experiência publicado na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação (VERDÉRIO; SILVA; PEREIRA; ASSIS; SILVA; MELO, 2021). Este trabalho se coloca nesta esteira da continuidade e do aprofundamento acerca das reflexões sobre a práxis docente no contexto do estágio em espaços educativos não escolares na Educação do Campo em Ciências Agrárias.

METODOLOGIA

O processo de sistematização e reflexão teve por base a produção de dados a partir de variadas fontes de pesquisa e que foram sistematizados por meio da análise de documentação indireta e direta e das atividades desenvolvidas no estágio efetivado no segundo semestre de 2019, nos seis municípios já elencados. Para tanto, os procedimentos de pesquisa se vincularam à adoção da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Para desenvolvimento da ação investigativa, bem como, o registro e sistematização das experiências supracitadas foram consideradas as elaborações oriundas da realização do estágio, bem como, a experiência laboral no curso de LEdoC-CA. Neste aspecto, foi considerada tanto a dimensão quantitativa quanto a qualitativa.

A pesquisa documental, possibilitou reunir, organizar e analisar as elaborações produzidas a partir da realização do estágio. A pesquisa de campo, por sua vez, se processou no próprio estágio, por meio da orientação e do acompanhamento em lócus aos grupos de estagiárias/os. Já a pesquisa bibliográfica, que sustentou teoricamente as atividades realizadas, permitiu conceber a oficina pedagógica como espaço profícuo para a formação do/a educador/a do campo, tendo por base, a Educação Popular e a Agroecologia e sua aderência nas Ciências Agrárias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do fundamento freireano de que educar é um ato político e de que não existe neutralidade na educação (FREIRE, 2005), a realização do estágio teve como referência a defesa da educação apresentada por Brandão (1981) ao indicar que "se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade" (BRANDÃO, 1981, p. 45), buscando enfatizar sua perspectiva libertadora (FREIRE, 2005).

Nesta compreensão da educação como espaço da contradição e da disputa, desenvolvemos os momentos de reconhecimento, inserção, vivência e coparticipação nos espaços que se constituíram campo de estágio a partir de questões sistematizadas no método de trabalho de base (PELOSO, 2009) que sinaliza a necessidade da observação, da escuta, do diálogo, da conversa e da pesquisa, de modo a estabelecer relações de confiança, de integração e troca para superar a estadia como um estranho no espaço em que se desenvolve o trabalho.





A partir deste momento inicial de reconhecimento, vinculação e construção de relações com os espaços que se consolidaram como campos de estágio, desenvolvemos o planejamento e as atividades formativas por meio da realização de oficinas pedagógicas (MOITA; ANDRADE, 2006), justamente pela potencialidade que esta metodologia possui no diálogo, na interação e na construção coletiva.

DISCUSSÕES

Conforme expresso no quadro apresentado na sequência, foram sistematizados os elementos constituintes do Estágio Supervisionado II da LEdoC-CA, realizado no segundo semestre de 2019 e que dão base para a análise proposta:

Elementos constituintes do Estágio Supervisionado II LEdoC-CA 2019.2

Município	Comunidade	Relação Institucional	Público da Oficina	Estagiárias/os	Tema da Oficina	Publicação
Ipirá	Assentamento Dom Mathias	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá	Assentadas/os, em sua maioria mulheres	Jucinelma S. Ferreira e Maíse N. Matos	Soberania Alimentar e Nutricional Humana no Semiárido	Capítulo de livro
		Associação Comunitária de Moradores do Assentamento Dom Mathias				
Salinas de Margarida	Conceição de Salinas	Associação de Pescadores e Pescadoras Artesanais de Conceição de Salinas	Mulheres pescadoras e jovens	Jeane de J. Sacramento, Luiza dos S. Reis e Uíne L. Andrade	Pesca artesanal, agroecologia e soberania alimentar do povo brasileiro	Capítulo de livro
Bonito	Comunidades Quilombolas Varamé e Gitirana	Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ruy Barbosa	Famílias Quilombolas	Zenilda L. Pereira e Kelly S. de Assis	Produção Agroecológica e Produção Orgânica	Relato de experiência em Periódico
				Tainara F. Silva e Karina de O. Melo	Alimentação Saudável e Soberania Alimentar	
Ruy Barbosa	Comunidade Rural São Luiz		Lideranças sindicais e agricultoras/es familiares	Milena M. Brasileiro e Rebeca B. Oliveira	As políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica	Capítulo de livro
Itaetê	Secretaria Municipal de Educação de Itaetê		Lideranças comunitárias, professoras/as, gestores/as e estudantes	Elenize S. dos Santos, Fernanda S. de Jesus e Thais da C. da Silva	Associativismo, características e práticas de organização	Capítulo de livro
				Ieiza S. Barbosa e Jakeline H. de Souza	Associativismo e Sementes Crioulas como patrimônio dos povos	Não há
				Gilvania L. Cardoso, Luzângela de J. Rodrigues e	Agroecologia: construindo um novo modelo de produção	Não há





				Suelma P. dos Santos		
Iraquara	Quilombo de Escôncio, Quilombo Renascimento dos Negros e Comunidade Santa Clara	Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares de Iraquara	Lideranças comunitárias, mulheres e juventude	Guilherme F. França, Irlana de J. Santos e Eliete de J. Alves	Uso abusivo dos agrotóxicos e a agroecologia como alternativas de produção na caatinga	Não há

Ao analisar os dados sistematizados no quadro, salientamos que a diversidade de municípios baianos já chama a atenção e expressa a capilaridade dos municípios de origem das/os estudantes, que são em sua maioria de fora de Amargosa. Outra questão latente é o fato das/os estudantes estagiárias/os serem majoritariamente mulheres, são vinte estudantes mulheres e apenas dois homens.

Ademais, destaca-se que para realização do estágio, demanda-se a efetivação de um termo de compromisso com uma entidade jurídica, neste quesito, vemos a possibilidade formal de desenvolver ações mais efetivas com Sindicatos de Trabalhadoras/es, Associações Rurais Comunitárias, Associação de Pescadoras/es Artesanais e com a Comissão Pastoral da Terra. Essas entidades, compreendidas como espaços educativos, representam sujeitos sociais que historicamente foram marginalizados em relação ao acesso à política pública e também ao desenvolvimento de ações vinculadas à Universidades. Destacamos que a realização de atividades em parceria com essas entidades se coloca como fundamental a partir do estágio, pois, fortalece o desenvolvimento de outras ações por meio da extensão e da pesquisa, bem como, potencializa a formação política pretendida no curso de LEdoC-CA. Destacamos ainda a parceria com os poderes públicos, em especial no caso da Secretaria Municipal de Educação de Itaetê, destacando o mérito relacionado a priorização da Educação do Campo por parte do coletivo gestor do município.

Outro elemento que merece referência é o conjunto de temáticas abordadas nos momentos de atividades formativas por meio das oficinas pedagógicas. Salientamos que a indicação das temáticas se deu a partir do diálogo e demanda recebida destes espaços educativos. Neste sentido, verificamos temáticas voltadas à Agricultura Familiar, Soberania e Segurança Alimentar, Associativismo como forma de organização camponesa, Economia Solidária, Tecnologias Sociais, Sementes Crioulas, impactos do uso de Agrotóxicos, Pesca Artesanal e Convivência com o Semiárido.

Compreendemos que esta variedade de temáticas se coloca como pertinente em espaços educativos que se empenham em direção a construção de relações voltadas à Agroecologia, compreendida aqui como ciência, prática e movimento (GUHUR; SILVA, 2021) e neste sentido, a proposição destas temáticas também estão colocadas no enfrentamento ao agronegócio como forma única de produzir no campo brasileiro, e projeta a construção de relações para o fortalecimento desses sujeitos e de sua resistência ativa.

Como potencial deste estágio realizado no segundo semestre de 2019 verificamos ainda, a potente participação de mulheres, jovens, crianças e homens de diferentes faixas etárias, sendo moradores/as das comunidades, representantes de associações, líderes locais. Destacamos que, em alguns espaços, foi percebida a participação de uma maioria de mulheres. São agricultores/as, pescadores/as, assentados/as, quilombolas, gestores/as que passam a estabelecer relações mais próximas com a universidade, esta última historicamente alheia a estes sujeitos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de avançar na reflexão da educação nos espaços educativos não escolares, ao tomar por referência as atividades desenvolvidas no estágio da LEdoC-CA realizado no segundo semestre de 2019, elencamos os seguintes elementos:

- A importante presença da UFRB em espaços educativos de trabalhadores/as do campo;
- A necessária articulação com entidades, organizações e sujeitos que lutam pela terra, pelo território e pela permanência no campo com dignidade (políticas públicas);
- O protagonismo das mulheres estudantes/estagiárias na condução de processos formativos em espaços educativos historicamente conduzidos por homens;
- A promoção de atividades formativas alinhadas a Educação do Campo e as Ciências Agrárias, com o foco da Agroecologia;
- A valorização da diversidade de sujeitos do campo (quilombolas, pescadores/as, assentados/as, agricultores/as familiares);
- Valorização da identidade camponesa;
- A possibilidade de avançar na discussão e construção da docência no interior de espaços educativos outros;
- O reconhecimento por meio de publicação de que os/as sujeitos/as do campo são protagonistas e construtores de suas histórias.

Em nossa compreensão, estes elementos que demandam um maior aprofundamento demonstram já a importância deste estágio na formação do/da educador/a do campo ao estreitar e potencializar relações com espaços educativos camponeses, bem como, demarcam o compromisso que a Universidade pode assumir com os sujeitos que historicamente estiveram à sua margem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Franklin Plessmann de; REIS, Ricardo Pacheco (orgs.). **Educação do Campo em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43a. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUHUR, Dominique; SILVA, Nívea Regina da. Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; 2021.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p.16, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/qt06-1671.pdf>

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Método de Trabalho de Base** (Seleção de roteiros organizados pelo Cepis). São Paulo: Expressão Popular, 2012.





VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaine Zdebski da; PEREIRA, Zenilda Lima; ASSIS, Kelly Santos de; SILVA, Tainara Fonseca; MELO, Karina de Oliveira. Estágio em comunidades quilombolas de Bonito-BA na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB. In: **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá-PA, v.3, n. 1, p. 277-293, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1493>

UFRB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias**. UFRB: Amargosa, 2019.





PROGRAMA GENTE CATARINA: PROPOSTAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

STRICKERT, Singra Couto¹⁷⁵
RODRIGUES, Luiz Adroaldo Dutra¹⁷⁶
LOCKS, Geraldo Augusto¹⁷⁷

RESUMO O objetivo deste resumo expandido é refletir acerca do Programa Estadual de Desenvolvimento Humano Gente Catarina Projeto de Formação Continuada de Professores - Fase 1, desenvolvido pelo Estado de Santa Catarina no transcurso de outubro de 2021 a outubro de 2022. O Programa visa o enfrentamento da evasão e infrequência escolar. Trata-se de um problema que se perpetua ao longo dos anos e que contribui para os baixos indicadores educacionais encontrados em 61 municípios do Estado. Deste conjunto, cinco municípios foram eleitos para um projeto piloto nesta primeira etapa para depois alcançar os demais. A abordagem teórica e metodológica é da pesquisa educacional qualitativa, descritiva e interpretativa. A análise se sustenta na esteira do materialismo histórico e dialético. O texto evidencia as principais causas internas e externas da evasão e infrequência escolar. Elas devem ser compreendidas como um problema estrutural, pois a educação escolar é expressão da histórica desigualdade social.

Palavras-chave: Programa Gente Catarina. Evasão e infrequência escolar. Causas internas e externas.

INTRODUÇÃO

O Governo do Estado de Santa Catarina criou e desenvolve o Programa Estadual de Desenvolvimento Humano Gente Catarina (2021), coordenado pelo Gabinete do Governador e executado em parceria com diversas Secretarias Estaduais Setoriais. O Programa pretende equalizar ações relativas aos indicadores de desenvolvimento social, humano e econômico em Santa Catarina. O Estado apresenta índices sociais e econômicos maiores que a média nacional, porém, segundo o Programa, o que se busca é a equidade dentro de Santa Catarina, pois do ponto de vista econômico e humano ainda existe uma grande desigualdade entre as regiões.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina é responsável pela parte do Programa que trata da evasão e infrequência escolar. A finalidade é solucionar alguns problemas que vem se perpetuando ao longo dos anos e que contribuem para os baixos Indicadores Educacionais encontrados em 61 municípios do Estado. Deste conjunto, 5 municípios são contemplados nesta primeira etapa, compreendida como um projeto piloto a ser executado na sua abrangência maior.

Os municípios selecionados são aqueles que apresentam baixos índices de desenvolvimento, sobretudo nos fatores: evasão escolar, mortalidade infantil e mortalidade precoce e baixa renda. No combate a infrequência escolar, o Programa considera o estudante infrequente aquele que, mesmo matriculado, passa a faltar repetidamente e sem justificativa ao longo do ano. O foco, portanto, é atingir essa camada da escola que simplesmente desaparece. Um ponto importante a ser levado em consideração é que nenhum estudante deixa de frequentar a escola sem motivo. É necessário investigar se não há negligência familiar e provável violação de direitos.

¹⁷⁵ Singra Couto Strickert. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: singra@uniplaclages.edu.br <http://lattes.cnpq.br/6164463853308324>. <https://orcid.org/0000-0001-5634-7765>

¹⁷⁶ Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC luiz.rodrigues@uniplaclages.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/9300799654681689>. <https://orcid.org/0000-0002-2052-1028>

¹⁷⁷ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.geraldo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.





O objetivo deste texto é refletir sobre os problemas relacionados com a baixa frequência dos estudantes a qual, em via de regra, resulta no abandono escolar. A evasão escolar é o ponto de partida e um dos pilares a serem estudados bem como suas causas e interligações com outros fatores que estão imbricados e que o Programa Gente Catarina busca encontrar maneiras de minimizá-los. Na continuidade deste texto, apresentamos aspectos metodológicos, dados recolhidos com ênfase para o marco legal que ampara o direito de acesso e permanência da criança e do adolescente na educação escolar, causas internas e externas da evasão e infrequência escolar, por fim, apresentamos as taxas da evasão escolar na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina em 2018 e 2019, nos anos iniciais e finais da Educação Básica e da evasão escolar no Ensino Médio, em 2018 e 2019, acompanhada das considerações finais.

METODOLOGIA

O enfoque teórico e metodológico situa-se no campo da pesquisa educacional qualitativa, indutiva, descritiva e interpretativa ancorado na abordagem do materialismo histórico dialético (TRIVIÑOS, 2013). Segundo Creswell,

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (Wolcott, 1994). Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos. (CRESWELL, 2007, p. 186).

Do ponto de vista desta compreensão da pesquisa qualitativa, os autores deste resumo são participantes do Programa Gente Catarina. O que fazemos é interpretação de uma vivência e de dados recolhidos e registrados em nosso caderno de campo. Na interpretação classificamos, tomamos posição a partir de conceitos ou paradigmas educacionais assumidos em nossa prática pedagógica. Portanto, não é possível evitar as interpretações pessoais. Creswell, reitera que “O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo”. (Idem, p. 187) O autor enfatiza a ausência de exterioridade na relação entre o investigador e o objeto investigado, afirmando que “O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador. Isso também representa honestidade e abertura para pesquisa, reconhecendo que toda investigação é carregada de valores (Mertens, 2003). (Ibidem, p. 187).

Convém ainda explicitar que na perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético, além de não existir neutralidade na pesquisa, ela é carregada da intencionalidade de mudança da realidade. O processo de pesquisa parte da aparência do objeto, não se satisfazendo com sua descrição, segue o movimento de busca da essência do fenômeno para explicar sua origem dinâmica e múltiplas determinações. Afinal, esta dupla face do objeto investigado nunca coincide, decorrendo daí a relevância da pesquisa. (KOSIK, 2002).

DISCUSSÕES PRELIMINARES

O Projeto de Formação Continuada de Professores Região Serrana - Fase 1, iniciou em outubro de 2021 e segue até outubro de 2022. Em cada uma de suas etapas de formação os participantes se reúnem em local fora do município, podendo ser na





região dos municípios ou em outro local do Estado. O grupo é acompanhado pela Secretaria de Educação e por uma consultoria pedagógica.

O deslocamento geográfico tem intenção também de proporcionar outros olhares, outros deslocamentos e estranhamentos epistemológicos e metodológicos com vistas a novas e boas práticas pedagógicas. Os primeiros cinco municípios desta fase 1, foram convocados por apresentarem altos índices de evasão e infrequência escolar. Atendem ao objetivo do Projeto, ou seja, atuar no enfrentamento e combate a evasão e infrequência escolar junto à população na faixa de 04 os 17 anos.

Segundo o Programa, para alcançar êxito em seus objetivos, é necessário desenvolver ações de combate às desigualdades sociais, situação de pobreza extrema nas quais se encontra significativo contingente de catarinenses. Ou seja, é indispensável contra-atacar os fatores determinantes que perpetuam os baixos índices de desenvolvimento dos municípios envolvidos, buscando equidade e equilíbrio regional no Estado. A estratégia proposta é a forte atuação do Estado e municípios, por meio de políticas públicas, que desdobrem ações integradas/Intersetoriais e interinstitucionais.

Santa Catarina apresenta bons indicadores sociais se comparada com a média nacional. De modo geral são números que podem ser equiparados até com países desenvolvidos. É um Estado com uma economia bem diversificada, cidades, na sua maioria, com uma boa estrutura quando se trata de moradia, atendimento à saúde da família, renda per capita e estrutura educacional. Isso não quer dizer que todo o Estado possui características semelhantes, há, portanto, uma desigualdade social e econômica entre as regiões. Dessa forma, embora não haja municípios com IDH baixo ou muito baixo, num estudo mais apurado e detalhado, pode-se notar que existem grandes disparidades na comparação entre territórios e municípios. Combater essas desigualdades regionais, está entre os objetivos a serem alcançados e que o Programa Gente Catarina visa equacionar e combater.

A Constituição brasileira de 1988, no Art. 205, define a Educação como: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, tratar a Educação como prioridade não é nenhuma novidade ou não deveria ser. Para que esse direito seja, de fato uma realidade, foram criados vários documentos e propostas para atingir as metas traçadas, mas que ainda estão longe de serem atingidas.

Não se quer, no entanto, levantar questões que já, há muitos anos são discutidas, mas para iniciar uma explanação a respeito do tema central desse texto, vale ressaltar alguns documentos que embasam as discussões bem como leis que regem e norteiam a Educação Brasileira. Para tanto, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que no seu Art. 53. Define: A criança e o adolescente têm direito à educação [...], assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que no Art. 4º cita o dever do Estado com a deve garantir [...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Considera-se importante destacar também que quando se trata de Evasão Escolar, deve-se levar em consideração o que segue: É considerado evasão escolar quando o estudante falta 5 dias consecutivos ou 7 dias alternados num período de 30 dias.

O Programa Gente Catarina tem refletido e demonstrado a relevância do Programa de Combate à Evasão Escola (APOIA) cuja finalidade é garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 18 anos incompletos para que concluem as etapas da Educação Básica.¹⁷⁸

¹⁷⁸ “O Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) visa a garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluem todas as etapas da Educação Básica - seja na rede pertencente ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino





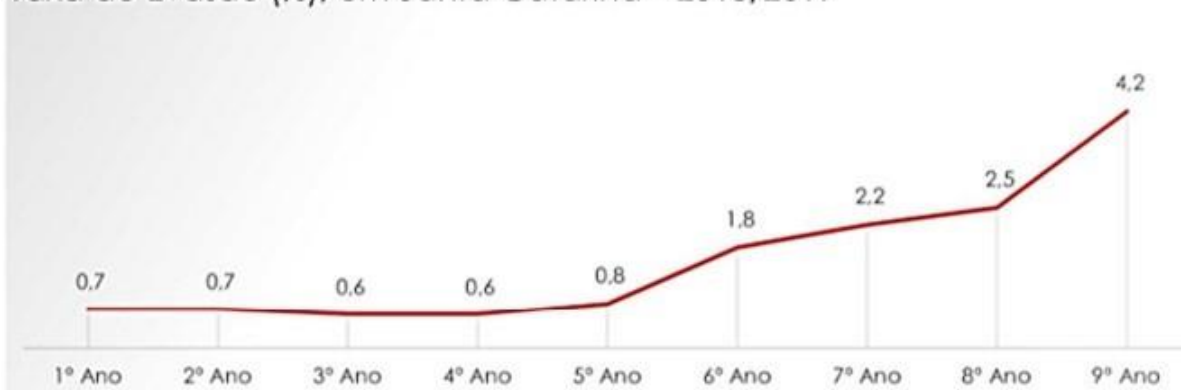
Segundo a categorização proposta pelo Programa Gente Catarina, a evasão escolar possui causas internas e externas à Escola, entre elas estão causas internas a distorção idade-série, bullying, violência escolar, má relação com colegas, ausência de transporte escolar, falta de material escolar, precária alimentação escolar, gestão escolar antidemocrática, escola não atrativa. Entre as causas externas estão problemas de saúde do estudante, iniciação no mercado de trabalho, problemas de saúde de familiar do estudante, problemas de ordem familiar, estudante sofreu algum tipo de violência, envolvimento com drogas, gravidez, precariedade menstrual, casamento ou união estável, mudança de residência da família, dificuldade de aprendizagem, desinteresse pelos estudos.

Na tabela 1 estão apresentados os dados sobre a Evasão Escolar na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina nos anos de 2018 e 2019, nos anos iniciais e finais da Educação Básica. Percebe-se o aumento da evasão escolar ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Nota-se, sobretudo, que na medida que progredem, os estudantes vão perdendo o interesse pelos estudos, culminando em altos índices de abandono antes mesmo de iniciar o Ensino Médio.

Tabela 1

Ensino Fundamental

Taxa de Evasão (%), em Santa Catarina – 2018/2019



Fonte: Indicadores Educacionais Catarinenses, (2021).

Na tabela 2 os dados apresentados referem-se a Evasão Escolar no Ensino Médio, nos anos de 2018 e 2019. Quando se refere as taxas de abandono no Ensino Médio, percebe-se que os índices vão se alternando e observa-se destaque para mais taxa de evasão no segundo ano do Ensino Médio.

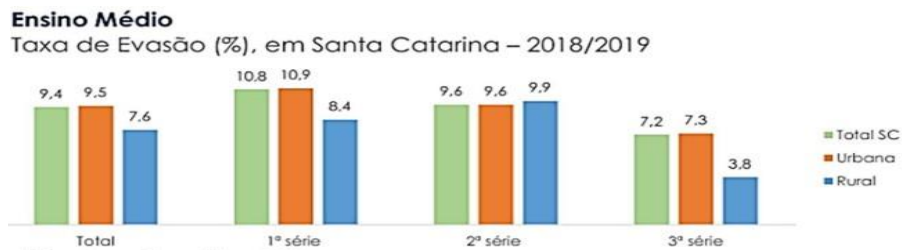
-, promovendo o regresso à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente”. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia#:~:text=O%20Programa%20de%20Combate%20%C3%A0,regresso%20%C3%A0%20escol a%20daqueles%20que> Acesso em: 26 ago. 2022.





Tabela 2



Fonte: Indicadores Educacionais Catarinenses (2021).

Os gráficos demonstram o aumento da evasão escolar antes da pandemia da Covid-19. Com ela houve considerável aumento, segundo os professores das escolas dos primeiros 5 municípios participantes do Programa Gente Catarina. O Programa representa um contra-ataque do governo à evasão e infrequência escolar na Educação Básica e no Ensino Médio. Por isto, as duas redes foram convocadas e consideradas protagonistas deste processo de formação continuada de professores. As causas internas e externas do crescente abandono da escola, sugerimos, deve ser compreendido como uma questão social, um problema estrutural, pois a educação escolar é expressão da histórica desigualdade social. Afinal, a educação nunca foi um direito de todos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Neste resumo expandido apresentamos uma descrição da criação e das intenções do Governo de Santa Catarina ao apresentar à sociedade o Programa Gente Catarina no que concerne à educação, Programa de Formação Continuada de Professores Fase 1. Ele emerge com o objetivo de combater à evasão e infrequência escolar em suas causas internas e externas. Mas, tem pretensões de desenvolver ações de combate às desigualdades sociais, situação de pobreza extrema nas quais se encontra significativo contingente de catarinenses. Não ignora a necessidade de enfrentar os fatores determinantes que perpetuam os baixos índices de desenvolvimento dos municípios envolvidos, buscando equidade e equilíbrio regional no Estado. A estratégia proposta é a forte atuação do Estado e municípios, por meio de políticas públicas, que desdobrem ações integradas/Intersetoriais e interinstitucionais.

As intenções do Programa, ao nosso ver são corretas, adequadas e urgentes. A educação, como observamos acima, é expressão da desigualdade social histórica instalada na sociedade brasileira. A educação escolar nunca foi direito de todos neste país. Tampouco, as políticas públicas garantem a permanência do estudante na escola. Sabemos também que um Programa de Governo, não significa uma Política de Estado. Estão em correlação de forças, vontades e interesses políticos conjunturais para não dizer de partidos políticos, contudo são legítimas e pertinentes as ações. O problema é a consistência e continuidade destas ações. Portanto, um longo caminho tem-se a percorrer. É a sociedade a principal protagonista para fazer valer o que deve ser garantido pelo Estado e governos: a educação um direito de todos, com acesso e permanência no tempo de vida escolar de cada cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
f Acesso em: 26 ago. 2022.





BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 26 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto.** 7ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

SANTA CATARINA. **Indicadores educacionais catarinenses:** atualização 2022. Florianópolis, 2021. Disponível em <<http://online.anyflip.com/dgybz/bdgg/mobile/index.html>>. Acesso em 26 ago. 2022.

SANTA CATARINA. **Programa Gente Catarina:** desenvolvimento e dignidade para todos. Florianópolis, 2021.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.





ANÁLISE DO DOCUMENTO RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL: UM PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO E HÁBITOS DA LEITURA NO BRASIL

PAES FILHO, Orlando¹⁷⁹
DA SILVA PEREIRA, Madalena¹⁸⁰

RESUMO

Este trabalho visa avaliar e promover uma reflexão sobre os hábitos de leitura do brasileiro. A metodologia usada foi a análise da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pela Câmara Brasileira do Livro - CBL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL, Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares - Abrelivros e Ibope Inteligência, cujos dados foram obtidos através de entrevistas pessoais face a face domiciliares, com a utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram entrevistadas cinco mil e doze pessoas em 315 municípios brasileiros com o objetivo de conhecer o comportamento do leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições da leitura e do acesso ao livro pela população brasileira. O documento pretende analisar o perfil do leitor brasileiro, motivações e preferências sobre livros, gêneros e autores e o acesso a livros envolvendo diferentes canais de distribuição.

Palavras-chave - Hábitos de leitura do brasileiro. Retratos da Leitura. Livros. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Com o propósito de fazer uma análise sobre os dados relatados no documento Retratos da Leitura e contribuir para uma sociedade com mais acesso à cultura e aos livros, este estudo apresenta alguns dados que demonstram estarmos longe de nos tornarmos uma nação de leitores. Possuindo uma cultura sólida advinda dos livros e do hábito da leitura, o cidadão brasileiro poderá com esta base, lançar-se em direção a uma escolarização eficiente e desejada. Escolarização desejada pelo próprio aluno, tendo em vista o despertar que o livro produz no interior da pessoa, as belíssimas descobertas que o livro reserva e revela em seus leitores.

Nesse estudo, o documento Retratos da Leitura (ZOARA, 2016) contou com uma união de esforços de importantes instituições do universo do livro tais como o Instituto Pró-Livro, criado e mantido pelas entidades do livro, Abrelivros, CBL que e SNEL, em parceria com o IBOPE Inteligência, que unidos, tem como principal missão, transformar o Brasil em um país de leitores.

As finalidades principais da união desses órgãos são avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, tendo como objetivo melhorar os indicadores de leitura do brasileiro. Também promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura dos brasileiros para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro e promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa contida no documento Retratos da Leitura no Brasil para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e a necessidade de melhorar o 'retrato' da leitura no Brasil.

O resumo expandido está organizado em seções. Na primeira seção é feita a contextualização e apresentação do objetivo desta escrita. Na segunda seção é descrita a metodologia, seguida dos resultados e discussão do documento analisado e por fim são apresentadas as considerações finais.

¹⁷⁹ Aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). orlandopaes@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/1715257035120469>

¹⁸⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.



METODOLOGIA

A metodologia deste texto é de abordagem quantitativa e de caráter nacional, cujo objetivo se limitou em analisar o documento Retratos da Leitura no Brasil (ZOARA, 2016), documento este que teve como objetivo avaliar uma reflexão sobre os hábitos de leitura do brasileiro. No documento foram entrevistadas cinco mil e doze pessoas em trezentos e quinze municípios brasileiros.

Foram realizadas três edições anteriores da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, sendo elas nos anos 2000, 2007 e 2011 sendo a quarta edição no ano de 2015, cujo documento é objeto deste estudo. Nessa quarta edição da pesquisa o objetivo central das instituições envolvidas foi o de conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições da leitura e do acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.

ANÁLISE DO DOCUMENTO RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

Com base na análise da 4ª. edição do documento (ZOARA, 2016), foram observadas questões relevantes tanto em relação ao acesso ao livro, como dificuldades com relação a leitura, disposição, desinteresse, distanciamento de livrarias físicas, falta de ambiente propício à leitura, principais meios que competem ou atrapalham a busca pessoal pela leitura.

O método utilizado para a elaboração do documento, foi pesquisa face a face domiciliares, utilizando questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. O período de campo foi de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015.

O perfil da amostra com relação ao gênero dos entrevistados foi de 48 por cento masculino e cinquenta e dois por cento feminino.

Com relação às regiões do Brasil, as percentagens do perfil da amostra na pesquisa foram divididas por regiões: 8 por cento na região norte, 8 por cento na região centro-oeste, 28 por cento na região nordeste, 42 por cento na região sudeste e 14 por cento na região sul do país.

Quanto à escolaridade dos respondentes, os percentuais foram: 8 por cento não alfabetizados que não frequentaram a escola formal, 21 por cento que frequentam ou frequentaram o ensino fundamental I, 25 por cento que frequentam ou frequentaram o ensino fundamental II, 33 por cento que frequentam ou frequentaram o ensino médio e 13 por cento que frequentam ou frequentaram o curso superior.

Os dados do documento são bastante alarmantes quanto aos resultados sobre a população brasileira, com relação a quantidade de brasileiros que estava e não estava estudando. Em 2015, 49,9 milhões de brasileiros estavam estudando, enquanto 137,8 milhões de brasileiros não estavam estudando.

As porcentagens de brasileiros estudando em 2015 eram, por região no Brasil, Norte 29 por cento, Nordeste 29 por cento, Sudeste 25 por cento, Sul 25 por cento e Centro-Oeste 29 por cento.

Com relação a série ou curso em que os respondentes estudam, em 2015, 8 por cento encontravam-se estudando no ensino fundamental I, 8 por cento encontravam-se estudando no ensino fundamental II, 5 por cento encontravam-se estudando no ensino médio, apenas 4 por cento encontravam-se estudando no ensino superior e 73 por cento não estavam estudando.

Quanto aos aspectos, motivações e hábitos da leitura, o documento definiu inicialmente o público analisado em duas categorias distintas: o leitor e o não leitor. O leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. O não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses.

No documento, consideram-se livros como: livros em papel, livros digitais ou eletrônicos e áudio livros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se





manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais. Consideram-se livros em partes como: livros lidos em apenas algumas partes, trechos ou capítulos.

Dentro da estimativa populacional, a quantidade de leitores obteve um pequeno aumento em 2015: em 2007, 55 por cento da população era composta de leitores, em 2011, 50 por cento da população era composta de leitores e em 2015, 56 por cento da população era composta de leitores.

O documento Retratos da Leitura analisou também as motivações que levam uma pessoa a ler um livro. Para a elaboração do gráfico, perguntou-se: Qual desses fatores mais influencia o(a) sr. (a) na hora de escolher um livro ou um autor para ler?

O tema ou assunto influencia mais a escolha dos adultos e daqueles com escolaridade mais alta, atingindo 45 por cento dos entrevistados com ensino superior. O documento também menciona que a capa de um livro é o principal motivo da escolha nos jovens e crianças entre 5 e 13 anos.

As indicações dos professores têm maior influência nas crianças de 5 a 10 anos. Já a opinião de blogueiros e *youtubers* tem menos de um por cento nas menções sobre influência na aquisição de um livro.

Quanto aos gêneros literários que as pessoas costumam ler, são, com relação às pessoas que se encontram estudando: em primeiro lugar a Bíblia, em segundo lugar livros de contos, em terceiro lugar livros didáticos, em quarto lugar os romances, em quinto lugar livros de ciências, em sexto lugar histórias em quadrinhos, RPG e gibis e em sétimo lugar, livros de poesia. Os gêneros com menor interesse são: direito, ocultismo, autoajuda, esoterismo, esportes, culinária e viagens.

O documento aborda também a pesquisa dos locais em que os leitores fazem suas leituras, sejam elas em papel ou meio digital. As respostas foram: 81 por cento preferem fazer suas leituras em casa; 25 por cento, em sala de aula; 19 por cento em bibliotecas; 15 por cento no trabalho; 11 por cento no ônibus, trem ou metrô; 8 por cento nos consultórios, salões de beleza ou barbearia; 7 por cento em praias, parques ou clubes; cinco por cento em livrarias e 2 por cento em cafeterias.

Com relação às bibliotecas, o documento aponta seus percentuais em: 14 por cento em bibliotecas da escola ou faculdade, 8 por cento em bibliotecas públicas e 2 por cento em bibliotecas comunitárias mantidas por moradores ou estabelecimentos.

Com relação aos livros digitais, os percentuais não ultrapassam 15 por cento nos ambientes externos e na leitura em casa, o percentual não ultrapassa 10 por cento.

Sobre os motivos pelos quais os leitores afirmaram não terem lido mais livros nos últimos 3 meses, 43 por cento disseram não ter lido por falta de tempo. 9 por cento afirmaram não ter lido porque preferem outras atividades. Outros 9 por cento afirmaram não ter lido porque não têm paciência para ler. 7 por cento porque acham o livro caro. Outros 7 por cento porque se sentem muito cansados para ler. 5 por cento disseram não gostar de ler. 5 por cento afirmaram não possuírem dinheiro para comprar livros. 4 por cento afirmaram possuir dificuldade para ler. 3 por cento afirmaram não terem locais próximos para compra de livros, 3 por cento disseram não terem um local apropriados para leitura.

O acesso à internet foi considerado insignificante quanto a dar ou apoiar condições favoráveis à leitura do livro, ficando como 1 por cento da resposta de 2798 leitores não terem lido algum livro nos últimos meses.

23 por cento dos 2798 entrevistados afirmaram não terem tido o desejo de ler mais nos últimos meses.

Os principais meios que competem ou atrapalham a busca pessoal pela leitura são, em ordem decrescente: Televisão 73 por cento, rádio 66 por cento, internet 60 por cento, reunião com família ou amigos 52 por cento, WhatsApp 53 por cento e vídeos e filmes 52 por cento.

Dentre as principais formas de acesso ao livro, o documento destaca na página 44: 43 por cento são comprados em lojas físicas ou em sites das redes livres; 23 por





cento são presenteados; 21 por cento são emprestados por alguém da família ou um amigo; 21 por cento são emprestados em bibliotecas de escolas ou faculdades; 9 por cento são distribuídos pelo governo ou pelas escolas; 9 por cento baixados da internet; 7 por cento emprestado por bibliotecas públicas ou comunitárias; 5 por cento emprestados em outros locais; 5 por cento fotocopiados, xerocados ou digitalizados; 7 por cento não sabe/não respondeu. Sobre a compra de livros nos últimos 3 meses o resultado da pesquisa indicou que 48 milhões de brasileiros compraram algum livro nos últimos 3 meses, representando 26 por cento da população brasileira em 2015, sem considerar cópias reprográficas, apostilas e digitalizações.

Quanto a questão há quanto tempo os brasileiros compraram seu último livro, a pesquisa concluiu que 31 por cento dos brasileiros compraram algum livro há menos de 3 meses, 6 por cento há mais de um a dois anos, 18 por cento há mais de dois anos. Outro dado alarmante é que 30 por cento dos brasileiros declararam nunca terem comprado algum livro. De outra via, a pesquisa concluiu que 121 milhões de brasileiros já compraram algum livro.

O documento apresentou o perfil do leitor nas regiões do Brasil, ou seja, o percentual da quantidade de leitores no Brasil por região, as motivações para leitura dos livros, os principais concorrentes da leitura, os locais de leituras, entre outros aspectos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os dados evidenciam que ainda precisamos avançar e criar estratégias para incentivar a leitura, pois os percentuais ainda são pequenos. Para Horace Mann, considerado o pai da educação norte-americana: *‘Uma casa sem livros é uma casa sem janelas’*. Em relação a esse aspecto, pergunta-se: quais são as políticas públicas para incentivar a leitura e a literatura no Brasil? Será que as escolas e professores tem dinamizado ações que contribuem para a formação de leitores?

Será que ainda existe, por parte dos professores, o verdadeiro apreço pela leitura, ou estão os professores em sua maioria, fixados nas questões e discussões práticas do cotidiano? E imbricados em uma aceitação do modernismo social digital?

Chartier *et al.* (2014), em *A Mão do Autor e a Mente do Editor*, defende que é um trabalho bastante lento, alterar a forma e o costume de como uma comunidade lê.

Cordeiro (2018), que analisa o mesmo documento analisado neste texto, diz que afirmar que o brasileiro é um não leitor, é um estereótipo que leva à uma compreensão precipitada do real problema, problema esse, que tem sua base na condição econômica do brasileiro. Essa afirmação circunscreve o problema do acesso ao livro e nos lança em direção ao óbvio como no caso de afirmações como a de Humberto Eco que diz *‘O bem de um livro está em ser lido’* (ECO, 2015. p.21), afirmação que demonstra o incômodo do escritor com o fato do lado atual efêmero do livro, como mero objeto de decoração escolhido por arquitetos para mansões abastadas, onde o livro nunca será lido. Esta é uma afirmação que se encaixa apenas no tempo presente e em regiões ricas da Europa, onde o autor reside. As afirmações dos autores acima, podem sugerir que a pobreza não é proprietária da ignorância, nem a riqueza possuidora do saber.

Zieberman (s.d., p. 47) afirma: [...] uma história da leitura – e, portanto, seu braço direito, a história da literatura – se corresponde com a história da educação. Essas discussões devam ser aprofundadas posteriormente em um trabalho completo.

René Descartes disse: *A leitura de todos os livros é uma conversa com os melhores espíritos dos séculos passados, que foram seus autores, e é uma conversa estudada, na qual eles revelam seus melhores pensamentos* (DESCARTE, 1996). A metáfora de Descartes, induz que uma sala com livros é um salão iluminado com a presença de inúmeros pensadores de mentes brilhantes.

Zilberman (2003, p.16) descreve que: “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura [...], por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”. Quanto a esse





apontamento é necessário que o professor inclua em suas práticas pedagógicas estratégias de incentivo à leitura. Para conhecer um pouco sobre essas estratégias, a pesquisa realizada por Valente e Ferreira (2015, p. 169), intitulada 'Entre projetos, programas e políticas públicas de leitura: o olhar do professor', revela que 33 professores participantes ao serem questionados sobre a promoção da leitura em sua escola de atuação, um deles entregou o questionário em branco. "Dos 32 que responderam à questão, 15 (45,45%) declaram que havia promoção à leitura, mas 17 (51,51%) que não existia ação alguma".

Para Martins (1994, p.25), "A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo", entretanto, a pesquisa de Valente e Ferreira (2015) evidencia que entre as ações apontadas pelos professores, a minoria delas era institucional. Desta forma questiona-se: como podemos avançar nesse aspecto se as próprias escolas não priorizam tais ações?

É importante destacar que muitas crianças só têm acesso a acervos bibliográficos nas instituições de ensino. Portanto, a escola tem o compromisso social de formar leitores críticos e reflexivos. De acordo com Cagliari (1997, p.148), "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma". Mas como podemos prover tal herança se

Para Castanheira, Maciel e Martins (2009, p.15) "É importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da sociedade contemporânea impõem, para a educação e o acesso à leitura, a necessidade de avaliar posturas em relação às necessidades do brasileiro visando otimizar seu acesso à cultura. Logo, as instituições de ensino são as principais responsáveis por dinamizar elementos culturais e promover ações de incentivo à leitura e formação de leitores.

É importante ensinar com competência, mas também disponibilizar os meios e veículos de cultura, em especial os livros para fortalecer o alicerce interior cultural dos cidadãos e cidadãs brasileiros. A base cultural através dos livros deve ser fortalecida e ser coadjuvante no processo da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz C: **Alfabetização e Linguística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CASTANHEIRA, M.L; MACIEL, F.I.P; MARTINS, R.M.F. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger et al. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, p. 38, 2014. CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1477-1497, 2018.

DESCARTES, René, **Discurso do Método**. [Original francês: *Discours de la méthode, pour bien conduire la raison, & chercher la vérité dans les sciences ...* Leiden: Jan Maire, 1637; in *Œuvres de Descartes*. Publiées par Ch. Adam et P. Tannery. Paris: Éditions du Cerf, 1897-1913; reimpressão revista sob a dir. de B. Rochot e P. Costabel. Paris: J. Vrin/CNRS, 1964-74, 11 vols.; reimpressão: Paris, J. Vrin, 1996, 11 vols. O *Discours* encontra-se no vol. VI, pp. 1-78].





MARTINS, Maria Helena. **O que é a leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ZOARA, Failla (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, 296 p. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Entre projetos, programas e políticas públicas de leitura: o olhar do professor. **Trama**, v. 11, n. 23, p. 160-185, 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **As Dificuldades da Leitura no Brasil**. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.





A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EMBASADA NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ZANONI, Bruna dos Santos¹⁸¹
LOCKS, Geraldo Augusto¹⁸²

RESUMO

O objetivo deste resumo é apresentar a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando algumas de suas contribuições para a construção das práticas docentes do componente curricular da Educação Física. Esta pedagogia ancora-se na abordagem do Materialismo Histórico Dialético. O pesquisador vê-se envolvido com seu objeto de pesquisa no qual inexistente qualquer forma de neutralidade, ao contrário, sente-se afetado com a intencionalidade de transformação da realidade. Não se conforma com o exame e a descrição da aparência do fenômeno, mas busca desvendar a origem, dinâmica e suas múltiplas determinações. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, que possibilita o contato e apropriação de conceitos já estudados, contribuindo para uma melhor contextualização do tema proposto. A reflexão permitiu aferir que a Pedagogia Histórico-Crítica derivada do Materialismo Histórico Dialético, contribui para qualificar as práticas pedagógicas relacionadas da Educação Física, avançando sua compreensão para além da cultural corporal, englobando outros sentidos e significados.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Materialismo Histórico Dialético e Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

Os objetivos e propostas educacionais da Educação Física escolar no Brasil modificaram-se ao longo dos anos, tendo todas as tendências influenciado a formação profissional e as práticas docentes e pedagógicas. Oficialmente a Educação Física foi inserida nas escolas brasileiras no século XIX, com Rui Barbosa, o qual enaltecia os benefícios trazidos pela prática esportiva na melhora dos hábitos de vida da população.

Durante muito tempo a Educação Física foi vista como uma prática relacionada apenas a saúde, prevenção de doenças e na melhora dos hábitos de higiene. No período militar ela ganha um cunho de esportivização sofrendo críticas e denúncias a respeito do modelo hegemônico dos esportes. Então desde a década de 1980 a educação física tem passado por uma ressignificação do seu conhecimento, apresentando concepções pedagógicas que deem significado a sua função no ambiente escolar.

Repensar a Educação Física no ambiente escolar requer compreender as reais necessidades daquele espaço, como ele é constituído, qual a realidade daquela comunidade, o que esperam e necessitam. Nesse contexto apresentaremos neste resumo como o Materialismo Histórico Dialético, associado a Pedagogia Histórico-Crítica, contribuem para uma melhora das práticas pedagógicas relacionadas ao componente curricular da Educação Física. Para Cheptulin (2004) o Materialismo Histórico Dialético estuda as formas gerais do ser histórico, os aspectos e os laços gerais da realidade e as leis de reflexo desta última na consciência dos homens.

A partir da reflexão de que o educador, em um processo educativo, tem como responsabilidade considerar a dimensão política e social, encontramos no Materialismo Histórico Dialético a possibilidade de um conhecimento construído a partir da análise da realidade humana, por uma filosofia do real, feita por e sobre sujeitos históricos.

¹⁸¹ Bruna dos Santos Zanoni. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC.
bruna.zanoni@uniplaclages.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-2207-3684>.
<http://lattes.cnpq.br/1361672318231602>

¹⁸² Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC.
prof.geraldo@uniplaclages.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>. <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>.



METODOLOGIA

Para a elaboração desse resumo utilizou-se da abordagem qualitativa, a qual possibilita um universo de significados, que buscam compreender a complexidade e os fatos dos fenômenos sociais (MINAYO, 2009). Caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica que conforme Marconi e Lakatos (2003), "tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com tudo que já foi estudado, dito ou filmado sobre determinado assunto", assim, a partir do levantamento de fontes disponíveis em ambientes digitais e bibliotecas, realizou-se a análise dos conteúdos elencados, elaborando assim os relatos sobre o tema pesquisado, constituindo então uma relação entre os materiais já existentes e as reflexões do pesquisador.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil na década de 80, preocupando-se com a educação a partir dos problemas sociais que emergem nesse período. Nesse novo cenário político as pedagogias contra-hegemônicas começam a surgir, interessando-se pelo desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos associados a instituições educacionais. De acordo com Saviani (2021), essa proposta traz o reconhecimento da relação dialética entre educação e sociedade, sendo que, ainda que determinado pelas condições sociais vigentes, a educação não deixa de influenciar o elemento determinante, contribuindo para a transformação da sociedade.

Essa proposta, baseada no Materialismo Histórico Dialético parte da ideia que são atividades especificamente humanas o trabalho e a educação, sendo eles uma forma de produção e reprodução da cultura social. Por meio do trabalho, o homem modifica intencionalmente a natureza para satisfazer suas necessidades (MARX; ENGELS, 1989), criando uma realidade sociocultural, um mundo propriamente humano, portador de produções culturais (materiais e imateriais) cada vez mais desenvolvidas.

Trata-se de uma pedagogia histórica, que objetiva intervir sobre a sociedade, contribuindo para a sua transformação, e ao mesmo tempo crítica, por compreender o papel exercido pela sociedade sobre a educação. É necessária uma consciência histórico-social para a efetivação das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva considera-se a relação existente entre política e educação. Para Saviani (2021) em sua existência histórica, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. A política precisa da educação para a socialização de informações que difundem suas propostas. E a educação depende da política para elementos que definem suas necessidades de estruturas físicas. As interferências entre política e educação só podem ser compreendidas quando as entendemos como distintas entre si.

A Pedagogia Histórico-Crítica visa incentivar a iniciativa do educador, considerando suas vivências históricas e culturais, não deixando de lado a sistematização do conhecimento e ordem dos conteúdos. Nela o conhecimento se constrói a partir de uma base material e social. É a partir das práticas sociais que o conhecimento do ser humano é construído. O educando é o centro da aprendizagem. Para Saviani (2021) a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais.

Com tudo, nessa abordagem temos a escola como espaço para a transmissão do conhecimento, com vistas à atuação na prática social. O professor, possuindo um entendimento sucinto da prática social, e do outro lado o estudante com um entendimento universal sobre esta prática. Temos o conhecimento como instrumento para a apreensão da prática social como síntese das múltiplas determinações (MORI, 2020).





A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

Partindo das contribuições trazidas pela conceitualização da Pedagogia Histórico-Crítica, citada anteriormente, compreendemos que a Educação Física tem papel importante no âmbito escolar, levando os estudantes a compreensão dos conteúdos presentes na cultura corporal, importantes para o desenvolvimento cultural e intelectual, muitas vezes prejudicado pela negação do conhecimento historicamente construído.

A Educação Física no Brasil passou por diferentes cenários, sempre com estreita relação ao momento político do país. Por ser uma prática onde o movimento corporal prevalece, muitas foram as metodologias adotadas para o seu desenvolvimento, estando vinculada a instituições militares e a classe médica, estes vínculos influenciaram a concepção do componente curricular bem como a sua finalidade e forma de ser ensinada no ambiente escolar. Segundo Darido (2017, p.12) “no Brasil a Educação Física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares”. Com o apoio do governo militar (1964-1985), o objetivo era de formar um exército, dando ao componente a função de selecionar apenas os mais aptos, considerados fortes e saudáveis, com intuito de ter uma boa representatividade do país nas diferentes competições, tornando a Educação Física escolar uma forma de treinamento de esportes de alto rendimento, o que a afastava de sua finalidade pedagógica.

A partir da década de 80, com mudanças no cenário político, o modelo de esporte de alto rendimento começou a receber críticas, pois este tornou-se um meio de exclusão de alguns estudantes das atividades de Educação Física desenvolvidas na escola, assim, novas formas de pensar a Educação Física escolar surgiram, visando elaborar propostas que a trouxessem para mais próxima da realidade e função escolar. Começaram a ser pensadas práticas para a Educação Física que, com o passar do tempo, concretizaram originais e inovadoras propostas pedagógicas. Na opinião de Hermida (2009) “Nessa época a Educação Física começa a superar antigos paradigmas dominantes, apenas respaldados na aptidão física e na biologia, e incorpora análises sociais e políticas até então inexistentes”

Hoje a Educação Física transcende a ideia de ser um componente curricular voltado para o ensino exclusivo de práticas motoras. É papel do professor, problematizar e relacionar com os estudantes as possibilidades trazidas pelas manifestações da cultura corporal que estão além do movimento, precisam gerar no aluno a compreensão dos significados relacionados a estas práticas. A comunidade escolar deve ser preconizada a importância das práticas corporais para a compreensão, por parte dos estudantes, do seu papel na sociedade.

A cultura corporal como campo de conhecimento específico do componente curricular da Educação Física, proporciona aos estudantes a apropriação de um conhecimento não oportunizado pelos demais componentes, sendo ele essencial para uma leitura crítica e social da realidade. Assim, permitindo as vivências das práticas corporais é possível transmitir “os conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio histórico das próprias atividades corporais e à explicitação de suas significações objetivas” (SOARES et.al., 2013, p 980)

Trata-se de oportunizar “os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008). A Pedagogia Histórico-Crítica proporcionou um novo olhar para a Educação Física, até antes vista apenas como formadora de atletas, através da cultura corporal e do movimento. O conteúdo abordado pela educação física traz sentidos e significados que interagem com a realidade que a sociedade objetiva. Para Taffarel (2005), as práticas corporais, no processo educativo, devem ser estimuladas por uma prática pedagógica fundamentada nos conteúdos da cultura corporal, objetivando a produção e apreensão de conhecimento, considerando aspectos relevantes à construção e à reflexão sobre





aspectos da cultura corporal da classe trabalhadora. Sugere uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, atrelada ao projeto político pedagógico, ancorado por um currículo com base na cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física é, e sempre será um componente curricular presente nas escolas responsável pelo desenvolvimento das práticas corporais dos estudantes. Prática essa que deve ser estruturada por uma aprendizagem significativa, e sistematizada de modo a contribuir com a inserção do indivíduo na sociedade.

Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e conseqüentemente na Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Física tem na cultura corporal um ato de educação intencional, pois a partir de suas experiências constroem sua prática pedagógica como saber social. Assim o educador, referenciado em seu saber e fazer educacional, tem como objetivo a transformação social. Desse modo, a prática pedagógica deve atender as especificidades da Educação Física oportunizando uma formação plena de saber e qualidade social.

Conclui-se que a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, deve preconizar em suas atividades fundamentos que contribuam para uma formação integral do estudante. Onde a partir das práticas corporais ele seja capaz de compreender a forma como a sociedade se constitui, relacionando as práticas realizadas em aula as suas vivências diárias, sendo capaz de interagir com o seu meio social.

Agradecimentos: Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. **Dialética Materialista**. Editora Alfa-ômega, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2017. 837 p.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORI, Rafael. **Conceitos principais da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2020/02/06/4-conceitos-principais-da-pedagogia-historico-critica>. Acesso: nov/2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.





SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2013, edição Kindle.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Lazer e projeto histórico**. Impulso, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 91-106, 2005.





MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: HAITIANOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

SANTOS, Rafael Tizatto dos ¹⁸³
LOCKS, Geraldo Augusto ¹⁸⁴

RESUMO

Apresenta-se neste resumo expandido uma análise de produções acadêmicas acerca do processo de migração e inserção da população haitiana nos ambientes educacionais no estado de Santa Catarina. Para tanto, foram efetuadas pesquisas relacionadas ao tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo realizadas discussões das produções selecionadas. O fenômeno migratório Haiti-Brasil iniciado a partir do terremoto de 2010 e, potencializado pelas sucessivas crises políticas e econômicas que marcam a história do país caribenho, é um processo recente e em constante construção nas relações socioculturais. Percebe-se a ausência de políticas públicas específicas e de formação profissional para promover uma estrutura de socialização e inserção que valorize a diversidade étnica dos novos migrantes à sociedade catarinense, sobretudo nos espaços de construção do conhecimento. Desta forma, evidencia-se a importância e a valorização sociocultural que este tema abriga.

Palavras-chave: Migração. Haitianos. Educação. Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

Desde o fenômeno sísmico que acometeu a Ilha de São Domingos em 2010, no mar do Caribe, com epicentro ao seu lado oeste, na cidade de Porto Príncipe, capital do Haiti, diversos fluxos migratórios se intensificaram a partir deste espaço, potencializados pelas sucessivas crises políticas e econômicas, que tornaram o referente país em uma área de repulsão. Assim, condicionado por fatores ambientais e geopolíticos, o novo movimento migratório que rumou ao território brasileiro se torna objeto de interesse e estudo para a academia devido a sua relevância social e cultural.

Nesse sentido, o objetivo deste resumo expandido é de realizar um levantamento das produções acadêmicas que abordam os temas relacionados ao processo de migração e de inserção da população haitiana, nos âmbitos relativos aos aspectos educacionais no espaço geográfico do estado de Santa Catarina.

Para tanto, utilizamos o recurso do “estado da arte”, que permite desenvolver uma possibilidade de mapeamento das produções realizadas através da abrangência e relevância dos temas pesquisados e das contribuições prévias para o meio acadêmico, além de identificar “o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

No desenvolvimento das seções desta presente análise serão relatadas as metodologias para a pesquisa das produções relacionadas, os descritores e filtros utilizados na plataforma selecionada, seguido das discussões acerca dos resultados obtidos, e as respectivas considerações em relação ao presente “estado da arte”.

METODOLOGIA

Para reunir as produções que se relacionam com o tema proposto, algumas etapas foram realizadas para refinar os resultados que serão utilizados nesta pesquisa. A partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no dia seis de julho de 2022, realizou-se a busca na plataforma citada, fazendo uso dos seguintes descritores “*Migração*”,

¹⁸³ Rafael Tizatto dos Santos. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. rafaeltizatto@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4833-9743>, <http://lattes.cnpq.br/6523890488690927>

¹⁸⁴ Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.geraldo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>, <http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>



“Educação” e “Haitianos”, obtendo como resultado 9 produções. Por meio da filtragem Tipo: “Dissertações”, na Grande Área Conhecimento: “Ciências Humanas” e em Área Conhecimento: “Educação”, restaram 4 dissertações. No mesmo dia, buscando maiores possibilidades a partir dos títulos das produções, também foram realizadas pesquisas na mesma plataforma substituindo a palavra “Haitianos” por “Haitianas”, seguida dos mesmos descritores e filtros relatados acima, como resultado foram selecionadas outras 4 dissertações, totalizando 8 dissertações neste processo.

Ao final desta etapa de buscas, das 8 dissertações, foram selecionadas para serem analisadas neste estudo um total de 4 trabalhos, pois além de se enquadrarem nos descritores e filtros utilizados, também possuem relação com o espaço geográfico do estado de Santa Catarina, as demais foram descartadas.

Segue o resultado abaixo:

Quadro 1 – Seleção das dissertações: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a)	Instituição	Ano
Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no oeste catarinense	Sandra de Avila Farias Bordignon	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	2016
Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil	Valnei Brunetto	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	2018
Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)	Rosana da Silva Machado	Universidade Regional de Blumenau - FURB	2020
Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira	Luana Maris Borri	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Por se tratar de um movimento migratório recente no Brasil e no estado de Santa Catarina, não há um número expressivo de produções acadêmicas que relacionem o processo de migração com a inserção destes migrantes nos meios educacionais. Na próxima seção, serão analisadas as produções selecionadas no quadro acima.

DISCUSSÕES

Para análise das produções selecionadas, optou-se pela leitura dos resumos a fim de compreender o objetivo da pesquisa que se coloca a cada um dos estudos.

A pesquisa intitulada “*Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*” sob autoria de Sandra de Avila Farias Bordignon, do ano de 2016, tem como objetivo acompanhar e analisar os processos de inserção social, econômico e educacional dos migrantes caribenhos na região oeste do estado de Santa Catarina. O estudo é caracterizado como pesquisa-ação, onde há protagonismo da autora em algumas atividades relatadas nesta pesquisa, Baldissera (2001) aponta que esta forma de pesquisa é um processo que apresenta conhecimento e ação, entre o conhecer e o agir. A pesquisa traz um mapeamento de dados escolares e instituições não-escolares que atendem a população migrante, com abrangência nos municípios de Xaxim/SC, Chapecó/SC, Nova Erechim/SC, Águas de Chapecó/SC e São Carlos/SC. A autora aborda ainda a Política Nacional de Imigração eo respectivo direito humano à migração. O estudo também apresenta inserções





socioculturais produzidas e participadas por esses migrantes no Brasil. Palavras-chave utilizadas nesta pesquisa: Migração; Haitianos; Educação; Oeste Catarinense.

“*Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil*”, escrito por Valnei Brunetto, no ano de 2018, apresenta o fenômeno migratório de haitianos para o Brasil, e conseqüentemente o estado de Santa Catarina, por meio do contexto global de crise, que segundo afirma o autor: “tem como fatores geradores e impulsionantes, conflitos bélicos, perseguições e ameaças, bem como catástrofes naturais, pobreza e fome, além de injustiças e desigualdades econômicas e sociais, fomentadas pelo sistemacapitalista global vigente”. O pesquisador cita que o trabalho e a educação são fatores substanciais e intensamente relacionados na dinâmica do fenômeno migratório em questão. Caracterizada como pesquisa-ação, possuiu como lócus geográfico o município de Xaxim/SC, no oeste catarinense. Brunetto (2018) utilizou as seguintes palavras-chave para este estudo: Migração; Trabalho; Educação; Haitianos.

A dissertação a seguir foi escrita pela pesquisadora Rosana da Silva Machado, no ano de 2020, sob o título “*Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil em Balneário Camboriú (SC/Brasil)*”. Esta pesquisa possui como objetivo observar as relações sociais entre as crianças haitianas e não haitianas no ensino infantil de uma escola do município de Balneário Camboriú/SC, contextualizando o recebimento destas crianças, o impacto intercultural e as estratégias da instituição e dos professores para promover a socialização entre elas. Utilizou-se neste estudo a observação-participante, diário de campo e demais técnicas da etnografia, para “apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais, nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p.

153). A pesquisadora afirma que os resultados do estudo apontam que as crianças migrantes haitianas são recebidas e percebidas pelos professores como diferentes, por conta de sua etnia, inclusive relatando falas preconceituosas destes. Machado (2020) aponta a necessidade de políticas educacionais interculturais para acolhimento e integração destas crianças. A pesquisadora utilizou as seguintes palavras-chave: Crianças haitianas; Educação infantil; Interculturalidade; Migração; Sociologia da infância.

“*Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira*” foi escrita no ano de 2021, pela pesquisadora Luana Maris Borri. Este estudo possui como objetivo refletir o processo de inserção dos migrantes haitianos nas escolas a partir da percepção dos professores, para isso, a autora realizou pesquisa de campo e questionários com os professores que atuam com as crianças migrantes. Também foram levantadas as legislações sobre a inclusão de migrantes nos âmbitos educacionais. A pesquisa teve como subsídio o materialismo histórico-dialético, que “reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, [...] que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis” (TRIVIÑOS, 1987, p. 23). A autora afirma que há predomínio da insegurança dos professores diante dos desafios referente à inclusão dos migrantes aos meios educacionais, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas e formação focada nesta demanda. Não foi citado o município em que ocorreram as pesquisas, apenas a região, nordeste catarinense. Palavras-chaves utilizadas neste estudo: Políticas Públicas para Educação; Formação de professores; Processos migratórios; Crianças haitianas.

CONSIDERAÇÕES

A análise das dissertações selecionadas neste “estado da arte” estabelece um breve parâmetro da produção acadêmica acerca do processo de migração da população haitiana e a sua inserção nos aspectos sociais e educacionais no estado de Santa Catarina. Neste sentido, constatou-se que a produção ainda é pequena devido a contemporaneidade deste fluxo migratório.





Dos resultados obtidos, é possível estabelecer que os desafios encontrados pelos migrantes ultrapassam a relação linguística, mas também envolvem questões relacionadas a limitada preparação dos espaços educacionais para a diversidade étnica e cultural, que tal diáspora exige. Também se constatou que há uma lacuna quanto às políticas públicas de inserção desta população na sociedade catarinense, incluindo os espaços escolares formais.

O Haiti e o Brasil possuem um passado histórico em comum, com raízes sociais baseadas na desigualdade, com processos de colonização exploratória, escravocrata e opressor, assim como os demais países da América Latina. Assim, se percebe que uma maior integração social e cultural entre as nações desta regionalização americana, enriqueceriam as relações étnicas e promoveriam maior efetividade quanto a diversidade e inserção destes migrantes em âmbito social, cultural e educacional.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. A pesquisa-ação: Uma metodologia do conhecer e do agir. *Revista Sociedade em Debate*, 7(2):5-25, agosto, Pelotas, 2001.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **INSERÇÃO DOS IMIGRANTES HAITIANOS NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES NO OESTE CATARINENSE**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2016.

BORRI, Luana Maris. **MIGRAÇÃO INTERNACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - Ppge Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville, 2021.

BRUNETTO, Valnei. **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO IMIGRATÓRIO DE HAITIANOS NO BRASIL**. 2018. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2018.

MACHADO, Rosana da Silva. **UM ENCONTRO INTERCULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: A INSERÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC/BRASIL)**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - Ppge Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau - Furb, Blumenau, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 6, p. 37-50, set. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (organizadores). **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b. p. 137-179.





TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.





GT6: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE





EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DUTRA, Ticiania¹⁸⁵
LIMA, Lucia Ceccato de¹⁸⁶

RESUMO

O presente estudo refere-se a Educação Ambiental (EA) em um Centro de Educação Infantil (EI). Para tanto, tem por objetivo identificar a presença da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP) de um Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim) de Lages/SC. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que apresenta em sua pesquisa bibliográfica, um aporte teórico baseado nos(as) autores(as): Morin (2000); Gadotti (2000); Loureiro (2004). A coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa documental, que por sua vez realizou-se no PPP escolar do Ceim lócus. Tem-se como resultado dessa pesquisa a ausência da educação ambiental no PPP analisado, portanto, nenhum embasamento teórico sobre o tema, nem metas e objetivos pedagógicos ambientais, o que implica no não cumprimento da obrigatoriedade da educação ambiental como um componente permanente em todas as modalidades de ensino.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. PPP.

INTRODUÇÃO

Esse resumo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada *Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil na Perspectiva da Teoria da Complexidade*, a qual objetivou compreender as possíveis práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil.

Do ponto de vista legal, a temática ambiental é um componente permanente da educação em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1999), devendo, portanto, estar presente no currículo da educação infantil. É também atividade intencional, “com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012).

A intencionalidade pedagógica nas práticas ambientais é fundamental para tornar o ensino significativo e implicado nos diversos aspectos da realidade, como: ambiental, cultural, social, político e econômico. Para Morin (2000, p. 14), “é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”. Isso quer dizer que práticas pedagógicas desconexas da realidade, focadas em problemas pontuais ou, no caso da educação infantil, realizadas com base em datas comemorativas não condizem com uma educação ambiental crítica.

Contudo, a necessidade de planejamento na educação é fundamental para nortear o trabalho do professor, bem como, para definir o projeto, a missão da escola na formação das crianças que se deseja cidadãs, ou seja, crianças que desde cedo conhecem seus direitos, seus deveres e com ações cada vez mais conscientes no mundo.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo é identificar a presença da educação ambiental no PPP de um centro de educação infantil municipal de Lages/SC.

O PPP é o projeto educativo da escola, documento norteador das ações pedagógicas e compromisso intencional construído coletivamente. Toda a ação da escola depende de seu projeto, e o que se deseja almejar com ele. “Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar” (GADOTTI, 2000, p. 3).

¹⁸⁵ Ma. Ticiania Dutra. Universidade do Planalto Catarinense. ticiania@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6755-2887>, <http://lattes.cnpq.br/2098663076301366>.

¹⁸⁶ Dra. Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.



Por ser tão importante, o PPP faz parte dessa investigação da educação ambiental crítica na educação infantil, onde pretendeu-se evidenciar: abordagem curricular da temática; concepção teórica que orienta; menção à projetos; relatos de práticas pedagógicas; dentre outras atividades que se referem a importância da temática na educação infantil.

Essa investigação se deu no PPP escolar de um Ceim de Lages/SC. Para melhor realizar a análise desse documento, foi elaborado um quadro norteador para a pesquisa documental. A partir disso, realizou-se a análise das informações coletadas.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20).

Sendo assim, realizou-se um percurso metodológico a partir da pesquisa bibliográfica, entendendo que “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Já como aporte teórico, fundamenta-se em autores como Morin (2000); Gadotti (2000); Loureiro (2004), dentre outros.

Optou-se como coleta de dados a pesquisa documental, que segundo Gil (2002, p. 46), apresenta algumas vantagens, dentre elas, “os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Sendo, portanto, realizada esta etapa por meio do PPP escolar de um Centro de Educação Infantil Municipal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A época que estamos vivenciando, de crises econômicas, desigualdades sociais extremas, degradação da vida no planeta, avanços científicos e tecnológicos, retrocessos democráticos, dentre outros, evidencia a complexidade dos problemas atuais que se expressam na ordem social, econômica, ambiental, ética, política e que se relacionam entre si. Não são situações isoladas, mas interferem-se mutuamente gerando consequências que afetam tanto a nível local, regional e mundial.

As respostas rápidas, simples e descontextualizadas já não satisfazem mais na busca por soluções condizentes com a complexidade envolvida. Afinal, o “*complexus* significa o que foi tecido junto” (MORIN, 2000, p. 38). Assim, “Tal complexidade exige que a educação seja vista hoje em dia com uma abordagem mais global, sistêmica e transdisciplinar em oposição à visão comportamentalizada, compartimentalizada e disciplinar” (MUELLER et al, 2015, p. 21775).

O modelo vigente de organização social baseado no capitalismo sob a bandeira do “desenvolvimento”, tem se apresentado prejudicial, insustentável e excludente, uma vez que não promove o desenvolvimento de todos, mas de uma minúscula parcela da população. “É a materialização de um projeto civilizatório que, para ocorrer, exigiu obrigatoriamente a negação do outro em qualquer lugar. [...] Geraram também a devastação de ecossistemas e a ocupação violenta do campo, [...] extração intensiva de recursos do solo e do subsolo [...]” (MARX, 2013 apud LOUREIRO, 2019, p. 39-40). Para (Morin, 2000, p. 69), “O próprio desenvolvimento criou mais problemas do que soluções e conduziu à crise profunda de civilização que afeta as prósperas sociedades do Ocidente”.

Urge, então, uma educação ambiental que reflita questões de toda a ordem e busque outras alternativas de vida. “Cabe ao ser humano a responsabilidade ética de cuidar da vida do Planeta como um todo, pensar um novo modo de vida quanto à produção, ao consumo e à justiça social e ambiental – apreendendo os problemas





socioambientais em sua ordem complexa, ética, social e política [...]” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 94).

No Brasil, desde 1981 (PNMA)¹⁸⁷, legislação específicas do meio ambiente se reportam a educação ambiental. Em 1999, surge a Lei n.º 9.795, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), preceituando, no Art. 2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Embora a educação ambiental seja um campo do conhecimento em construção e crescimento, ela vem sendo suprimida dos documentos oficiais da educação brasileira, em especial, referimo-nos aqui a Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC) (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019). Para Marques; Raimundo e Xavier (2019, p. 459), “Compreende-se que o “ocultamento da EA na BNCC seja produzido, especialmente, pelo papel político-pedagógico da Educação Ambiental, que possui caráter emancipatório e transformador [...]. A perspectiva transformadora da EA vai na contramão e com oposição à política neoliberal em expansão no país [...]”. Ainda em relação a essa política neoliberal acrescenta-se que, “aposta no sucateamento da Educação, precarização do trabalho e na exploração do ser humano e dos recursos naturais” (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 459).

Nesse contexto, entende-se que é fundamental a presença da educação ambiental nas escolas, se visamos uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável. Assim, a educação ambiental precisa ser levada a sério pelos sistemas educacionais e fazer-se cumprir a obrigatoriedade de fazer parte dos currículos, mesmo diante da omissão da BNCC com relação a importância da temática. Portanto defende-se aqui uma educação ambiental crítica de qualidade desde a primeira etapa do ensino, que é a educação infantil.

A educação infantil consiste em cuidar e educar as crianças até os cinco anos de idade. Criança essa, entendida como sujeito histórico de direitos que produz cultura (BRASIL, 2010), ou seja, que influencia o meio em que vive e é também influenciada. Além disso, são dotadas de capacidades e ativas no seu modo de pensar e agir.

Nesse sentido, Puerari, Dresch e Graupe (2020, p. 302) consideram a “infância como categoria social, compreendendo as crianças como atores sociais, sujeito de direitos, que participam ativamente na sociedade”.

Diante dos desafios expostos, conhecer a realidade da escola e questionar sobre sua finalidade é requisito para a questão do seu projeto. “A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, [...]” (GADOTTI, 2000, p. 1).

O Projeto Político Pedagógico é o principal documento da escola. Além de sua função como norteador das práticas pedagógicas, define a própria identidade da escola. Há de se levar em conta todo esse cenário que influencia a construção de um projeto que atenda as demandas, identifique as limitações, arrisque-se nas inovações e implemente uma proposta que reflita em uma formação para a cidadania.

De acordo com Gadotti (2000, p. 4, grifos do autor), “um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de **conscientização** e de **formação cívica**; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da **necessidade do planejamento** na educação”.

É um documento construído coletivamente conforme as necessidades e expectativas da comunidade na qual a escola está inserida. Para Gadotti (2000), “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de

¹⁸⁷ Política Nacional do Meio Ambiente.

Fonte: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm).





instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

A presença da educação ambiental no PPP escolar da educação infantil torna-se fundamental para formação da cidadania, para autonomia do pensamento e possibilidade de reflexão e apreensão crítica da realidade. Para Lima (2013, p. 166), a educação ambiental apresenta-se como “[...] processos de práxis educativa que têm por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a Cidadania Ambiental”.

Além de projetar um ensino/aprendizagem das infâncias em educação ambiental, a sua presença no PPP fundamenta as práticas pedagógicas, possibilitando o(a) professor(a) atuar com mais consciência e criticidade.

DISCUSSÕES

A pesquisa ocorreu em um Ceim localizado na periferia do município de Lages/SC, e atende cerca de cem crianças, distribuídas em turmas que abrange desde o berçário I até o Pré-escolar II em período integral. Trabalham na unidade de ensino vinte sete profissionais, dentre professoras, administrativo e serviços gerais. O Ceim conta com salas de aula, banheiros, cozinha com despensa, depósito, sala de direção, *hall* de entrada, parque, refeitório, secretaria e uma pequena horta. Recebe crianças do bairro em que está inserido e de mais dois outros bairros adjacentes.

De acordo com o PPP¹⁸⁸ analisado, o início de sua elaboração ocorreu no ano de 2003, sendo a sua primeira atualização somente quinze anos depois, em 2018, quando foram reformulados alguns pontos e acrescentados outros. Em 2020, o documento sofreu algumas alterações apenas em relação à adequação e aos cuidados sanitários devido à pandemia da Covid-19.

Observou-se que o PPP se encontra desatualizado, e, portanto, não representa com efetividade a comunidade escolar. Evidenciou-se também que são quase nulos os indicativos da educação ambiental no PPP do Ceim pesquisado.

Apesar de constar no PPP o conhecimento ambiental como parte do currículo da educação infantil, aborda de forma muito superficial, sem especificar a abordagem de educação ambiental adotado pelo Ceim assim como, não apresenta relatos de práticas nesse sentido. Conquanto mencione que leva em conta os conhecimentos das crianças e sua articulação com os diversos saberes. Não há registros de como essa abordagem é realizada.

Logo, são várias as fragilidades encontradas, que vão desde a falta de ambientalização curricular e fundamentação do PPP escolar, até a falta de metas e objetivos ambientais para a ação pedagógica.

Nesse caso, há a necessidade de se inserir no PPP um embasamento com um aporte teórico, que fundamente as práticas pedagógicas e forneça elementos e condições de uma ação consciente, bem como definir projetos, sejam eles ambientais ou outros, de maneira coletiva, por meio dos quais todos da comunidade escolar possam efetivamente participar da construção do conhecimento e da transformação da realidade. Afinal, “[...] sou por afirmar que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental. Participar trata-se de um processo que gera a interação entrediferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo” (LOUREIRO, 2004, p. 71). Assim, além de trazer consciência e intencionalidade à ação pedagógica, também se fortalece o princípio da democracia.

Em conversa informal, algumas professoras relataram que foram realizadas durante a atuação profissional delas no Ceim pesquisado atividades pedagógicas

¹⁸⁸ A referência do PPP pesquisado não será apresentada para manter o anonimato do Ceim locus.





ambientais, mas durante a análise percebeu que tais atividades não foram incluídas no PPP como uma forma de registro dos projetos desenvolvidos.

Por outro lado, embora não apareça o termo “complexidade” ou alguma referência à teoria da complexidade, a escrita do PPP apresenta alguns indicativos que possibilitariam um trabalho educativo baseado nessa perspectiva, ainda que não tenha evidências suficientes para caracterizar uma escrita consciente em relação a complexidade.

Embora a educação infantil já trabalhe num sentido interdisciplinar por não conter disciplinas separadas, diminuindo a fragmentação dos conteúdos, ainda há muitos desafios a serem superados. Se a função primária da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças, é “preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, sentimentos e desenvolvimento, e contribuindo para que seus olhares se ampliem para a sociedade e para o mundo” (RODRIGUES; SAHEB, 2018, p. 576), e isso, é sem dúvida educação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber neste estudo muitas fragilidades no PPP analisado relacionado a educação ambiental. O referido PPP Aborda a educação ambiental de forma muito superficial, pois, apenas menciona os conhecimentos ambientais, culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, sem, contudo, especificar por que e como isso será realizado.

Não há qualquer embasamento teórico sobre o tema, bem como, não esboça metas e objetivos pedagógicos para educação ambiental. Também não consta qualquer projeto ou atividade relacionado a educação ambiental realizado pelas professoras durante o ano letivo.

Diante desse contexto, é possível afirmar que a escola se apresenta distante de uma proposta efetivamente crítica e intencional, além de fragilizar o trabalho dos(as) professores(as) que atuam na unidade, conseqüentemente compromete a ação educativa e o seu papel como instituição de ensino.

Entende-se o PPP escolar como principal documento norteador das práticas pedagógicas e projeto educativo, precisa revelar seu papel político, social, cultural de sociedade que se almeja constituir. Por isso, há a necessidade de ser revisado, atualizado, bem como passar a incluir temas de relevância social, como é o caso do meioambiente. Ademais, deve prever metas, objetivos e projetos, no sentido de um mundo sustentável, equilibrado e sadio.

Pode-se perceber que a educação ambiental na educação infantil não está sendo um componente permanente e obrigatório como preconiza a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf> Acesso em: 13/03/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.





_____. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília – 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm> Acesso em: 09 set. 2022.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura.** Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Projeto_Politico_Ped_1998gadotti.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Lucia Ceccato de. Modelo aberto de educação ambiental. **EDT – Educação Temática Digital.** Campinas, v. 15, n. 1, p. 161 – 178, jan./abr. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In:* LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARQUES, Ronualdo; RAIMUNDO, Jerry Adriano; XAVIER, Claudia Regina. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação,** v. 10, p. 445-467, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUELLER, Paulo Henrique; ENDLICH, Estela; MACIEL, Viviane Cristina Carmo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. Paradigmas Educacionais e a Prática Pedagógica: uma proposta de reconfiguração da docência. **Educere** - XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, set. 2015.

PUERARI, Claudia Teresinha Pagno; DRESCH, Jaime Farias; GRAUPE, Mareli Eliane. Uma Etnografia sobre o Brincar na Educação Infantil: as possibilidades para o reconhecimento da diversidade. **Interfaces da Educação.** Paranaíba, v.11, n. 32, p. 299-325, 2020.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A Educação Ambiental na Educação Infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, 2018.





EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BRASILEIRO

ALMEIDA, Bruno Natanael Mota¹⁸⁹
SILVA, Fabiana¹⁹⁰

RESUMO

A educação ambiental busca estabelecer a relação entre a educação, o homem e o ambiente, a fim de despertar a consciência crítica quanto aos problemas ambientais presentes na sociedade atual. Devido a importância do tema, o presente trabalho tem por objetivo descrever as ações relacionadas a EA no Brasil e sua importância no ambiente escolar, e na formação crítica do aluno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e caráter exploratório, no qual foram realizadas pesquisas em banco de dados digitais, a fim de selecionar manuais, relatórios, documentos, artigos, livros sobre o tema. A educação ambiental e sua inclusão deve ser considerada como um fator importantíssimo em todos os níveis de ensino, uma vez que, há a urgente necessidade de formação e capacitação de agentes críticos capazes de agir em defesa do meio ambiente, e essa formação deve ocorrer desde a educação básica até a formação universitária e profissional.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Conscientização. Desenvolvimento Crítico. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A Educação ambiental (EA) é uma área da educação com o objetivo de propagar o conhecimento sobre o ambiente, no intuito de ajudar o processo de sustentabilidade dos recursos naturais (BRASIL, 2007). Considerada um aspecto fundamental do pensamento contemporâneo. Pois é através da EA que a educação pode desenvolver uma relação entre pessoas, sociedade e ambiente natural. Sendo assim, não se trata apenas de educar para a sustentabilidade ambiental, mas de estimular mudanças nos hábitos culturais, sociais e econômicos que ajudem a modificar costumes consumistas que priorizam somente o desenvolvimento econômico.

Neste cenário, a educação ambiental deve ser inserida como um recurso de conscientização que ajuda a minimizar o impacto das ações antrópicas no meio ambiente, também trazendo interesse a esse tema, a escola é um bom lugar para estabelecer conexões e informações, é um ambiente que permite possibilidades em criar condições e alternativas que incentivem os alunos a terem um ponto de vista e atitudes cidadãs, que os tornam pessoas com consciência de suas responsabilidades e, sobretudo, se descobrem como parte integrante do meio ambiente.

Considerando isto, o objetivo principal que se busca atingir através deste trabalho é descrever as ações relacionadas a Educação ambiental no Brasil e sua importância no ambiente escolar, entendendo que a EA é importantíssima para o desenvolvimento crítico do aluno na busca de sua formação como cidadãos conscientes frente ao tema, desse modo, a Educação Ambiental deve ser considerada como uma questão que deve ser adequada ao modelo educacional.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma, como pesquisa bibliográfica apresenta-se a Metodologia utilizada para levantamento dos dados, posteriormente a revisão bibliográfica sobre o tema proposto em seus aspectos relevantes para esta pesquisa, como: a história da Educação Ambiental, as políticas públicas direcionadas a ela e, por fim, sua importância frente a Educação no Brasil.

¹⁸⁹ Bruno Natanael Mota Almeida. Universidade da Amazônia. motab7412@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7300631314663726>.

¹⁹⁰ Fabiana Silva. Universidade da Amazônia. fabiana.maria@sereducacional.com, <http://lattes.cnpq.br/8733511688883825>





METODOLOGIA

A abordagem escolhida para este estudo foi de pesquisa qualitativa pois estabelece como definição fundamentação a partir de análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, por não utilizar de instrumento estatístico na análise dos dados. “A opção pela metodologia qualitativa foi por entender- e que os fenômenos humanos são complexos e dinâmicos e, para compreendê-los, torna-se essencial a apreensão de atitudes, valores, crenças e representações”.(RIBEIRO; RAMOS, 1999). O tipo de pesquisa abordado é, pesquisa exploratória, pois sua finalidade principal é ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno (ZANELLA, 2013).

O universo pesquisado se trata de uma pesquisa bibliográfica, que adota procedimentos bibliográficos para a coleta de dados, utilizando-se exclusivamente de fontes bibliográficas, na qual a principal vantagem encontra-se em que o pesquisador possui uma cobertura de dados mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente, e é de grande ajuda quando se trata de um problema de pesquisa requer dados muito dispersos. O instrumento de coleta de dados adotado neste trabalho é documental, no qual serão utilizados materiais para pesquisa como: manuais, relatórios, documentos, artigos, livros etc.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 1960 já se ouvia falar sobre educação ambiental, nessa época surgiram manifestações populares no Brasil e no mundo, a respeito de revelações de danos ambientais até então desconhecidos pela população mundial que não tinham acesso às informações, o reconhecimento internacional, no entanto, desse fazer educativo como uma estratégia para se construir sociedades sustentáveis remonta a 1975.

Em Estocolmo, quando se estabeleceu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), sob os preâmbulos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que a EA nasceu com a preocupação em atender à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 54-56).

Após a Conferência em Estocolmo, em 1977, há a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que de certo modo estabeleceu o PIEA e as diretrizes da Educação ambiental na Geórgia, sendo uma parceria entre a Unesco e o Programa de Meio Ambiente da ONU. “Foi deste encontro – firmado pelo Brasil – que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo” (MEC, 2007, p. 12).

Conforme Barbieri e Silva (2011, p. 57-60), vários documentos estabelecendo métodos e formas de estabelecer o ensino através da Educação Ambiental foram consolidados como, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92) e a Agenda 21, documento também concebido e aprovado pelos governos durante a Rio 92, um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente, por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente.

O início do processo de institucionalização da Educação Ambiental o governo federal começou em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), unida à Presidência da República. Após isso o próximo passo na institucionalização da Educação Ambiental foi dado em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) que estabeleceu, no âmbito legislativo, a inevitabilidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio





ambiente. Reforçando essa tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil para que a EA fosse aplicada nas escolas, percebeu-se que seria necessário mudar e/ou criar diretrizes curriculares que amparassem o método de ensino conforme a Educação Ambiental deveria ser (LAGO, 2007; TOZONI- REIS, 2002).

Primeiramente o enfoque interdisciplinar, presente na Lei nº 9.795/99 é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental. Em uma pesquisa feita por Santos (2000) sobre como a Educação Ambiental era contemplada nas políticas públicas. Dessa maneira, observa-se que foi necessário criar outras ferramentas jurídicas que proporcionassem o avanço desta prática. E foi com a publicação da Lei 9.795, de 27/4/99, que dispõe sobre a EA, e que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências é que esta prática educativa se reforçou e cresceu.

Dentre as várias tentativas de legitimar e reforçar a EA como prática interdisciplinar, a Lei 9.795/99 foi uma das que foram incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, apesar destas iniciativas, ainda persiste a prática de uma EA que carece de maior compreensão quanto a sua aplicação interdisciplinar a ser incluída no processo educacional vigente. O que sustenta a prática diária desta para que seja bem fixada na mente daqueles que ainda estão estabelecendo uma forma de pensar.

Uma nova tentativa de reforçar a legitimidade da EA surge com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p. 70) indicando que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental”. Bem vê-se que a EA ainda busca meios para se incorporar de forma correta no meio educativo brasileiro.

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

A educação ocupa papel essencial para que haja um desenvolvimento sustentável, a escola é uma das instâncias da sociedade que pode contribuir para esse processo. Pensar um currículo escolar voltado para a sustentabilidade permite-nos refletir sobre o papel do educador frente a essa nova demanda.

Assim, de acordo com Cunha (2016) a educação ambiental apareceu em um momento onde grandes mudanças vem ocorrendo, e ainda assim tem se alicerçado com uma atitude tanto mais reflexiva do que ativa, e essa combinação entre essas duas formas de acordo com a autora proporciona às espécies naturais e a humanidade a sobrevivência. Atualmente as questões ambientais estão mais presentes, todavia “a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos” (MEDEIROS et al., 2011).

O processo do ensino da educação ambiental no espaço escolar deve proporcionar o engajamento de todos na construção e execução, tendo os alunos com o principal alvo. Os conteúdos trabalhados precisarão ser vistos e analisados, para que os mesmos estejam interligados com as demais disciplinas e que permitam um caráter interdisciplinar, além de ter sua importância dentro da educação ambiental (SILVA; SOUZA, 2017).

A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar, isso se falando da educação em escolas brasileiras. Para isso, é importante que, mais do que informações e conceitos, a escola





se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das informações coletadas, foi verificado que é importante a relação entre o ser humano e o meio ambiente, pois desse modo também pode analisar a extensão positiva e negativa que causa essa relação no meio ambiente e social. Sendo assim trabalhar a Educação Ambiental nas salas de aula torna-se algo que atinge muito mais do que apenas os boletins dos alunos, mas também os torna em pessoas reflexivas, capazes de entender o que seus atos estão fazendo a sociedade e ao ambiente.

Daí a relevância em ensinar desde crianças para que quando crescerem, tenham esse conhecimento. Pois a compreensão faz parte do processo de crescimento de amadurecimento do aluno, que está em um momento de sua vida onde está no apogeu de seu desenvolvimento não apenas físico, mas também mental e psicológico, auxiliando na facilidade de conscientização a partir do ensino.

Desse modo percebe-se que a EA se converte em algo de extrema importância, pois colabora para o desenvolvimento do aluno, através da reflexão sobre os atos que vem tendo, bem como nas suas tomadas de decisões para as mudanças de suas atitudes. Nesse momento de desenvolvimento um aluno é mais capaz de compreender seu papel no contexto social e ambiental como cidadão com capacidade crítica, podendo assim entender o poder de suas decisões sejam elas positivas ou negativas perante o ambiente.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Ram, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 54-60, maio/jun, 2011. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/DSKVmHs8qLRFRRGcGqTKh7H/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **LEI No 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Coordenação Geral de Educação Ambiental:Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. SECAD 1: Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf#:~:text=Art.%201%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20estabelece%20as%20Diretrizes,orientar%20os%20sistemas%20educativos%20dos%20diferentes%20entes%20federados. Acesso em: 30 mar. 2021.

CUNHA, Shirley Souza. **Educação ambiental no cotidiano escolar**: A experiência da escola municipal Berenice campos. 2016. 10 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, [S. /], 2016.





LAGO, A. A. C. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e a três conferências ambientais das Nações Unidas.** Brasil. Thesaurus Editora.2007.

MEDEIROS, Aurélia B. de; MENDONÇA, M^a J. da Silva L.; SOUSA, Gláucia L.de; OLIVEIRA, Itamar P. de. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais.** 2011. 17 f. Monografia (Especialização em Docência Universitária) - Faculdade Montes Belos - FMB, [S. l.], 2011.

RIBEIRO, Marizélia Rodrigues C.; RAMOS, Fernando A. Guimarães. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR: estudo de caso etnográfico.** São Luís/MA: [s. n.], 1999. v. 10.

SILVA, Débora Cinosi. Educação Ambiental. 2010. 44 f. **A educação ambiental no contexto escolar...como prática participativa** (Mestrado em pedagogia) - Universidade Candido Mendes, [S. l.], 2010.

SILVA, M. A. da; SOUZA, A. R. E. de. Ensino da educação ambiental no cotidiano do espaço escolar. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 7, n. 13, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/12>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, Girlene Santos de *et al.* **Educação ambiental como ferramenta para o manejo de resíduos sólidos no cotidiano escolar.** Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental: Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 140 p. v.

TOMAZINI, Alex Sandro. Projeto escola verde: problemas e perspectivas. **Revista eae.** Volume XVII, número 64. 2018. Disponível em: <http://www.revista eae.org/artigo.php?idartigo=3227> Acesso em: 10 abr. 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição.** Ciência & Educação, v.8, n^o1, p.83 – 96, 2002.
UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília/DF: [s. n.], 2007. 248 p. ISBN 978-85-60731-01-5.

VIANA, P. A. M. O.; OLIVEIRA, J. E. A inclusão do tema meio ambiente nos currículos escolares. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 16, 2012. DOI: 10.14295/remea.v16i0.2777. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2777>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VIÉGAS, Aline Viégas; GUIMARÃES, Mauro. **Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?** Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental: Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

ZAKRZEVSZ, Sônia Balvedi. **A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais.** Erechim/RS: Edifapes, 2003. 132 p. ISBN 85-88565-52-8.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa.** 2^o ed. [S. l.: s. n.], 2013. ISBN 978-85-7988-111-3.





APROXIMAÇÕES DA TRILHA DA VIDA COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

REISER, Neila Schulz¹⁹¹
URIARTE, Mônica Zewe¹⁹²

RESUMO

Este estudo, a partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, teve o objetivo de destacar as aproximações da Trilha da Vida com a educação estética. A Trilha da Vida: (re) descobrindo a natureza com os sentidos é uma abordagem metodológica educacional transdisciplinar que pretende propiciar reflexões sobre os diversos contextos sociais e culturais, além de um resgate histórico das relações do homem com a natureza, potencializado, entre outras dimensões, pelos sentidos. Entendemos como educação estética o movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita a ampliação dos nossos saberes sobre o mundo vivido. Dessa forma, a partir do aporte teórico pesquisado, consideramos que a Trilha da Vida é capaz de contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dos sentidos e percepções, podendo ser considerada um instrumento para a educação do sensível.

Palavras-chave: Trilha da Vida. Educação Estética. Arte e Ciência

INTRODUÇÃO

A Trilha da Vida é uma abordagem metodológica educacional que se inicia com uma performance dos participantes em uma caminhada intencional cuidadosamente elaborada e montada enquanto ambiente de aprendizagem, capaz de provocar eventos por meio dos sentidos. Esse conjunto caracteriza-se como instalações de arte e ciência que permitem aos participantes protagonizar diferentes situações e vivências de (re)descoberta do sujeito e das relações que ele estabelece consigo, com os outros e com o lugar onde vive.

De modo abrangente e objetivo, este experimento educacional é composto pelas seguintes etapas: recepção dos participantes no Espaço Rural Clarear localizado na cidade de Camboriú/SC; apresentação ao grupo a antiga casa da família e artefatos de recordação; realização de uma caminhada em silêncio até a trilha; realização de dinâmicas corporais; esclarecimento e orientações sobre a trilha, e por fim os participantes são vendados e iniciam o percurso às cegas. Na saída da trilha, os participantes realizam uma caminhada individual e quando encerram, são recepcionados com um abraço. Depois, são orientados a expressarem através de mapas mentais as suas experiências, e após uma refeição, são convidados a se reunirem em uma Roda de Diálogo, um espaço de fala-e-escuta conjunta, a fim de compartilharem os mapas mentais e as experiências (HOFFMANN; LAMAS; WESTPHAL, 2019), conforme é demonstrado na figura 1.

Dessa maneira, a Trilha da Vida é definida como um espaço de experiência que estimula o imaginário, e é uma alternativa no enfrentamento da crise da imaginação associada ao processo de entorpecimento dos sentidos e perda de sensibilidade generalizada do cotidiano contemporâneo. Duarte Júnior (1998) explica que a imaginação é o traço distintivo do homem pois através dela o sujeito transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe. Por ela, o “amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p.51).

¹⁹¹ Licenciada em Geografia, bacharel em Administração e Direito, mestranda em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, Universidade do Vale do Itajaí. UNIVALI.

neila_reiser@hotmail.com, Orcid 0000-0002-3735-3817, <http://lattes.cnpq.br/3192687267347225>.

¹⁹² Educadora musical, mestre e doutora em Educação, coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, Universidade do Vale do Itajaí – Univali, uriarte@univali.br. <http://lattes.cnpq.br/3433390364502827>





Constatamos que em 2003, o governo federal, através do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC), incorporou a Trilha da Vida entre as metodologias de capacitação de 400 “delegados” de todo o Brasil durante a Conferência Nacional do Meio Ambiente e Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada em Brasília/DF (MATAREZI, 2006).

Por conseguinte, este estudo teve como objetivo **destacar as aproximações da Trilha da Vida com a educação estética.**

Salientamos que este conteúdo é um fragmento da pesquisa em andamento *A abordagem metodológica da Trilha da Vida: contribuições para a educação através da percepção estética*, que está vinculada ao Grupo de Pesquisa, Cultura, Escola e Educação Criadora da Universidade do Vale do Itajaí (GP). Desde o ano de 2000, o grupo investiga como a cultura, em especial a arte e a estética, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito.

Destacamos que as pesquisas realizadas pelo GP têm defendido a tese que uma experiência estética pode nos educar esteticamente, pois através do “jogo lúdico” entre razão e sensibilidade somos atravessados por nossos afetamentos, sendo que pela mediação é possível incitar o sujeito a ser um proponente de seu próprio conhecimento.

O conceito de jogo lúdico é o defendido por Schiller (2002), no qual a educação estética do homem se dá a partir da existência do impulso sensível (presença imediata dos sentidos) que dialoga com o impulso formal (pensamento) e resulta no impulso lúdico. É neste jogo de impulsos entre racionalidade e subjetividade que está pautada a liberdade do homem.

Sobre afetamento “consideramos que a apetência é a desencadeadora do afetamento, que nos leva a um estado de estesia, e, que dessa possibilidade, o sensível e inteligível coexistem em um mesmo território, o da experiência” (SILVA, 2019, p. 65).

Assim, na perspectiva de que a arte é uma ciência, as pesquisas do GP perpassam especialmente por três eixos: educação estética, experiência e mediação. À vista disso, diante da proposta metodológica da Trilha da Vida que integra Arte-Ciência-Tecnologia a seguir pretendemos demonstrar algumas aproximações da abordagem com a educação estética.

METODOLOGIA

Este resumo, a partir de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa bibliográfica, pretende destacar as aproximações da Trilha da Vida com a educação estética. A pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles” (GUERRA, 2014, p. 13). Nesse caso, trata-se da abordagem metodológica Trilha da Vida orientada para a educação estética, e a pesquisa bibliográfica foi a ferramenta utilizada para o levantamento de informações em materiais científicos.

Atentamos que o andamento da pesquisa prevê a realização do experimento pelos participantes do GP, que comparecerão presencialmente no dia 14 de novembro de 2022, no Espaço Rural Clarear. Como resultado, objetiva-se através da pesquisa bibliográfica e da realização de entrevistas com quatro sujeitos envolvidos, acumular informações com a finalidade de descobrir a potencialidade da Trilha da Vida na formação estética dos participantes.

DA TRILHA DA VIDA À EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A vida humana é um constante fluir emotivo. Segundo Duarte Junior (1998) o homem experiencia o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, então, volta-se sobre suas experiências e confere-lhes um sentido, através de simbologias adequadas. Assim sendo, o conhecimento se dá a partir deste fluxo vital: intelecto e sensibilidade.





Todos os animais têm um conhecimento de seu meio ambiente, que lhes possibilita a sobrevivência, porém o nosso é radicalmente distinto, já que é abstraído e armazenado por meio dos signos, o mundo é significado. Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto, são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo: a sensível, dada pelo corpo, e a inteligível, representada pelos signos em nossa mente. Ambas se interinfluenciam e podem ser educadas (DUARTE JUNIOR *apud* MATAREZI, 2017, p.35).

É o que explica Morin (2004) quando descreve sobre a importância do eixo intelecto afeto, no qual a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

Pode-se até dizer que a dialética estética e lógica é o fundamento de todo saber lúcido relativo aos fenômenos sociais em sua globalidade pois transforma as condutas sociais biologicamente determinadas em práticas sociais convencionais. Trabalhos de autores como Bakhtin (1988, 2003) Barthes (1992) e Eco (1998), corroboram o entendimento de que a invenção e a atribuição da significação, assim como de sentido estético às coisas, às pessoas e aos acontecimentos traduz as condições reais de funcionamento da vida social numa sociedade (PINO, 2007).

Mas esta capacidade de significar funciona de forma tão silenciosa e natural que raramente merece a nossa consideração, podendo até ser considerada como o cotidiano que nos escapa. Sendo assim, refletir sobre ela é essencial para compreendero ser e agir do homem (PINO, 2007). Afinal, a história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo.

Tal fato tem implicações diretas e de forma ampla no campo da educação. E, específica, para a educação estética que se apresenta como uma das possibilidades de constituir novos olhares para capturar a realidade. Veja-se a própria raiz da palavra estética, em grego *aisthesis*, significa sensopercepção. *Aisthesis* se liga aos *aiou eaisthou* homéricos, que significam “eu percebo” e “eu luto por respirar”, e a *aisthomai, aisthanomai*, eu inspiro (HILMAN, 1993). Ou seja, estética, basicamente, é a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.

O Grupo de Pesquisa, Cultura, Escola e Educação Criadora, apoiado em Duarte Júnior e Schiller, entende que a educação estética compreende “uma atitude harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram” (FRANKLIN. NHOQUE. NEITZEL. URIARTE, 2017, p.141). Ou melhor, “educação estética um movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita a ampliação dos nossos saberes sobre o mundo vivido” (URIARTE, NEITZEL, KRAMER, 2020, p. 15).

Duarte Júnior (2010) pontua que educação estética está associada “acapacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 13). Schiller (2002, p. 39) defende que “a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão da riqueza da imaginação”. Dessa forma a formação da sensibilidade não apenas é um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para vida, mas também desperta para a própria melhora do conhecimento, pois o homem cultivado esteticamente desenvolve percepções, sensações, criatividade, e tais elementos são indispensáveis a promoção da cognição.

Desenvolver a percepção, criar sensações, estimular a criatividade são buscas da Trilha da Vida. A percepção e a sensação ocorrem especialmente quando os participantes percorrem o caminho, com pés descalços e olhos vendados, tocando,ouvindo, sentindo as plantas aromáticas e medicinais, o contato dos pés sobre diferentes





solos e texturas, da terra ao contato direto com a água corrente ou o contato com objetos e elementos (obras de arte ou não), colocados em pontos estratégicos (MATAREZI, 2017).

Notamos que esta capacidade de captar e codificar os sentidos, ou seja, a sensopercepção, ocorre porque os dados dos diferentes sentidos comunicam-se entre si (cada um deles, em sua essência particular) e com o mundo e modulam a coisa, pois todos eles se comunicam através de seu núcleo significativo (MERLEAU-PONTY, 2006). Cabe à percepção reunir nossas experiências sensoriais em um mundo único. Por isso, “há um sentido em dizer que vejo sons ou que ouço cores, pois a visão ou a audição não são a simples posse de um *quale* opaco, mas a experiência de uma modalidade da existência, a sincronização de meu corpo a ela” (Merleau-Ponty 2006, p. 312).

Já a criatividade, associada à imaginação, “é ativada a todo o momento quando se explora o local com os sentidos, buscando algum significado, ora mais emocional, sentimentos, ora mais racional, de identificação ou descrição” (MATAREZI, 2017, p. 45), pois há trilhas nas quais tocamos objetos de cerâmica e cestarias antigas que imediatamente nos reportam a tempos ancestrais, à nossa cultura de raiz, bem como, mais adiante, no meio das plantas e sons da floresta tocamos algum instrumento de informática ou de alta tecnologia.

Deste modo, consideramos que a abordagem metodológica pode ser um instrumento para a educação do sensível, posto que nos leva não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o ambiente, como também desenvolve e aprimora os nossos sentidos e percepções acerca do mundo, que conforme Matarezi (2017) nos permite potencializar projetos e ações efetivas tanto individuais quanto coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o aporte bibliográfico pesquisado concluímos que a abordagem metodológica Trilha da Vida destaca-se como atividade de sensibilização, através da educação estética no contato com a natureza, mas também enquanto educação ambiental através da leitura criativa e sensível de nossas relações com o mundo natural- cultural.

A continuidade e conclusão deste estudo pretender corroborar o entendimento que o estímulo da criatividade e proatividade das pessoas, proporciona harmonia, oportuniza caminhos e conseqüentemente, impulsiona o desenvolvimento da educação.





(org.). **Cultura, resistência e diferenciação social**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.

MATAREZI, José. **Despertando os sentidos da educação ambiental**. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 27, p. 181-199, 2006.

MATAREZI, José. **Trilha da vida: labirintos que se entrecem nos campos da educação ambiental e patrimonial**. Dissertação Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Editora CORTEZ; Brasília: UNESCO, 2005.

PINO, Angel. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/semiótica. *In*: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrgio; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; ROS, Sílvia Zanatta da (org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 101-120.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4 ed. Iluminuras: São Paulo, 2002.

SILVA, Katia Franklin da. **Educação estética: possibilidades no museu de ciências naturais**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2019.

URIARTE, Mônica Zewe. NEITZEL, Adair de Aguiar. KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020.





RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESCARTE DE MÁSCARAS EM TEMPO DE PANDEMIA

ZACCARON, Matheus Wolff¹⁹³
ELIAS, Mariele Abadia¹⁹⁴
SIEGLOCH, Ana Emilia¹⁹⁵
AGOSTINETTO, Lenita¹⁹⁶

RESUMO

Durante a pandemia da COVID-19 a produção de resíduos sólidos aumentou, inclusive de Equipamentos de Proteção Individual. O uso de máscaras pela população em geral aumentou o descarte inadequado destes itens, afetando a saúde humana, animal e o meio ambiente. Portanto, o objetivo deste trabalho foi proporcionar o conhecimento necessário para o descarte de máscaras de forma correta. Para isso, foram compartilhados através de redes sociais uma cartilha e um vídeo educativo. Como forma de avaliação, os participantes responderam questões sobre a qualidade do material educativo. Em 15 dias, a cartilha obteve 130 acessos e o vídeo 188 visualizações. A avaliação foi positiva, sendo que todos os respondentes consideraram excelente ou muito bom o material, enquanto 90,9% não permaneceram com dúvidas. Os recursos utilizados facilitaram o aprendizado e contribuíram para a educação permanente, entretanto, a falta de interesse e confiança nos links fez com que muitas pessoas não acessassem o material.

Palavras-chave: COVID-19. Máscaras de proteção. Contaminação ambiental. Material didático.

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, causada pelo SARS-CoV-2, um novo coronavírus (OPAS, 2021). Segundo o estudo Atlas do Plástico, depois de um período inicial com leve diminuição na produção de lixo, devido ao isolamento e queda do poder aquisitivo de parte da população, houve alta na produção de resíduos sólidos (ZAMORA *et al.*, 2020).

Com a adaptação do mercado, o isolamento social elevou a geração de resíduos de embalagens de alimentos e produtos de compras online (FELISARDO; DOS SANTOS, 2021). Entretanto, o principal motivo para esta alta foi a geração de resíduos de serviços de saúde, principalmente de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), como luvas e máscaras (FELISARDO; DOS SANTOS, 2021; ZAMORA *et al.*, 2020). Em junho de 2020, com a retomada dos atendimentos ambulatoriais, de cirurgias, e o aumento do número de pacientes acometidos pela COVID-19 a geração de resíduos de saúde cresceu 20% no Brasil comparada a 2019 (ZAMORA *et al.*, 2020).

Apesar disso, este problema não é apenas de hospitais e de unidades de saúde. O uso de EPIs foi rapidamente absorvido por políticas públicas e muitos países adotaram a obrigatoriedade do uso de máscaras em locais públicos (ORTELAN *et al.*, 2021). O problema é que, apesar de haver variações nos produtos, as máscaras médicas ou cirúrgicas e respiradores são produzidos com materiais plásticos de nanofibras

¹⁹³ Matheus Wolff Zaccaron. Mestrando PPGAS UNIPLAC. E-mail: matheus_wz@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8779-7769>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4570493361792776>.

¹⁹⁴ Mariele Abadia Elias. Mestranda PPGAS UNIPLAC. E-mail: marieleabadia@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5724-8400>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5399627646046986>.

¹⁹⁵ Ana Emilia Siegloch. Docente PPGAS UNIPLAC. E-mail: asiegloch@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4200-8532>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9774713167195113>.

¹⁹⁶ Lenita Agostinetto. E-mail: prof.leagostinetto@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0468-883X>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6647730923425402>.





(ARAGAW, 2020). Eles viram microplásticos ao longo do tempo, levando 500 anos para se decomporem (PUENTE, 2021).

Como uma alternativa, as máscaras descartáveis podem ser substituídas por máscaras de tecidos, que têm vida útil mais duradoura (FELISARDO; DOS SANTOS, 2021). Elas são mais econômicas, logisticamente viáveis e acessíveis para a população, além de serem ambientalmente sustentáveis e colaborar para a manutenção dos estoques das máscaras profissionais (ORTELAN *et al.*, 2021). Para quem não faz parte dos grupos de risco indicados pela OMS (profissionais da saúde, grupos de risco e casos suspeitos/confirmados), a orientação foi usar este tipo de máscara durante a pandemia (OMS, 2020). O amplo uso de máscaras de tecido em ambientes extradomiciliares é uma intervenção de saúde pública que, associada às medidas preventivas de distanciamento social e de higienização das mãos, contribui para a redução da velocidade de disseminação da COVID-19, reduzindo o número de casos e óbitos (ORTELAN *et al.*, 2021).

Entretanto, esta alternativa também se mostrou complexa, visto que ao completar um ano de pandemia, cerca de 12,7 bilhões de máscaras de tecido foram descartadas (AKATU, 2021). Além do mais, os modelos de tecido levam entre 100 e 300 anos para a decomposição, dependendo da quantidade de camadas e do tipo de tecido utilizado na produção (PUENTE, 2021).

Atualmente não há nenhuma orientação específica para o descarte desses resíduos produzidos pela população em geral. Na maioria das vezes, o descarte é realizado de forma inadequada nas ruas ou é coletado pelo serviço público e destinado aos aterros sanitários (SELVARANJAN *et al.*, 2021). O descarte inadequado traz consequências ao meio ambiente, seja a curto, médio ou longo prazo (FELISARDO; DOSSANTOS, 2021). Já foram listadas 28 espécies afetadas negativamente pelos resíduos produzidos durante a COVID-19 (HIEMSTRA *et al.*, 2021). Os mesmos autores relataram casos de aves usando máscaras como material para a construção de ninhos, animais presos em luvas descartáveis e também a ingestão destes materiais. Além disso, quando a máscara é confundida com comida, o plástico pode encher estômagos, diminuir a ingestão de alimentos, e fazer com que os animais morram de fome (SELVARANJAN *et al.*, 2021)

Isso indica que a pandemia em curso aumenta a poluição ambiental e o impacto negativo à saúde humana, animal e ambiental. São necessárias soluções sustentáveis, ao mesmo tempo que atendam à demanda de uso de máscaras como método de prevenção a disseminação da COVID (SELVARANJAN *et al.*, 2021). Dessa forma, são grandes os desafios a fim de mitigar esses problemas, sendo as medidas cabíveis ações de educação ambiental (FELISARDO; DOS SANTOS, 2021).

A gestão correta dos resíduos que produzimos é uma prática que deve ser cada vez mais incentivada. Considerando o estado de pandemia, a preocupação sobre o descarte correto de EPIs utilizados em ambientes hospitalares se estendeu de instituições de saúde e ensino à população como um todo. Para qualquer tipo de máscara, o uso, armazenamento e limpeza ou descarte adequados são essenciais para garantir que sejam tão eficazes quanto possível e para evitar um aumento do risco de transmissão (OMS, 2020). Desse modo, esta ação justifica-se pela necessidade urgente de conhecimento sobre o destino correto de um material que nunca foi tão utilizado no mundo quanto neste período: as máscaras. Por este motivo, o objetivo deste trabalho foi proporcionar o conhecimento necessário para que as pessoas realizem o descarte correto de máscaras faciais.

METODOLOGIA

Foram incluídos todos participantes cientes do trabalho e que tiveram interesse na participação da pesquisa, tendo em vista a orientação do uso correto da máscara e seu descarte adequado para a população em geral.





Foi elaborada uma cartilha e um vídeo educativo para mostrar o uso correto da máscara e seu descarte adequado. Para avaliar o conteúdo do material educativo e o alcance na mudança dos hábitos e comportamentos dos participantes, foi encaminhada uma pesquisa contendo as seguintes perguntas e respectivas opções de respostas:

- Qual a sua opinião sobre a qualidade da cartilha e o vídeo? (Excelente/muito bom/razoável/ruim)
- Já tinha conhecimento do conteúdo da Cartilha e do Vídeo? (Sim/Não)
- A cartilha e o vídeo mudaram sua visão sobre o uso e o descarte correto da máscara? (Sim/Não)
- Permaneceu com alguma dúvida sobre o conteúdo da cartilha e do vídeo? (Resposta aberta)

Para montagem da cartilha foi utilizada a plataforma Flipsnack e para montagem do vídeo o programa Animaker. Já o questionário foi elaborado no Google Forms e serviu como ferramenta para a avaliação do material.

A divulgação foi realizada pelas redes sociais como Facebook, Instagram e Youtube. Os links de acesso para os materiais e para a avaliação foram encaminhados via WhatsApp, sendo orientado o reencaminhamento para quem tivesse interesse no compartilhamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os dias 16/11 e 01/12 foi contabilizada a quantidade de acessos aos materiais educativos. A cartilha obteve 130 acessos durante este período e o vídeo 188 visualizações, somando as publicações no Facebook, Instagram e Youtube. As reações expressas na forma de comentários e curtidas foram positivas.

Quanto ao questionário de avaliação, foram obtidas 77 respostas. Destas, 59,7% consideraram o material excelente e 40,3% muito bom. A maioria (58,4%) disse não ter conhecimento prévio sobre o conteúdo apresentado e 97,4% responderam que a cartilha e o vídeo mudaram sua visão sobre o uso e o descarte correto de máscaras.

A última pergunta estava relacionada à permanência de alguma dúvida mesmo após a apresentação do material educativo. Além da resposta predominante “Não” (90,9%), alguns participantes responderam ao questionamento com comentários positivos e sugestões.

Foram observados alguns pontos positivos na divulgação do material sobre o uso de máscaras, como o uso das redes sociais, que foram fundamentais para a disseminação das informações. O formato e recursos utilizados facilitaram o aprendizado e assim contribuíram para a educação permanente em saúde. Da mesma forma, destaca-se aspectos negativos como a falta de confiança nos links compartilhados e a falta de interesse pessoal pelo assunto, o que fez com que muitas pessoas não acessassem o material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a pandemia trouxe uma série de consequências à saúde da população, mas também aumentou a geração de resíduos de serviços de saúde, especialmente de máscaras de proteção. É necessário fomentar educação em saúde a população para que a mesma use e descarte esses resíduos da forma mais adequada possível, para evitar contaminação do meio ambiente.

A preservação do meio ambiente começa com pequenas atitudes diárias, que fazem toda a diferença. E o descarte correto das máscaras é uma delas.





REFERÊNCIAS

AKATU. **Instituto Akatu estima o descarte de mais de 12,7 bilhões de máscaras de pano após um ano de pandemia.** 2021. Disponível em:

<https://akatu.org.br/release/instituto-akatu-estima-o-descarte-de-mais-de-127-bilhoes-de-mascaras-de-pano-apos-um-ano-de-pandemia/> Acesso em: 07/10/2021.

ARAGAW, T. A. Surgical face masks as a potential source for microplastic pollution in the COVID-19 scenario. **Marine Pollution Bulletin**, v. 159, p. 111517, 2020.

FELISARDO, R. J. A.; DOS SANTOS, G. N. Aumento da geração de resíduos sólidos com a pandemia do COVID-19: desafios e perspectivas para a sustentabilidade. **Meio Ambiente (Brasil)**, v. 3, n. 3, 2021.

HIEMSTRA, A. *et al.* The effects of COVID-19 litter on animal life. **Animal Biology**, v. 71, n. 2, p. 215-231, 2021.

OMS - Organização Mundial de Saúde. Overview. Mask use in the context of COVID-19. Geneva; 1 Dec 2020. Disponível em: [https://www.who.int/publications/i/item/advice-on-the-use-of-masks-in-the-community-during-home-care-and-in-healthcare-settings-in-the-context-of-the-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)-outbreak](https://www.who.int/publications/i/item/advice-on-the-use-of-masks-in-the-community-during-home-care-and-in-healthcare-settings-in-the-context-of-the-novel-coronavirus-(2019-ncov)-outbreak). Acesso em: 07/10/2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 07/10/2021.

ORTELAN, N. *et al.* Máscaras de tecido em locais públicos: intervenção essencial na prevenção da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 669-692, 2021.

PUENTE, B. **Pandemia: mais de 12 bilhões de máscaras já foram descartadas no Brasil.** Rio de Janeiro: CNN. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pandemia-mais-de-12-bilhoes-de-mascaras-ja-foram-descartadas-no-brasil/> Acesso em: 07/10/2021.

SELVARANJAN, K. *et al.* Environmental challenges induced by extensive use of face masks during COVID-19: a review and potential solutions. **Environmental Challenges**, p. 100039, 2021.

ZAMORA A. M. *et al.* **Atlas do Plástico.** Rio de Janeiro: Heinrich Boll Stiftung, 2020.





INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: RELATANDO UMA PRÁTICA

CAMARGO, Janete Teresinha ¹⁹⁷

CARDOSO, Liliane da Cruz ¹⁹⁸

LIMA, Lucia Ceccato ¹⁹⁹

RESUMO

O ser humano depende da natureza, e para manter esta relação é necessário entender seu papel nesse ambiente e a escola se apresenta para iniciar ou aprofundar essas relações. O objetivo deste trabalho foi descrever as atividades realizadas em um ambiente escolar sobre educação ambiental, uma vez que, esse tema faz parte do currículo, com o projeto educação para sustentabilidade, a educação ambiental pode ser amplamente abordada com estudantes de 1º ao 5º ano. Realizadas atividades como: manejo, cultivo da horta, separação de resíduos e compostagem, as quais ocorreram como metodologia qualitativa entre fevereiro e junho de 2022, com duas aulas semanais cada turma, onde obteve resultados promissores, alunos preocupados com o ambiente. Conclui-se que esse projeto deve ser ampliado e mantido, pois em tão pouco tempo os alunos se mostraram interessados em rever suas ações, certamente se for algo contínuas possibilidades em formar cidadãos sustentáveis serão promissoras.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Ambiental. Sustentabilidade. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Ambiental vem ganhando forças nos discursos das escolas brasileiras, apesar de sua aplicabilidade ainda ocorrer de maneira controversa ao que prevê a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Segundo a Lei nº 9.795/99, em seu Art. 2º preconiza que a Educação Ambiental é “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental busca assegurar que o futuro do planeta Terra fique em harmonia e ambientalmente sustentável. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, apresenta como um de seus princípios “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade”. A Lei 9.795/99, determina que a Educação Ambiental não deve ser trabalhada apenas na forma de disciplina específica, mas que permeie o currículo das disciplinas que compõe o currículo escolar.

A Educação Ambiental procura garantir a constância do planeta no que concerne a natureza e deve dispor de uma estratégia metodológica sob a perspectiva da transversalidade, o que tem demonstrando-se em constante desafio e as escolas vêm encarando com muitas contrariedades, seja pelo currículo se apresentar fechado em seus conteúdos e carga horária, ou seja pela pouca relevância oferecida por parte dos professores, em atividades diferentes do binômio quadro-giz (MEDEIROS *et al.*, 2011).

Deste modo demonstra-se a importância de pesquisar e apresentar os pontos positivos e negativos ligados a essa temática de relevância acadêmica e social. No presente momento podemos dizer que os pontos negativos estão relacionados a falta de informações sobre ações preventivas que ajudem a diminuir os impactos sofridos pelo

¹⁹⁷ Janete Teresinha Camargo. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. janete.camargo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3957-5085>, <http://lattes.cnpq.br/6792270628387746>

¹⁹⁸ Liliane da Cruz Cardoso. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. liliane.cardoso@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/0272601168735718>, <https://orcid.org/0000-0002-9515-3696>.

¹⁹⁹ Lucia Ceccato de Lima. UNIPLAC/Lages. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





meio ambiente, estes realizados pela ação do homem. Podemos considerar como pontos positivos as mudanças de hábitos errados com a natureza e consolidação dos novos hábitos para as futuras gerações (AVELAR, 2019).

Este trabalho apresenta oportunidades de reflexão e avaliação em relação as práticas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica no processo formativo dos estudantes, no que se refere a Educação Ambiental, demonstrando a importância do seu papel de mediador na construção dos conhecimentos sustentáveis para o ambiente ao qual fazemos parte evidenciando que por meio da educação se desenvolvem ações efetivas que ajudam a desacelerar os impactos ambientais eminentes.

METODOLOGIA

Na área da educação, a abordagem qualitativa, de acordo com as ideias de Minayo (2009, p. 21), é utilizada em pesquisas que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica interna de processos e atividades.

Nesse contexto foram consultados artigos, livros, entre outros, na intenção de amparar o pesquisador de forma clara, com considerações sobre amostras que embasam o conteúdo teórico. No sentido de situar a pesquisa da melhor forma possível, foi realizada no dia 02 de junho de 2022, uma pesquisa documental, junto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar pertencente a Secretaria de Educação do Município de Lages, SC. Foram utilizados na busca os seguintes descritores: “sustentabilidade”, “educação ambiental” e “interdisciplinaridade”. Não foram obtidos resultados com os descritores “educação ambiental” e “sustentabilidade”, sendo obtidos resultados, apenas, com o descritor “interdisciplinaridade” em atividades relacionadas as disciplinas de História e Geografia, pertencentes ao oitavo ano do Ensino Fundamental.

Diante da carência de temáticas relacionadas a educação ambiental e sustentabilidade nos componentes curriculares da Educação Básica, os sujeitos participantes desta pesquisa foram estudantes do quarto e quintos anos do ensino fundamental de uma unidade escolar pertencente a Secretaria de Educação do município de Lages, SC, no período compreendido entre março e novembro de 2021, que contou com atividades desenvolvidas pelo Projeto Educação para Sustentabilidade. O projeto dispunha de carga horária de duas aulas semanais destinadas a cada turma.

Os estudantes realizaram atividades teóricas, lúdicas e práticas com saídas a campo, realizando ao final de cada tema atividades sobre o aprendizado construído. Essas atividades ocorreram em forma de debates, teatros e relatórios. Ao mesmo tempo foram obtidos novos conhecimentos junto as disciplinas de Ciências e Geografia, o Projeto contou com a colaboração das professoras regentes de cada turma.

DISCUSSÕES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012, estabelece que à Educação Ambiental não se atribui a um tipo específico de educação, mas esta, deve se constituir como uma base estruturante que alicerça a promoção da educação transformadora e emancipatória de formação de valores e de práticas condizentes com a conservação e preservação do meio ambiente (BRASIL, 2012). Estabelecendo em seu Art. 1º, parágrafo II a necessidade de incentivar a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como





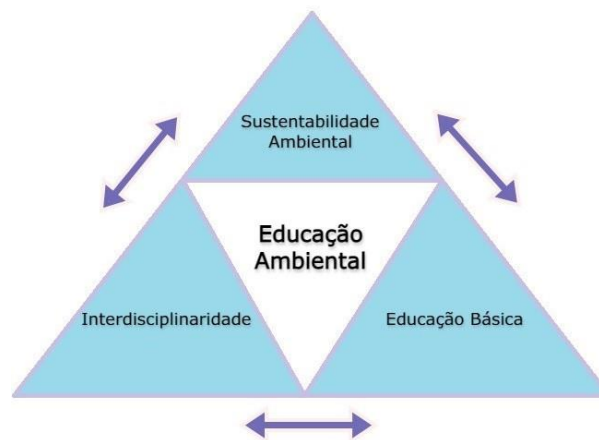
integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes (BRASIL, 2012).

Contudo, um dos entraves ao desenvolvimento a Educação Ambiental na escola é a dificuldade de inserção das ações permanentes que transcendam os planos escolares e que se concretizem na prática pedagógica dos educadores. Diante desta perspectiva a educação ambiental apresenta-se com o intuito de dispor profissionais de valores socioambientais capazes de abranger as complexas inter-relações e motivadas a exercer ações reflexivas e críticas (MORALES, 2012).

Para alguns pesquisadores como Fazenda (2008), a interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática e nessa reflexão de imersão conceitual. Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua matriz curricular. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Na intenção de superar a fragmentação do conhecimento que na ciência e na escola recebeu o nome de divisão disciplinar, surge a abordagem interdisciplinar defendida não só na educação ambiental, mas também por aqueles que se propõem a uma integração dos saberes na educação, de um modo geral. Alguns autores como Morin (2000), por exemplo, argumentam que a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU (Organização das Nações Unidas) controla as nações, reafirmando as divisões e as fronteiras.

Figura 1 – Fractal de complexidade teórica e Metodológica.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A figura 1, é baseada no circuito tetralógico proposto por Morin (2016) ordem, desordem, interações e organização.

No centro segundo o autor, indica as interações que são estabelecidas, sendo que a educação ambiental o espaço de interação e encontros entre os envolvidos, cada um com suas características.

O movimento do referido circuito pode ser interpretado em todas as etapas e momentos não lineares de uma pesquisa, onde um momento é intimamente ligado ao outro. A emergência neste modelo é a sustentabilidade ambiental. Que por se tratar de um processo dinâmico se mobiliza em direção a Interdisciplinaridade que irá possibilitar a ampliação e articulação de diferentes conhecimentos. O lócus complexo onde poderá acontecer essa interação é a educação básica que permite a circulação de um conjunto de normas, saberes e práticas que são compartilhadas. Estas 3 dimensões são



elementos que constituem a educação ambiental e são constituídas por ela constituindo o circuito tetralógico (MORIN, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade não nega as disciplinas, pelo contrário, valoriza-as por meio da integração dos saberes pois quando articulados para analisar e/ou equacionar problemas, consegue-se melhores resultados, que quando analisados por disciplinas isoladas. Para se compreender a importância de trabalhar a sustentabilidade na Educação Básica é preciso, fundamentalmente, compreender que a interdisciplinaridade pode e deve ser reconhecida como uma ferramenta de extrema relevância.

Ações rotineiras podem fazer total diferença no processo formativo dos estudantes como, por exemplo, falar sobre consumo consciente de energia e água, diminuição da produção de resíduos sólidos e a sua reciclagem, maneiras de aproveitar produtos orgânicos para adubo e a respeitar o meio ambiente, sendo essas, práticas sustentáveis para vida de todos. Quando incentivadas e desenvolvidas na educação, possibilita que tenhamos indivíduos com mais conhecimentos sobre a real situação do nosso planeta, sendo assim, nossas ações podem ser transformadas e concretizadas ao longo da vida.

Este resumo expandido busca reafirmar o propósito de formação de indivíduos, por meio da mediação dos professores e desenvolvimento do Projeto Educação para Sustentabilidade, qual proporciona o pensamento crítico e emancipatório na formação de valores ligados as práticas sustentáveis para conservação e preservação do meio ambiente, objetivando demonstrar que os conhecimentos estão interligados, e que precisam estar contextualizados no ambiente social, cultural e histórico.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marcilene Calandrine de. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da formação inicial à prática pedagógica na educação básica.** 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Ambientais, Profciamb, Universidade Federal do Pará, Belem, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12216/1/Dissertacao_EducacaoAmbientallnterdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm . Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SILVA, Ana Lucia Gomes da. FORMANDO FORMADORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: sutilezas do olhar. **Dialogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 2-20, out. 2014. Disponível em: [\(99+\) FORMANDO FORMADORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: sutilezas do olhar | Ivani Fazenda - Academia.edu](#) . Acesso em: 02 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed ,2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier e LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambient. soc. [online]. 2014, vol.17, n.1, pp.23-40. ISSN 1809-4422.





LEFF, Henrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro – Civilização Brasileira, 2006.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-17, 02 set. 2011. Disponível em: <https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORALES, Angélica Gois. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações** (2ª edição). 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2012. 223p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, E. **O método1: a natureza da natureza**: Porto Alegre: Sulina, 2016.





PRINCIPAIS EFEITOS DA COVID-19 EM GESTANTES: UM PROBLEMA DE SAÚDE E EDUCAÇÃO SANITÁRIA

PINTO, Mariana Machado²⁰⁰
SILVA, Bruna Fernanda da²⁰¹
SIEGLOCH, Ana Emilia²⁰²
XAVIER, Rafaela Stenger²⁰³
DALLABRIDA, Marina Martins²⁰⁴

RESUMO

Em dezembro de 2019 na China, um grupo de pessoas foram diagnosticadas com pneumonia viral resultante da infecção por um novo coronavírus, COVID-19. Por se tratar de uma doença de disseminação mundial, os efeitos clínicos da COVID-19 em gestantes não estão integralmente compreendidos, e há a preocupação de que a doença reaja de maneira intensificada em mulheres grávidas. Através de uma revisão narrativa foi possível identificar os efeitos da COVID-19 em gestantes. Consideradas grupos de riscos, se tornam mais vulneráveis a infecções respiratórias graves, quando associado a comorbidades pregressas e obesidade, aumentaram significativamente o risco de desfechos maternos graves. As principais complicações obstétricas e neonatais encontradas foram aborto espontâneo, ruptura prematura de membranas, trabalho de parto prematuro, pré-eclâmpsia, sofrimento fetal agudo, taquicardia, óbito neonatal, baixo peso e asfixia neonatal. Medidas de educação sanitária são necessárias para minimizar os riscos e diminuir propagação do vírus.

Palavras-chave: Gestação. Doença pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Mulheres grávidas. Atenção integral à saúde da mulher. Educação Sanitária.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, em Wuhan na China, um grupo de pessoas foram diagnosticadas com pneumonia viral, com sintomas semelhantes, de etiologia desconhecida, e rápida disseminação (SCHWARTZ; GRAHAM, 2020). Após um grupo de pessoas apresentar sintomas gripais de um tipo desconhecido de pneumonia, e manifestações clínicas como febre, tosse, mialgia e fadiga, além de achados menos comuns como cefaleia e manifestações gastrointestinais, a China emitiu um alerta epidemiológico (WU; CHEN; CHAN, 2020). Foi identificado que os casos de pneumonia viral resultavam de infecção por um novo coronavírus (SCHWARTZ, 2020).

A nova pneumonia causada por uma cepa de coronavírus, até então não encontrada em seres humanos, recebeu o nome de SARS-CoV-2, e é responsável por causar a doença da COVID-19 (OPAS, 2021), que é uma doença infecciosa considerada zoonose, e pode ser disseminada através de animais e humanos, por alimentos, água, fômites ou vetores (WAKIMOTO, 2022).

Devido ao aumento expressivo da disseminação da doença da COVID-19 em vários países, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou

²⁰⁰ Mariana Machado Pinto, Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde, UNIPLAC. maripnt@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8540-8483>, <http://lattes.cnpq.br/3445232647041614>

²⁰¹ Bruna Fernanda da Silva. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde, UNIPLAC. brusilvabio@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3513-8072>, <http://lattes.cnpq.br/6692374041212591>

²⁰² Ana Emilia Siegloch. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde, UNIPLAC. asiegloch@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-4200-8532>, <http://lattes.cnpq.br/9774713167195113>

²⁰³ Rafaela Stenger Xavier. Acadêmico de Medicina Uniplac, rafastenfer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1359-3709>, <http://lattes.cnpq.br/8634562844781318>

²⁰⁴ Marina Martins Dallabrida. Acadêmico de Medicina Uniplac, marina-md@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7932-5438>, <http://lattes.cnpq.br/3074769729738613>



Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). No dia 11 de março de 2020 a OMS decretou pandemia, devido ao alcance geográfico da doença (OPAS, 2021).

Os efeitos clínicos da COVID-19 em gestantes, não estão integralmente compreendidos, e há a preocupação de que a doença haja de maneira intensificada em algumas mulheres grávidas (LOKKEN *et al.*, 2020). Portanto, considerando a COVID-19 como um importante problema de saúde e educação sanitária, o objetivo deste estudo é apresentar os efeitos da COVID-19 em gestantes, por meio de revisão de literatura.

METODOLOGIA

Foi realizado uma revisão de literatura narrativa, com artigos selecionados a partir da base de dados Periódico Capes, com publicações a partir de 2020, revisado por pares, utilizando como descritores as palavras “Pregnant Women” e “Coronavirus Infections”, identificados no título e/ou resumo e/ou palavras-chaves dos artigos em idioma inglês, português e espanhol.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A transmissão da COVID-19 acontece principalmente por meio de gotículas respiratórias, pelo ar ou através do contato direto (RAMIREZ; KLINKHAMMER; ROWLAND, 2021). Além de secreções respiratórias, pode ser encontrado nas fezes ou superfícies que possam ter secreções respiratórias depositadas sobre elas. Desta forma, o vírus pode se replicar pelo contato direto com secreções respiratórias, material fecal ou superfícies inatas por meio das mãos, olhos, nariz ou boca (COLLIGNON, 2021).

A pandemia COVID-19, exigiu estratégias para redução da propagação do vírus. Dentre elas, a restrição de viagens de navios e aéreas (ZHANG, 2020), a implantação do lockdown, como medidas extremas de distanciamento social, restrições de mobilidade, reuniões em massa, fechamento de escolas e atividades de trabalho (DOMENICO *et al.*, 2020), etiqueta respiratória, higienização das mãos, uso de máscaras faciais e isolamento domiciliar de casos suspeitos e confirmados, com a finalidade de prevenir a transmissão da COVID-19 no país (BRASIL, 2020a). O papel central da educação sanitária, reforça a perspectiva multissetorial e multidisciplinar para o enfrentamento as ameaças à saúde na interface homem-animal-meio ambiente, por meio de medidas sanitárias eficazes para evitar a propagação do vírus e a contaminação de pessoas (WAKIMOTO, 2022).

Gestantes são considerados grupo de riscos, se tornando mais vulneráveis a infecções respiratórias virais graves devido a alterações fisiológicas e anatômicas, cardiorrespiratórias e imunológicas, que ocorrem no período de gestação, podendo resultar em uma resposta alterada à infecção pela COVID-19 (SAN-JUAN *et al.*, 2020; WEI *et al.*, 2021; Yang *et al.*, 2020). As alterações fisiológicas podem ser representadas pela “elevação do diafragma, diminuição da capacidade funcional pulmonar residual, aumento do consumo de oxigênio, edema na membrana e mucosa do trato respiratório e modulação imunológica durante a gravidez” (GUPTA; KUMAR; SHARMA, 2021, p.5506).

Os primeiros registros de gestantes diagnosticadas com pneumonia da COVID-19 sugeriram que o quadro clínico era semelhante ao observado entre pacientes não gestantes com idade correspondente (JAFARI *et al.*, 2021; WEI *et al.*, 2021). Embora, os primeiros relatórios sugerissem que o curso clínico da COVID-19 em gestantes infectadas seria semelhante à população em geral, apresentando curso leve da doença (WEI *et al.*, 2021; KARIMI, *et al.*, 2021), dados recentes sugerem maior risco de desfechos graves em gestantes quando comparados à população geral em idade equivalente (VOUGA *et al.*, 2021; GUPTA; KUMAR; SHARMA, 2021; SAN-JUAN *et al.*, 2020).

Gestantes com comorbidades pregressas, tais como, disfunções pulmonares, distúrbios hipertensivos crônicos ou específicos da gestação e diabetes mellitus pregressa ou gestacional, estiveram significativamente associados ao aumento do risco





de desfechos maternos graves (VOUGA et al., 2021). A infecção da COVID-19 durante a gestação foi associada ao aumento de casos de pré-eclâmpsia grave, eclâmpsia, alterações laboratoriais em enzimas hepáticas elevadas e síndrome da contagem de plaquetas baixas (CONDE-AGUDELO et al., 2021).

Pacientes grávidas com obesidade associada a contaminação pela COVID-19, estão mais propensas ao internamento hospitalar, devido a complicações obstétricas (JAFARI et al., 2021; ENGGJOM et al., 2021).

Gestantes com COVID-19 têm um aumento significativo no risco de morte materna, internação em UTI, parto prematuro e natimorto quando comparadas com aquelas sem infecção (CONDE-AGUDELO et al., 2021; WEI et al., 2021; METZ et al., 2021). Além disso, foram evidenciadas complicações obstétricas, como aborto espontâneo, restrição de crescimento intrauterino, desfechos neonatais como sofrimento fetal agudo, taquicardia, óbito neonatal, natimorto, baixo peso ao nascer e asfixia neonatal (JAFARI et al., 2021; GAO et al., 2020; SACCONI et al., 2021).

O rastreamento de gestantes ganhou relevância devido à expressivos números de casos assintomáticos e pela indefinição dos efeitos que o curso da doença pode implicar sobre os desfechos maternos e fetais durante o curso da COVID-19 (COSMA et al., 2021).

Quanto a sintomatologia, mulheres no período gestacional apresentam manifestações clínicas da COVID-19, semelhantes a pacientes adultas não grávidas, sendo febre e tosse os sintomas mais comuns, seguidos pela mialgia, fadiga, dor de garganta, dor de cabeça, falta de ar e diarreia (SAN-JUAN et al., 2020; KARIMI et al., 2021; SACCONI et al., 2021).

Em gestantes com COVID-19, o tratamento deve levar em consideração as alterações fisiológicas da gravidez (BRASIL, 2020b). Em casos de risco de parto prematuro, o uso de corticosteroides podem ser positivos e superar riscos para gestante e bebê, desta forma, a OMS recomenda administração de corticoides entre a 24^a à 34^a semana de gestação, quando não houver evidências de infecção materna (WHO, 2020).

A campanha de vacinação contra COVID-19, como uma das medidas de proteção, iniciou no Brasil em janeiro de 2021, sendo AstraZeneca/Fiocruz, Covax Facility, Sinovac/Butantan, Janssen e Pfizer, os principais fármacos distribuídos em todo país (BRASIL, 2022). Em abril de 2021, o uso de vacinas para prevenção da COVID-19 em mulheres grávidas e lactantes foi recomendada para casos em que os benefícios superem os riscos, ou seja, gestantes com comorbidades e em atividades de alta exposição, sejam avaliadas pelo profissional de saúde, e possam decidir sobre o uso da imunização (WHO, 2021).

O Brasil é considerado uma área de risco ambiental para o surgimento de zoonoses como COVID-19, devido às mudanças climáticas, desmatamento e urbanização, grande biodiversidade da fauna, ampla fronteira territorial e baixo controle do tráfego de animais silvestres, sendo de grande importância, tomadas de medidas de educação sanitária que evitem a propagação de doenças em ampla escala (WAKIMOTO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as modificações clínicas e os desfechos da infecção pela COVID-19 entre gestantes e seus recém-nascidos, complementa as ações de tratamento, acompanhamento, avaliação do curso da doença e ações de educação sanitária para este grupo prioritário de pacientes. A triagem de gestantes tem sido práticas propostas em admissão para o parto e seus recém-nascidos se tornando método de construção de conhecimento sobre o curso da doença e suas manifestações na gestação relevante para o interesse das pesquisas.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para diagnóstico e tratamento da COVID-19**. Brasília, 2020b. Acesso em: fevereiro/2022. Disponível em: https://profsaude-abrasco.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/diretrizes_para_diagnostico_e_tratamento_da_covid-19_v.4.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano nacional de operacionalização da vacinação contra a Covid-19**. 3.ed, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-contra-covid-19.pdf>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, v. 116, n. 1, p. 64, 2020a.

CHERVENAK, F. et al. Maternal and perinatal outcomes of pregnant women with SARS-CoV-2 infection. **Ultrasound in Obstetrics & Gynecology**, v.57, n.2, p.232-241, 2021.

COLLIGNON, Peter. COVID-19 and future pandemics: is isolation and social distancing the new norm? **Internal Medicine Journal**, v.51, n.5, p.647-653, 2021.

CONDE-AGUDELO, Agustin. et al. SARS-CoV-2 infection during pregnancy and risk of preeclampsia: a systematic review and meta-analysis. **American Journal of Obstetrics & Gynecology**, v.0, n.0, p1-22e3, 2021.

COSMA, Stefano. et al. The “scar” of a pandemic: Cumulative incidence of COVID-19 during the first trimester of pregnancy. **Journal Medical Virology**, v.93, n.1, p537-540, 2021.

DOMENICO, Laura Di. et al. Impact of lockdown on COVID-19 epidemic in Île-de-France and possible exit strategies. **BMC Medicina**, v. 18, n.240, p.240-240, 2020.

ENGJOM, Hilde. et al. COVID-19 in pregnancy—characteristics and outcomes of pregnant women admitted to hospital because of SARS-CoV-2 infection in the Nordic countries. **Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica**, v.100, n.9, p. 1611-1619, 2021.

GALANG, Romeo R. et al. Severe Coronavirus Infections in Pregnancy. **Obstetrics & Gynecology**, v.136, n.2, p.262-272, 2020.

GAO, Yi-Jie, et al. Clinical features and outcomes of pregnant women with COVID-19: a systematic review and meta-analysis. **BMC Infectious Diseases**, v.20, n564, 2020

GUPTA, Puneet; KUMAR, Surender; SHARMA, Shashi S. SARS-CoV-2 prevalence and maternal-perinatal outcomes among pregnant women admitted for delivery: Experience from COVID-19-dedicated maternity hospital in Jammu, Jammu and Kashmir (India). **Journal Medical Virology**, v.93, n.9, p.5505-5514, 2021.

JAFARI, Maryamsadat. et al. Clinical characteristics and outcomes of pregnant women with COVID-19 and comparison with control patients: A systematic review and meta- analysis. **Medical Virology**, v.31, n.5, p.1-16, 2021.





KARIMI, Leila. et al. Effect of COVID-19 on Mortality of Pregnant and Postpartum Women: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Journal of Pregnancy**, v.2021, n.8870129, p.1-33, 2021.

LOKKEN, Erica M. et al. Clinical characteristics of 46 pregnant women with a severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 infection in Washington State. **American Journal of Obstetrics & Gynecology**, v.223, n.6, p. 911.e1–911.e14, 2020.

METZ, Torri D. et al. Disease Severity and Perinatal Outcomes of Pregnant Patients with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). **Obstetrics & Gynecology**, v.137, n.4, p.571- 580.

OPAS. Organização Panamericana De Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Acesso em: fevereiro/2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

RAMIREZ, Dana W E; KLINKHAMMER, Martin D; ROWLAND, Leah C. COVID-19 Transmission during Transportation of 1st to 12th Grade Students: Experience of an Independent School in Virginia. **The Journal of School Health**, v.91, n.9, p.678-682, 2021.

SACCONE, Gabriele. et al. Maternal and perinatal outcomes of pregnant women with SARS-CoV-2 infection. **Ultrasound in Obstetrics & Gynecology**, v.57, n.2, p. 232-241, 2021.

SAN-JUAN, Rafael. et al. Incidence and clinical profiles of COVID-19 pneumonia in pregnant women: A single-centre cohort study from Spain. **EClinical Medicine**, v.23, n.100407, p.1-8., 2020

SCHWARTZ, David A. An analysis of 38 pregnant women with COVID-19, their newborn infants, and maternal-fetal transmission of SARS-CoV-2: maternal coronavirus infections and pregnancy outcomes. **Archives of Pathology & Laboratory Medicine**, v.144, n.7, p.799-805, 2020.

SCHWARTZ, David A; GRAHAM, Ashley L. Potential Maternal and Infant Outcomes from (Wuhan) Coronavirus 2019-nCoV Infecting Pregnant Women: Lessons from SARS, MERS, and Other Human Coronavirus Infections. **Viruses**, v.12, n.2, p.194, 2020.

VOUGA, Manon. et al. Maternal outcomes and risk factors for COVID-19 severity among pregnant women. **Scientific Reports**, v.11, n.138, 98, p.11, 2021.

WAKIMOTO, Mayumi Duarte. et al. COVID-19 and zoonoses in Brazil: Environmental scan of one health preparedness and response. **One Health**, v.14, n.100400, 2022.

WEI, Shu Qin. et al. The impact of COVID-19 on pregnancy outcomes: a systematic review and meta-analysis. **CMAJ**, v.193, n.16, p.E540-8, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **Clinical management of severe acute respiratory infection (SARI) when COVID-19 disease is suspected**. World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/clinical-management-of-novel-cov.pdf?sfvrsn=bc7da517_2. Acesso em: fevereiro/2022.





WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **COVID-19 vaccines: safety surveillance manual.** World Health Organization, 2 ed, 2021. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/345178/9789240032781-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em março/2022.

WU, Yi-Chi; CHEN, Ching-Sung; CHAN, Yu-Jiun. The outbreak of COVID-19: An overview. **Journal of the Chinese Medical Association**, v. 83, n.3, p. 217-220. 2020.

YANG, Hui. et al. Clinical features and outcomes of pregnant women suspected of coronavirus disease 2019. **Journal of Infection**, v.81, n.81, p.40–44, 2020.

ZHANG, Xin-Rong. COVID-19 transmission in cold chain: A safe and green new-generation cold chain is demanded. **International Journal of Energy Research**, v.45, n.5, p.6483-6488, 2021.





A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SANTOS, Regine dos²⁰⁵
FELTRIN, Patricia Branco²⁰⁶
LIMA, Lucia Ceccato de²⁰⁷

RESUMO

Este estudo é baseado na preocupação com a educação de qualidade, e procura integrar a educação matemática e a educação ambiental como prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável é um tema contemporâneo de responsabilidade de todo cidadão, e que só tem a contribuir com a sociedade como um todo, tratando das dimensões social, ambiental, econômica, cultural, ecológica, espacial, psicológica e a política nacional e internacional. O objetivo desse estudo, foi analisar as associações entre a educação matemática e a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável nos objetos de conhecimento da BNCC, com ênfase nos componentes curriculares Matemática e Ciências dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa traz evidências contidas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, sobre como a abordagem desse tema pode acontecer em ambientes escolares. A metodologia da pesquisa é uma abordagem qualitativa com pesquisa documental e análise de conteúdo. Como resultados e conclusões temos que a expressão desenvolvimento sustentável não é explícita na base curricular, mas há pertinência dos objetos de estudo com o tema propostos pela BNCC.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em educação matemática precisamos definir qual concepção de mundo, sociedade e ser humano que o educador tem, pois, sua postura tem muito a contribuir, com o conhecimento que é produzido nos ambientes escolares. Caso este professor tenha apenas a intenção de desenvolver os conteúdos matemáticos de forma simplista e de ajudar a promovê-lo nos estudantes, não podemos chamá-lo de educador, como salienta D'Ambrosio (2012) em seu livro *Educação Matemática: da teoria à prática*.

Quando o assunto é educação matemática o nicho parece mais fechado, normalmente as pessoas não tomam como responsabilidade a apropriação de saberes matemáticos, elas consideram que pode, ou não, fazer parte de suas vidas. Não é algo que as pessoas acreditem que interfira na vida em sociedade, na realidade, esse pensamento só é próprio de quem não considera a complexidade como defende Morin (2011).

Pensar com complexidade é exercitar a capacidade de percepção das áreas do conhecimento interligadas como um circuito. A ideia de que várias dimensões interferem na construção do conhecimento ao mesmo tempo, e de que, devemos considerá-las nos processos de ensino e aprendizagem, faz com que o professor se torne realmente um educador. Sobre a educação ambiental, o que há para se dizer é que a concepção de natureza, e meio ambiente se une as dimensões citadas anteriormente para assim formar a postura esperada.

A educação ambiental na contemporaneidade tem se apresentado como um tema que chama todos à responsabilidade de uma forma muito explícita. As mudanças

²⁰⁵Regine dos Santos. Mestranda do PPGE UNIPLAC. reginedosantos@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-2329-6206>, <http://lattes.cnpq.br/7788635785620756>.

²⁰⁶Patricia Branco Feltrin. Mestranda do PPGE UNIPLAC. patriciabfeltrin@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2074-6737>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/1055799153911062>

²⁰⁷Lucia Ceccato de Lima. Docente do PPGE UNIPLAC. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





climáticas que causam desastres ambientais são percebidas por todos, e a questão já não é tão simplesmente parar com o desmatamento, com o descarte irresponsável de resíduos, ou com o uso irresponsável dos recursos naturais, é também uma questão de avançar com o desenvolvimento considerando o meio ambiente, como propõem Boff (2016), Sachs (2009), e Leff (2001).

O objetivo deste estudo é, portanto, analisar as associações entre a educação matemática e a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável nos objetos de conhecimento da BNCC, com ênfase nos componentes curriculares Matemática e Ciências dos anos finais do ensino fundamental. A importância surge, portanto, da necessidade em responder aos questionamentos sobre o desenvolvimento sustentável, ser ou não, reconhecido como objeto de estudos nos anos finais do ensino fundamental, e com qual concepção ele é compreendido nos ambientes escolares.

Para haver desenvolvimento sustentável, ou para que ele perdure em meio uma sociedade complexa, o ambiente escolar deve se reconhecer por meio de seus professores, estudantes, e demais membros da comunidade escolar, como um espaço de promoção de reflexões acerca do tema, com responsabilidade e poder de transformação da sociedade. E como a educação ambiental é reconhecida como tema transversal, a educação matemática também pode e deve tomar essa responsabilidade para si enquanto componente curricular.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo com referencial teórico a respeito da educação matemática, educação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Amparada por Lakatos (2003), a pesquisa será documental, em documentos oficiais, e bibliográfica. Lakatos (2003), considera estas fontes de coleta de dados como primárias, e elas serão utilizadas na argumentação a respeito do objetivo. Para a autora, são considerados documentos de fonte primária “dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal[...]” (LAKATOS, 2003, p.159).

Os dados derivam da BNCC (2017), e têm como objetivo, analisar qual tipo de abordagem a mesma prevê para educação matemática e educação ambiental nos anos finais do ensino fundamental, e que, possivelmente contemple o tema desenvolvimento sustentável. Foram selecionadas as partes do documento que dizem respeito aos objetos de conhecimento dos componentes curriculares de Matemática e Ciências, anos finais do ensino fundamental, por serem considerados os mais pertinentes ao objetivo da pesquisa, onde espera-se observar o tema desenvolvimento sustentável.

A análise e interpretação dos dados obtidos foi realizada para evidenciar a existência, ou não, destas relações entre a educação matemática e educação ambiental para o desenvolvimento sustentável nos objetos de conhecimento da BNCC. De acordo com Bardin (2021), a análise documental consiste em “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (BARDIN, 2021, p. 47).

Para isto os objetos de conhecimento das referidas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental foram salvos destacados do documento na íntegra. Neste novo documento contendo 34 páginas, o que facilitou a análise, não obteve - se resultado ao procurar pela expressão desenvolvimento sustentável nos objetos de conhecimento, o que levou à interpretação dos objetos existentes. A seguir, a seção irá apresentar o conceito de desenvolvimento sustentável discutido por três autores, bem como o que se constatou nos objetos de estudo da busca na BNCC.





DESENVOLVIMENTO

Sustentabilidade é um termo de expressão que representa várias dimensões como define Sachs (2009). Interpretando as palavras do referido autor, temos a dimensão social referente a qualidade de vida e igualdade, a cultural com relação ao mundo, a ecológica preocupada com o bom uso dos recursos não renováveis, a ambiental que enaltece a importância da preservação dos ecossistemas naturais, e a territorial que busca adequar regiões urbanas e rurais. Temos ainda as dimensões econômica e política, voltadas para o crescimento econômico equilibrado que considere a democracia em um sistema de colaboração nacional e internacional.

A partir dessa definição estabelecemos o desenvolvimento sustentável como uma expressão que considera todas essas dimensões, e também, recorreremos aqui a outros autores para reafirmar o conceito. Nas palavras de Leff (2001), o desenvolvimento sustentável depende de novos conhecimentos, mas antes de tudo da ação dos cidadãos, o autor afirma que “[...] exige novos conhecimentos interdisciplinares e o planejamento intersetorial do desenvolvimento; mas é sobretudo um convite a ação dos cidadãos para participar na produção de suas condições de existência em seus projetos de vida.” (LEFF, 2001, p.57). Isto leva a repensar sobre as atitudes do ser humano como cidadão, mas também a reconhecer o papel do professor que tem a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar nos ambientes escolares.

Boff (2016), caracteriza o desenvolvimento sustentável de forma a complementar a ideia de Leff (2001), e resume a problemática em uma questão “[...] Como fazê-lo para beneficiar a todos os seres vivos e principalmente os seres humanos com um bem-viver suficiente e decente, de tal forma que a curto, médio e longo prazos possamos manter o capital vital da Mãe Terra, necessário para as presentes e futuras gerações?” (BOFF, 2016, p.141). Há uma preocupação com as gerações futuras, e isto fica evidente para qualquer leitor dos autores citados aqui, o que sugere uma transformação da sociedade contemporânea.

Nas palavras de Sachs (2009), o desenvolvimento sustentável deveria considerar as regionalidades para ser realmente efetivo, “De modo geral, o objetivo deveria ser o do estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais [...], como um componente de estratégia de desenvolvimento.” (SACHS, 2009, p.53). Nesta direção a definição clássica de desenvolvimento sustentável tem sido, utilizada, contextualizada, atualizada, e criticada por muitos autores, tendo como origem o conceito proposto no Relatório Brundland ou Relatório Nosso Futuro Comum (1987), que propõe o desenvolvimento sustentável como “[...] aquele que atende às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas necessidades e aspirações” (BOFF, 2016, p.36).

As visões destes três autores citados se complementam ao defender, que o desenvolvimento sustentável se preocupa com as gerações futuras, com as populações locais, e propõe um tratamento interdisciplinar. Tendo em vista estas definições a pesquisa sobre o tema continuou nas páginas da BNCC (2017), a respeito dos objetos de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental dos componentes curriculares Matemática e Ciências.

Sobre o componente curricular Ciências, a expressão desenvolvimento sustentável surge, exatamente desta forma, apenas no ensino médio, porém, pelo que entendemos ser o desenvolvimento sustentável através dos autores aqui apresentados, temos que, o assunto estará contemplado de outras formas. A partir de objetos de conhecimento que dizem envolver o Planeta Terra, os ecossistemas, e outras similaridades que serão descritas a seguir, evidencia-se a preocupação com o tema desenvolvimento sustentável.

Os objetos de conhecimento escolhidos a partir do referencial teórico desta pesquisa, podem ser por exemplo, os que aparecem no sétimo ano, relacionados ao





equilíbrio termodinâmico e a vida no planeta Terra, a diversidade de ecossistemas, aos impactos ambientais e ao efeito estufa, e aos fatores relacionados a camada de ozônio. No oitavo ano, estão previstos estudos como, o cálculo do consumo de energia elétrica que está diretamente relacionado ao uso consciente da mesma, e estudos sobre o clima.

As ideias sobre a evolução, e a preservação da biodiversidade, são destacadas nos objetos de conhecimento para o nono ano. Após essa leitura é observado que apesar de não estar explícito, esses objetos remetem a muitas das características necessárias ao desenvolvimento considerado sustentável.

Há, de uma certa forma, uma exclusão do conceito de Educação Ambiental da BNCC, e isso é constatado por alguns autores desta área em artigos recentes. Segundo Barbosa e Oliveira (2020), a BNCC “para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades no Ensino Fundamental, [...] faz referência à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável.” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p.326). Mas como já mencionado aqui existem mais dimensões além da social, o socioambiental que consta no documento seria, portanto, insuficiente. A lei nº 9.795 de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, deve ser então, sempre um referencial determinante.

Para defender a educação matemática inserida neste processo, além do pensamento complexo por Morin (2011), que considera as partes e o todo como inseparáveis e complementares, utilizamos, pelas palavras de D’Ambrosio (2012), a seguinte argumentação: “Poderíamos dizer que a matemática é o estilo de pensamento dos dias de hoje, a linguagem para expressar as reflexões sobre a natureza e as maneiras de explicação.” (D’AMBROSIO, 2012, p.54).

As referências sobre a Matemática e a Educação Ambiental no ensino fundamental anos finais que encontramos para este estudo não são atuais como gostaríamos, mas não deixam de ser relevantes. Elas surgem atreladas a abordagem de temas transversais e a prática da interdisciplinaridade, considerando a complexidade do conhecimento, como Filippesen (2013), relatou em seu artigo sobre a sua dissertação defendida em 2003, na ocasião a autora utilizou o objeto de conhecimento funções no primeiro ano do ensino médio relacionado com a educação ambiental.

A partir desta visão, como objetos de conhecimento mais pertinentes ao tema foram selecionados do sexto ano, o cálculo de porcentagens que pode ser feito de diversas formas, uma delas é a fração, os problemas que envolvam partes de um todo ou sobre medidas com grandezas como a massa, o comprimento, a temperatura, entre outras. Ficou evidente que a leitura e a interpretação de vários tipos de gráficos e de tabelas constituem um objeto que pode se aplicar para todos os anos finais do ensino fundamental.

Para o sétimo ano as representações de informações por gráficos e fluxogramas, estão presentes, assim como a linguagem algébrica utilizando variáveis e incógnitas. Os problemas envolvendo grandezas, no sétimo ano, são relacionadas como diretamente ou inversamente proporcionais, e a estatística com cálculos de média podem representar várias das questões ambientais. No oitavo e nono ano, os cálculos de área de figuras planas e a utilização das funções com representação numérica e gráfica também são um dos exemplos pertinentes ao tema.

Para os objetos de conhecimento do componente curricular Matemática, há uma necessidade de contextualização com questões que façam associação com o tema desenvolvimento sustentável, como analisar e interpretar gráficos relacionados ao Clima, ou o cálculo do consumo de energia, entre outros. Na verdade, são muitas as opções de explorar os objetos de conhecimento de Ciências através da face utilitária da Matemática, porém, deve haver uma dinâmica defendida por D’Ambrósio como uma produção viva, em andamento, nas palavras do autor, [...] essa produção é produto de uma dinâmica interna da ciência e da tecnologia e da própria matemática.”(D’AMBROSIO, 2012,p.29).

Este autor ainda destaca a necessidade de motivação por questões mais imediatas, relacionadas com a contemporaneidade que está repleta de argumentos da





necessidade de haver desenvolvimento sustentável. É, portanto, um grande desafio pensar e pôr em prática uma educação que considere estes fatores, contudo, é um desafio devidamente identificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo espera-se evidenciar que os ambientes escolares estão participando da busca pelo desenvolvimento sustentável, e que os objetos dos componentes curriculares de Matemática e Ciências do ensino fundamental anos finais, propõe de alguma forma esse tema para o desdobramento de suas respectivas aulas.

Estes objetos de conhecimento, mencionados anteriormente, podem não apresentarem as questões que permeiam o desenvolvimento sustentável exatamente com este nome, mas preveem que as suas aulas aconteçam considerando todas as dimensões que o envolvem. Existe a possibilidade de haver a abordagem do tema por meio de assuntos pertinentes a estes componentes curriculares, propondo que o estudante perceba isso por meio da complexidade das áreas do conhecimento.

A pesquisa documental aqui exposta procurou evidenciar estas associações, entre matemática, e o desenvolvimento sustentável, na intenção de construir um futuro melhor com cidadãos com comportamentos sustentáveis, e demonstrar a escola como agente neste processo.

Agradecimento: Pela bolsa de apoio dado a esta pesquisa pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G.; DE OLIVEIRA, C. T. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. DOI: 10.14295/remea.v37i1.11000. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>. Acesso em: 11 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2021.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é - o que não é**. 5. ed. 3. reimpressão 2021. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília. DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 de abril de 1999; 178o da Independência e 111o da República.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

D'AMBROSIO Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Reimpressão 2021. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FILIPPSEN, R. M. J. Educação Matemática e Educação Ambiental: educando para o desenvolvimento sustentável. **Revista Liberato**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2013. Disponível em:





<http://www.revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/56>. Acesso em: 11 set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade complexidade, poder**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2011.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Organização: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.





GESTÃO SOCIOAMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

PEZZI, Claudia Maris Coelho²⁰⁸
LIMA, Lucia Ceccato de²⁰⁹

RESUMO

Esse estudo é recorte de uma dissertação de mestrado em educação. A preocupação com questões referente ao futuro do planeta cada vez mais está presente nas mídias e na sociedade, o que torna fundante a discussão sobre as questões sociais e ambientais. Objetiva-se compreender o processo de gestão socioambiental de escolas públicas nas escolas. A abordagem metodológica foi qualitativa do tipo descritiva. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário *online* com gestores de 3 unidades escolares. Para seleção foi considerado escolas com maior número de estudantes. Por meio dos dados obtidos verificou-se que há carência de um comitê de gestão ambiental e de plano de ação com indicadores socioambientais definidos nas escolas. Conclui-se que a gestão escolar precisa avançar no que se refere as práticas socioambientais, que ainda são trabalhadas de forma fragmentada e pontual e não de forma estratégica e norteadora da gestão.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Sustentabilidade Socioambiental. Escolas Públicas.

INTRODUÇÃO

A escola recebe exigências da sociedade em todos os âmbitos, tornando o ato de educar um desafio constante aos profissionais da educação. Na atualidade, um destes desafios é compreender e aplicar os princípios da sustentabilidade em todos os seus contextos, inclusive na gestão. Brito; Cunha e Síveres (2018, p. 396) afirmam que “as questões socioambientais internalizadas e vividas a partir dos ambientes educacionais são de relevante importância para a qualidade de vida das gerações atuais e, mais ainda, das gerações futuras”.

A Lei nº 9795/99 (BRASIL, 1999) acolheu muitas ideias apontadas nas diversas conferências internacionais, o que conferiu à EA escolar um caráter socioambiental decorrente das propostas de desenvolvimento sustentável nas escolas. Assim, tornar efetiva a EA em todos os níveis e modalidades é muito importante não só para atender a atual legislação, mas pela necessidade de soluções adequadas aos graves problemas que afetam o Planeta.

Essas discussões e a criação de mecanismos legais relacionados à preservação do meio ambiente, implicaram em alterações também no sistema educacional o que podemos constatar nos documentos norteadores da educação básica como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação básica agrega três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Deve ser assegurada a todos os indivíduos, sendo direito a ser garantido pelo Estado, pela família e pela Constituição, compreendemos que a Educação Ambiental é apresentada como direito, que tem na educação formal um dos importantes meios para sua viabilidade.

A implantação da gestão socioambiental nas escolas públicas é uma oportunidade ferramenta para transformação e atualização da administração escolar. Ao implantar e implementar a adoção das diretrizes socioambientais, promove-se a economia de recursos, a redução dos impactos sobre o meio ambiente e melhor qualidade de vida para todos.

Acredita-se que é possível uma gestão adequada às diretrizes socioambientais com ganhos para a escola. Entre os ganhos, estão a implantação de um fluxo organizado

²⁰⁸ Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Turma 2020, claudiapezzi9@gmail.com.

²⁰⁹ Dra. Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense. prof.lucia@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.





dos resíduos sólidos incluindo a coleta seletiva, reutilização e reciclagem, destinação correta de resíduo eletrônico, eficiência energética dos aparelhos eletroeletrônicos, o que significa redução no consumo de energia elétrica; conforto térmico nas dependências da escola.

Outras ações características das diretrizes socioambientais como o uso de equipamentos hidráulicos que reduzam o consumo da água, obras de arquitetura e engenharia que utilizem produtos com padrões de sustentabilidade, em que se aproveitam elementos como luminosidade, ventilação e sombreamento natural, entre outras alternativas, para mitigar os gastos na escola.

Todas essas questões ambientais, apontadas por Demajorovic (2010), levaram a incorporação de princípios socioambientais, também pela escola, inclusive como objetivo principal de uma ação do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES 2014), que propõe incentivar as escolas brasileiras a realizarem sua transição para a sustentabilidade socioambiental, considerando que esta transição é premissa fundamental para a melhoria da qualidade da educação pública. Nesse contexto os saberes e práticas produzidas pela educação ambiental são a base para o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental nas últimas décadas.

A problemática do estudo está pautada na questão: Entender como acontece o processo da gestão socioambiental nas escolas públicas. Nessa perspectiva, a construção da gestão socioambiental é uma ferramenta capaz de possibilitar que cada ser exerça seu papel de cidadão, e como Morin (2005) coloca na teoria da complexidade, é preciso romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos e quebrar paradigmas para que tenhamos verdadeiramente uma educação de qualidade. Nesse sentido, esse estudo propõe-se como objetivo geral: Compreender o processo de gestão socioambiental de três escolas públicas estaduais e educação básica de Lages/SC.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica desse estudo foi qualitativa do tipo descritiva, objetivando fazer a descrição de características da gestão socioambiental de três escolas públicas e Lages (SC). A coleta de dados foi por meio da aplicação de um questionário *online* com os gestores de 3 unidades. Para selecionar as escolas para pesquisa, foi levado em consideração as escolas com maior número de estudantes.

DISCUSSÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL

Quando discute-se sobre gestão educacional, refere-se à gestão escolar global levando-se em consideração a gestão de uma forma macro relacionada aos órgãos superiores do sistema de ensino e micro, a partir das escolas. Do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão educacional permeia todos os segmentos do sistema. É um desafio para as unidades escolares iniciativa própria e na contramão das ações orientadoras do sistema, progredir significativamente em qualidade no processo de gestão se tiverem o trabalho com o enfoque meramente administrativo. (LUCK, 2015).

A partir da participação consciente e democrática nas decisões do âmbito escolar, o termo gestão surge como uma mudança de paradigma nesta área. De acordo Luck (1997), o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, é importante à participação responsável da comunidade escolar nas decisões necessárias, e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos, que devem constar no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

Para Libâneo (2004, p 32), “o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.” o PPP deve ser elaborado e estar disponível a toda comunidade escolar, sendo revisitado e atualizado anualmente, o PPP é o documento





norteador do processo educacional Libâneo (2004). Sendo o PPP o documento norteador do processo educacional ele deve corroborar com o Plano de Gestão Escolar (PGE) proposto pelos candidatos a direção escolar.

A partir de 2013 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) fortalece a gestão democrática e os processos de participação da comunidade escolar e das instâncias colegiadas, dando a possibilidade da escolha do seu gestor por meio da análise de propostas de (PGE) previsto no decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, apresentadas por profissionais da educação interessados em ocupar a função de Diretor de Unidade Escolar. O PGE descreve metas, objetivos e ações, que evidenciam o compromisso com o acesso, a permanência, a inclusão, o percurso formativo com êxito na aprendizagem, na perspectiva da formação integral do estudante da Educação Básica e Profissional. Além de representar ainda o compromisso da gestão com a comunidade escolar e com a SED/SC, por meio do PGE o gestor assume o compromisso com a comunidade escolar de cumprir com suas atribuições e cuidar da comunidade escolar seguindo as metas de seu PGE de acordo com o PPP escolar.

O quadro 1 refere-se ao roteiro de análise dos questionários da dimensão gestão socioambiental enviados aos gestores.

Quadro 1- Roteiro de análise dos questionários.

GESTÃO SOCIOAMBIENTAL ESCOLAR/ ROTEIRO DE ANÁLISE QUESTIONÁRIOS							
GESTÃO	PERGUNTAS	RESPOSTAS GESTORES POR ESCOLA					
		GA		GB		GC	
		SIM	NAO	SIM	NAO	SIM	NAO
1 - Planejamento educacional	As metas do Plano Gestor (PGE) são acompanhadas pela comunidade escolar?	S		S		S	
	O projeto político pedagógico (PPP) é atualizado anualmente?	S		S		S	
	O projeto político pedagógico (PPP) é socializado e discutido com a comunidade escolar	S		S		S	
	A escola possui o Grêmio estudantil, conselho deliberativo instituído para garantir a participação democrática de todos os segmentos, e promove a descentralização de poder?	S		S		S	
	O conselho deliberativo desenvolve suas funções consultiva, fiscal e mobilizadora?	S		S		S	
	A comunidade escolar reconhece o conselho deliberativo como órgão máximo de deliberações dentro da escola que possui funções consultiva, fiscal e mobilizadora?	S		S		S	
	A escola promove espaços participativos (encontros, reuniões etc.) para pais, alunos, professores equipe administrativa para analisar e propor ações sobre o desenvolvimento da escola?	S		S		S	
	A APP acompanha e contribui com as ações desenvolvidas pela gestão escolar?	S	S	S		S	
2 - Estrutura administrativa	A escola possui um plano de ação com indicadores socioambientais definidos?	S			N		N
	A escola possui grêmio estudantil, que atua como instância de organização e representação dos estudantes?	S		S	S	S	
	A escola possui conselho de representantes de classe, com a função de criar demandas para serem deliberadas pelo Grêmio Estudantil ou pelas assembleias estudantis?	S		S	S	S	
	Todas as decisões do conselho deliberativo que abrangem questões administrativas, financeiras e pedagógicas são tomadas de maneira coletiva?	S		S	S	S	
	Há assembleias escolares instituídas para deliberar os assuntos estudantis, ambientais e de organização da escola demandadas pelo Grêmio Estudantil ou pelo Conselho de Representantes de Classes?	S	S	S	S	S	
	A escola possui um comitê de educação ambiental?		N		S		N
A escola possui um comitê gestão de conflitos (comitê de ética) como estratégia de mitigar conflitos?	S	S	S	S	S		
Legenda: Sim (S), Não (N)							

Os gestores quando questionados sobre a dimensão gestão socioambiental verificou-se que: nas questões relacionadas ao planejamento educacional todos gestores possuem um plano gestor e o projeto político que abordam as questões ambientais por meio ações referentes a datas alusivas ao meio ambiente, possuem espaços participativos (encontros, reuniões, apresentações, etc.) para pais, alunos e professores ,um conselho de pais e deliberativo atuantes na escola, porém não possuem um comitê de educação ambiental nem plano de ação para implementação ou acompanhamento de diretrizes socioambientais na escola. Nesse sentido verifica-se que a gestão tem muito que avançar no que se refere as questões ambientais.





Para a tomada de decisões em relação aos interesses comuns da comunidade escolar é importante ressaltar a necessidade de um plano de ação que não vise apenas a resolução de problemas imediatos, mas de um planejamento estratégico, que numa gestão de educação é “o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro”. (LUCK, 1997, p. 3). Nesse sentido, é que os segmentos da comunidade escolar devem se organizar por meio de estudos, discussões, documentos norteadores como o PGE e o PPP escolar e de ações concretas em busca de solução de problemas e melhorias no que se refere as questões sociais e ambientais que envolvem a comunidade escolar.

A escola precisa estar preparada às inovações e desafios, fazendo sempre uma avaliação do processo de forma planejada. Para Morin (2011), diante de uma realidade complexa devemos também pensar de forma complexa. Desta forma, o autor propõe uma educação fundamentada em saberes capazes de contribuir para o enfrentamento de questões fundamentais referentes à ética, à cidadania e à solidariedade planetária do presente e do futuro.

No segundo indicador estrutura administrativa, verifica-se que ocorre a atuação dos diversos atores do colegiado como APP, Conselho deliberativo, Grêmio Estudantil, Conselho de representantes de sala, comitê escolar, porém só a escola B tem implantado o comitê Educação Ambiental para propor, desenvolver e acompanhar projetos referentes ao tema.

Para Moreira (2011), a decisão de trilhar o caminho da sustentabilidade pressupõe a existência de instâncias de poder na escola que sejam capazes de empreender iniciativas para torná-la, gradualmente, mais sustentável e estimular a adoção de uma cultura socioambiental, para melhor qualidade de vida para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui -se que educação pública precisa avançar muito no que se refere as práticas de gestão socioambiental, as quais ainda são trabalhadas nas escolas de forma fragmentada e pontual. É necessário uma orientação mais precisa sobre gestão socioambiental no Projeto político pedagógico (PPP), documento norteador das escolas, no sentido de instituir programas e projetos de sustentabilidade socioambiental por meio de comitês e ações referentes ao ambiente. Ao implantar e implementar a adoção da gestão socioambiental, pode – se promover a economia de recursos, a redução dos impactos sobre o meio ambiente e a melhor qualidade de vida nas escolas e consequentemente no planeta.

Nesse contexto as respostas dos gestores das escolas pesquisadas permitem entender que a gestão socioambiental das escolas seja reconhecida, sendo fundamental e imprescindível no sentido de uma reflexão de forma coletiva, na disposição, na preparação, no cumprimento, na direção do desenvolvimento dos trabalhos e na avaliação dos processos e confirmação dos resultados alcançados. Ao mesmo tempo em que é capaz de se colocar em uma cooperação no significado de sugerir uma estrutura de gestão de políticas públicas, para examinar as características de cada indivíduo e os aspectos que não são de responsabilidade apenas da comunidade escolar, entretanto, sim, de todos no caso de uma sociedade sustentável.

Por fim agradeço a secretaria estadual de educação de Santa Catarina que por meio do programa UNIEDU me deu apoio financeiro para concluir esse estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação.





BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. 1999. In: MADAUAR, Odete. (Org.). Constituição federal, coetânea de legislação e direito ambiental. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. **Ciência & Educação** (Bauru), [s.l.], v. 24, n. 2, p.395-410, abr. 2018. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180020009>.

DEMAJOROVIC, J. **Sociedade de risco e a evolução das abordagens de gestão socioambiental**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jacque>. Acesso: nov. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Escolas Sustentáveis**. Versão preliminar de 02 junho de 2014. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014

MOREIRA, T. **Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. Espaços Educadores Sustentáveis**, v. 21, bol. 7, p. 17-22, jun. 2011.

MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. (Organizadores: Alfredo Pena-Vega, Cleide R. S. Almeida e Isabel Petraglia). 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. (Organizadores: Alfredo Pena-Vega, Cleide R. S. Almeida e Isabel Petraglia) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (2008).

LUCK, Heloísa. **A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paragrâmica**. Revista Gestão em Rede, n. 3, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.





A GEOECOLOGIA E QUALIDADE AMBIENTAL: DE UMA DIALÉTICA AMBIENTAL PARA UMA GEOGRAFIA ECOLÓGICA.

WAGNER, Osni Valfredo²¹⁰

RESUMO

Este artigo sobre: A Geoecologia e Qualidade Ambiental: De uma Dialética Ambiental para uma Geografia Ecológica. Objetiva-se subsidiar análises para políticas públicas de preservação e/ou regeneração de biomas brasileiros em escala local, regional ou nacional. A metodologia se parte de uma interpretação de leituras bibliográficas da Geoecológica e contrapondo com a realidade. A qualidade de vida depende da qualidade ambiental a Geoecologia busca compreender essa convergência necessária em cada bioma, no Brasil não está em jogo somente o ambiente que está em risco e vulnerabilidade, a educação, saúde e a democracia, sofrem ataques de desgovernos.

Palavras-chave: Autonomia, Geoecologia, Qualidade de Vida, Preservador e Regenerador.

INTRODUÇÃO

A Qualidade Ambiental se percebe com a preservação da flora e fauna em todo planeta com grandes perdas e o que sobra na realidade são manchas de florestas que muitas vezes não fazem conexão com todo o bioma em cada território. O objetivo é uma Análise Qualidade Ambiental, perspectiva Geoecológica e de se buscar fazer uma reflexão investigativa dialógica crítica da realidade busca de uma Educação Ambiental.

Neste sentido da Educação Ambiental a necessidade de fundamentação teórica sobre o ambiente. A disciplina Qualidade Ambiental, se parte de uma dialética analisando as contradições do sistema financeirista que conserva para consumir depois a floresta nesta lógica não se preserva o ambiente num todo necessário para a vida.

METODOLOGIA

A metodologia parte da interpretação de bibliográficas da Geoecológica e contrapondo com a realidade na construção de uma Educação Ambiental. Analisar a qualidade ambiental observando as categorias da Geoecologia a partir dos estudos dos autores Ester Limonad, Jorge Luiz Barbosa, Geógrafo Ruy Moreira, José Manuel Mateo Rodrigues, Jean-Marc Besse. O estudo da Geoecologia a partir das Análises da Qualidade Ambiental feita pelos Professores Dr. Luiz Fernando Scheib, Dr. Orlando Edinei Ferretti do Grupo de Pesquisa Observatório de Áreas Protegidas – OBSERVA, junto ao Laboratório de Análise Ambiental – LAAM/UFSC.

Ferretti e Scheib se partiu de uma Dialética Ambiental, Geoecologia do importante legado do neo-marxista Ruy Moreira em construir uma teoria de Dialética Ambiental, fazendo a trajetória da humanidade na ocupação do território podemos identificar o quanto antropoceno influencia as paisagens naturais. A busca do pensar Geoecológico do Geógrafo José Manuel Mateo Rodrigues.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A GEOECOLOGIA E QUALIDADE AMBIENTAL: DE UMA DIALÉTICA AMBIENTAL PARA UMA GEOGRAFIA ECOLÓGICA!

A história da totalidade homem-meio das comunidades primitivas num contraponto à história da totalidade homem-meio da era moderna bem pode ser a “história da separação do produto ou trabalhadores dos seus meios de produção, ou seja,

²¹⁰Osni Valfredo Wagner, Doutorando Universidade de Buenos Aires- Argentina. E-mail: osniwagner991204509@hotmail.com, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2353762318605812>





a história da expropriação do homem em relação à natureza e a comunidade primitiva ou natural”, dizer de Marx sobre a acumulação primitiva que Quaini (1979) incorpora a seu conceito de estrutura ecológico territorial. (LIMONARD & BARBOSA, et al. MOREIRA, 2020, p. 199).

Modificando relações de que se constituía em uma relação ambiente com o ambiente, homem ambiente etc. o Geógrafo Ruy Moreira, os fenômenos se articulam na elaboração da matéria prima pelas intempéries na cadeia trófica ligando dualismos em uma dialética natural cíclica.

A relação ecótopo-biocenose – a relação da esfera do inorgânico (a esfera abiótica da matéria sem vida do ecótopo) e do orgânico (a esfera biótica da matéria viva da biocenose) – é a segunda etapa. Trata-se da relação de baixo (a matéria morta do rés-do-chão do solo) e relação de cima (a matéria vista do andar acima da flora-fauna) – relação mediada pela vegetação em seu papel interativo de edafologia, qual seja a relação de fluxo de subida dos sais minerais por dentro das plantas pela água absorvida do solo e fluxo de descida do nitrogênio e compostos de carbono de volta ao solo – da geografia das plantas de Humboldt. (LIMONARD & BARBOSA, et al. MOREIRA, 2020, p. 190 e 191).

Os fenômenos naturais dependem da morfologia do território e os fenômenos humanos na relação do trabalho em seus modos de produção transformam a natureza. Em uma estrutura de reprodução da superestrutura cultural – jurídica – política e sociedade.

As regulamentações estatais têm uma regulação que prioriza fundamentos jurídicos que em seus princípios “poluidor–pagador” e neste sentido estabelecem valores de “valor de compra e venda” no mercado de capitais.

Contrapondo ao antropoceno está emergindo uma nova perspectiva ecocêntrica, em que se privilegia a relação ambiental, palavreando Ruy Moreira, romper com a perspectiva da sociedade do capital para uma sociedade ambiental.

Os biomas naturais têm suas peculiaridades assim como Manguezais uma das áreas que mais fazem absorção de carbono e por outro lado os riscos de florestas exóticas invasoras que trazem prejuízos aos biomas naturais.

O Geógrafo José Manuel Mateo Rodrigues, Geocologia das paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental. Aponta princípios: Estrutural, Funcional, Dinâmica Evolutiva, Histórico - Antropocênico e Integrativo. Vou me ater ao conceito básico sustentabilidade da geocologia das paisagens; paisagens sustentáveis deste último princípio integrativo.

As áreas remanescentes fazem conexões entre matas ciliares em nascentes e rios existentes, conexões com unidades de conservação possibilitando o fomento de reproduções de flora e fauna. O método de análise da paisagem integral, índice suporte estrutural, funcional, relacional, evolutivo, produtivo das paisagens; categorias de manejo da sustentabilidade das paisagens.

A que remete a noção de bem-estar, de maneira geral? (...) qual a atividade e qual o objeto que podem permitir ao ser humano estar bem, sentir-se bem de maneira durável, senão permanente, em suma, de estar realizado, completo? Como vemos, falar de bem-estar em relação à paisagem pode nos levar longe. (BESSE, 2014, p. 245).

A crítica às mudanças das Paisagens na sociedade moderna, essa dinâmica de ambientes e culturas modificados, em uma contradição entre o natural e o exótico. Compreender todas essas transformações das paisagens dos territórios modificam radicalmente os ecossistemas.

Com o evento da pandemia podemos analisar a perspectiva da categorização de Antropocênico no sentido da pandemia como um tempo de Pandecênico a influência do ser humano causalidade do avanço de contágios novo de cepas de vírus e neste sentido do antropoceno uma sindemia explica a ocupação de territórios em uma dinâmica destruidora de habitat e ocupadas artificialmente com urbanizações e ou atividades





agrícolas velozmente compreender esses contextos explica muito o problema atual de mudanças climáticas, poluentes, perda de florestas e falta de água com secas.

A Geografia vem se tornando necessária cada vez mais para explicar fenômenos do território local, regional e global. Um olhar do todo permite aos pesquisadores utilizarem ferramentas metodológicas que abarquem a vida e o espaço neste sentido a Biologia e a Geografia.

Ao buscar responder o que quer a Geoecologia ao mesmo tempo podemos pensar o que queremos com uma Geografia que parte da Ecologia. Este olhar do todo Geográfico que está presente no território que delimitamos quando queremos estudar o Ambiente identificando os recursos existentes em determinado espaço ou lugar.

O Geógrafo José Manuel Mateo Rodrigues, Geoecologia das paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental. Estabelece um diálogo de conexões harmônicas da paisagem natural, social e cultural. Partindo de uma dialética da natureza como organização sistêmica de fenômenos integrados.

O termo meio geográfico foi introduzido em 1876 por Reclus, concebido como a parte do meio natural que serve de base ao desenvolvimento da Sociedade, com a qual está em um dado momento relacionado de forma direta, tanto na vida como na atividade produtiva da população.

O termo "recursos naturais" define-se como os corpos e forças da Natureza, que em um dado nível de desenvolvimento das forças produtivas pode-se utilizar para satisfazer as necessidades da sociedade humana, através de sua participação direta nas atividades materiais. As "condições naturais" abrangem as propriedades dos ecossistemas naturais que são essenciais para a vida da sociedade, mesmo não participando diretamente nas atividades produtivas. Desta maneira, as paisagens (geossistemas de primeiro e segundo nível), podem-se considerar como objeto de todos estes conceitos de relação entre objeto e sujeito. (RODRIGUES, 2017, p. 56).

Compreender o conceito de Geoecologia da paisagem que perpassa pela ciência da geografia e Biologia, ambiente e ecossistema como unidades taxonômicas de tipologias que moldam as bacias hidrográficas que formam relevos, composições das vegetações e que moldam o clima e a produção natural da água em cada sistema em particular.

A grande variedade de tipos sítios de cidade, tem sido considerada através dos tempos. Cidades em acrópole, cidades em vale, etc., etc. Para a consideração da gênese do "clima urbano" importa muito avaliar, nesta gama variada de sítios, as topografias que possibilitam a implantação urbana em termos de algumas antinomias (ou dualismos) pertinentes, tais como CONVERGÊNCIA - DIVERGÊNCIA e CONTINUIDADE - DESCONTINUIDADE. Enquanto São Paulo (como, em escala menor, Curitiba e Jundiaí) numa bacia detritica nichada num planalto, com uma drenagem fluvial centrípeta, teve um sítio que fomentou a "convergência" e continuidade (atual) do urbano, Rio de Janeiro, diverge numa descontinuidade englobando vários sítios diferentes no complicado quadro litorâneo com baía, praias, baixadas e festões de morros. (MONTEIRO, 1990, p. 84).

Pensar o todo a partir do ambiente e onde estão essas manchas de florestas, quais áreas são unidades de conservação e como os biomas se comportam no ciclo das águas e como se reproduzem em cada bioma os recursos hídricos e quais contradições existentes em relação às regulamentações jurídicas Argentina e Brasileira em seus respectivos territórios.

Coloquei no verbo indicativo do presente de preservar e regenerar, no sentido de uma necessidade de ação imediata. Os nossos plutocratas empurram com a barriga em um verbo indicando futuro de preservará e regenerará indicando o que não se quer é de se protelar boas práticas de preservação e regeneração de biomas ameaçados.

Tanto os países chamados de ricos quanto os países chamados de pobres estão protelando as transformações necessárias para se chegar a uma BIOECONOMIA, se é





que podemos chamar de bioeconomia permitir que se polua desde que paguem para poluir, o chamado poluidor pagador.

No outro campo da Bioeconomia o Recebedor Preservador e/ou Recebedor Regenerador do chamado Serviço Ambiental, as legislações nacionais, regionais e locais estão convergindo neste sentido de fundamentar essa possibilidade segundo interesses econômico de quem precise produzir e é poluidor e interesses econômicos de quem recebe recursos financeiros para preservar florestas e ou fazer regenerações de florestas para diminuir os impactos da mudança climática.

Encontrar soluções geocológicas necessita de análises criteriosas sobre a realidade ambiental, sua qualidade ambiental é garantia de qualidade de vida. O desenvolvimento e a aprendizagem em um ambiente democrático da escola pública, laica, gratuita, humanizada e de qualidade para todos os níveis de ensino.

No mestrado de desenvolvimento regional, 2011 fiz pesquisa em uma área de preservação ambiental, a busca de inovações dos empreendimentos conservacionistas de utilizar o açaí da juçara para não cortar na extração do palmito em Morretes- PR.

Em 2021 na Cidade de São Francisco do Sul – SC a equipe da UFSC concluiu estudo no Distrito do Saí e o Prefeito assinou Decreto nº 3.8841, de 3 de fevereiro de 2022, que criou a primeira Unidade de Conservação UC de Proteção Integral – Revis Nascentes do Saí, categoria de Refúgio da Vida Silvestre.

A UC ficará localizada no Distrito do Saí e tem como objetivo a proteção e conservação das nascentes e recursos hídricos, o bioma Mata Atlântica e a fauna nativa da região, assim como, assegurar o equilíbrio ecológico para garantir o abastecimento público da água e reprodução dos animais da região. (...) O órgão gestor da Revis Nascentes do Saí será a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA). O Plano de Manejo e a Zona de Amortecimento (área estabelecida ao redor da unidade) serão elaborados no prazo de dois anos a partir da publicação do decreto. (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2022)²¹¹.

O resultado prático das pesquisas da UFSC, de maneira interdisciplinar com pesquisadores de diversas áreas.

O projeto “Diagnóstico Socioambiental para Criação de Unidade de Conservação na Vila da Glória, município de São Francisco do Sul/SC” (projeto Nascentes do Saí) foi celebrado por meio do contrato 23080.039000/2018-90 firmado entre Universidade Federal de Santa Catarina e Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul, e tem como objetivo a concepção de um estudo técnico multidisciplinar no Distrito do Saí, buscando atender as seguintes diretrizes: Preservar os recursos hídricos; Disponibilizar recursos naturais à pesquisa científica; Preservar a biodiversidade da fauna; Garantir a conservação do Bioma Mata Atlântica; Melhoria da qualidade de vida de pequenos agricultores e identificação de populações tradicionais e extrativistas da região; Instituir Programas de Educação Ambiental; Proposta de um plano para construção da Política de Conservação e Gestão Territorial da UC. Para cumprir o objetivo proposto, o projeto tem caráter multidisciplinar, e conta com uma equipe de professores e estudantes de diversos centros da UFSC e UNIVILLE para realizar estudos sobre fauna, flora, geologia e geomorfologia, socioantropologia, levantamento fundiário e caracterização geográfica do local do estudo. (UFSC, 2021)²¹².

Ao mesmo os estudos apresentem a biodiversidade das Nascentes do Saí preservadas, com o crescimento urbano e as necessidades de recursos hídricos para a

²¹¹SÃO FRANCISCO DO SUL, **CRIADA PRIMEIRA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO SUL** Decreto nº 3.8841, de 3 de fevereiro de 2022. <

<https://www.saofranciscodosul.sc.gov.br> > Acessado em 2022.

²¹²UFSC, **Estudo Socioambiental no Distrito do Saí**, < <https://nascentesdosai.paginas.ufsc.br/> > Acessado em 2022.





indústria podem estar sendo a causalidade do impacto ambiental e o que se preservado até agora poderá em breve ser consumido na ideia de conservação de se “comer” depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades dos povos originários com suas culturas tradicionais que mantém florestas e os ecossistemas ecologicamente equilibrados parece ainda ser um caminho de maior potencial negligenciado é desafiador para os municípios, estados contraporem os desmandos federais.

E neste contexto fica a pergunta: De como zerar queimadas, zerar desmatamentos, fazendo a retirada de garimpeiros e agronegócio de unidades de conservação mantendo demarcações de terras indígenas, unidades de preservação e conservação como forma de garantir a preservação e regeneração de biomas amazônicos, caatinga, cerrado, mata atlântica, pampa?

REFERÊNCIAS

BESSE, Jean-Marc. Entre a geografia e a ética: a paisagem e a questão do bem-estar. Trad. Eliane Kuvasney e Mônica Balestrin Nunes. **GEOUSP – Espaço e Tempo** (Online) São Paulo v. 18 n. 2 p. 241-252, 2014. Disponível em: Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/84455> > PDF < <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/84455/87441> > acessado em 2021.

LIMONARD, Ester, BARBOSA, Jorge Luiz (orgs.) et al. Geografias, **Reflexões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos** / Ester Limonard e Jorge Luiz Barbosa (orgs.) et al. - São Paulo : Editora Max Limonard, 2020.

MOREIRA, Ruy, **A torre, o palimpsesto e a expropriação olhando Tricart**, Aziz Ab`Saber e Quaini pelos olhos da totalidade homem-meio (LIMONARD, 2020, p. 185 – 206).

MONTEIRO, C. A de F. A cidade como processo derivador ambiental e estrutura geradora de um “clima urbano”. **Geosul**, Florianópolis, v 5. n. 9, p. 80-114, 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12740/11906>. Acessado em 2021.

RODRIGUES, José Manuel Mateo, et al (org.). **Geoecologia das paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental**. 5ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2017. 222p.





GT7: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÁ, Thatiana Daboit Arruda²¹³
DA SILVA, Madalena Pereira²¹⁴

RESUMO

Este texto é um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação em andamento cujo objetivo a partir das esferas da vida cotidiana, visa refletir sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil no município de Lages- SC. Esta pesquisa é descritiva por meio de análise da apropriação das TDICs na prática de professores, assim como descrevê-las, tornando-a também exploratória do qual será investigado tanto na literatura quanto do ponto de vista dos professores participantes. A questão problema da pesquisa consiste em saber quais são as oportunidades de formação continuada de professores para apropriação e inserção das TDICs nas práticas pedagógicas, como superação na defasagem de sua formação nesse campo do conhecimento. Esta pesquisa contribuirá para formação continuada e apropriação das TDICs nas práticas docentes, especialmente aos professores de Educação Infantil no contexto ao qual a mesma se insere.

Palavras-chave: Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esse texto é um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, em andamento, cujo objetivo, a partir das esferas da vida cotidiana, visa refletir sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas docentes no espaço escolar da Educação Infantil no sistema municipal de educação de Lages- SC.

A pesquisa foi idealizada com a intenção de aprofundar estudos quanto ao uso de recursos digitais na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no sistema municipal de Lages-SC. O interesse pelo tema surgiu por perceber as deficiências na Formação Continuada de Professores no sistema educacional.

No ano de 2020, com a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2), percebe-se a necessidade de utilizar as TDICs na prática pedagógica. E novamente percebemos o quanto precisamos avançar para o uso competente, consciente e crítico do uso das TDICs. Nesse momento, também percebemos o quanto as desigualdades sociais impactaram na exclusão digital.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática.

Torna-se evidente que gradativamente as tecnologias digitais têm chegado às escolas, mas há poucas publicações que abordam a preparação do educador para o uso coerente das mesmas e que visem aprimorar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Com a proposta de sistematizar as produções que abordam a formação dos professores para o uso das TDICs em sala de aula, notou-se que o principal focorepercute em evidenciar o uso das tecnologias em sala de aula e apresentar uma

²¹³ Thatiana Daboit Arruda Sá. Mestrando do PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense

thatidaboit@uniplaclages.edu.br; <https://orcid.org/0000-0003-3222-1601>,
<http://lattes.cnpq.br/6336602269122963>

²¹⁴ Madalena Pereira da Silva. Professora do PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense prof.madalena@uniplaclages.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>,
<http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.



contextualização sobre a atuação profissional ou como os professores reconhecem o uso dos recursos tecnológicos em suas intervenções pedagógicas.

O texto está estruturado em seções. A primeira seção aborda a introdução. Na segunda seção é descrito a metodologia. Na terceira, é descrito o referencial teórico. E por fim, as considerações finais são apresentadas na quarta seção.

METODOLOGIA

Este estudo é de cunho qualitativo, por investigar como se configura o discurso sobre formação continuada, apropriação das TDICs nas práticas docentes. Para Flick (2002 p. 17) a “relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida”.

A pesquisa é descritiva e exploratória. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. A pesquisa descritiva e a exploratória proporcionam mais familiaridade com o tema pesquisado e são fundamentais no aprimoramento de ideias.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro das vivências e experiências mediadoras na prática pedagógica da educação infantil, é necessário considerar o conhecimento científico, a cibercultura, estabelecer mecanismos e ferramentas que tornem o ambiente agradável, levando em consideração a investigação constante, possibilitando que as crianças sejam sujeitos criadores de sua própria história, para isso, é necessário levar em consideração todo o universo de subjetividade que se dá e se dará.

Parafraseando Klisys (2010), é imprescindível que haja a consciência, de não separar o raciocínio da imaginação. E de que forma as tecnologias digitais podem auxiliar os professores nas práticas pedagógicas da educação infantil? Acredita-se que na construção da cultura digital, valorizando o que as crianças já trazem de acordo com o seu contexto familiar, social, cultural, aliando desta forma as tecnologias digitais ao planejamento dos Centros de Educação Infantil (CEIM's). Um planejamento de construção coletiva, com estudos das potencialidades e desafios das TDICs, análise crítica da inserção das mesmas na prática pedagógica, para que possam ser usadas como artefatos socioculturais e não como artefatos técnicos.

Para que se possa estabelecer um breve histórico sobre a tecnologia aplicada à Educação Infantil no Brasil, é necessário que se faça uma delimitação desse tema, vale dizer, uma tecnologia aplicada à educação enquanto uma política pública de Estado. Isso se revela importante na medida em que no Brasil as realidades das escolas públicas são imensamente diferentes diante das escolas privadas, onde as primeiras padecem de recursos financeiros e vontades políticas para o seu pleno funcionamento democrático e participativo.

Para Lopes (2005, p.2) a escola é o espaço onde se prepara “[...] os indivíduos mais criativos que estarão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade”, pois a qualidade do ensino, inclui planejar e executar ações para ampliar o repertório cultural dos estudantes.





No que se refere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: “Desde a promulgação da Lei 9.394/96, em seu artigo 29” (BRASIL, 1996). Esta declaração contida na Lei de Diretrizes e Bases na Educação nos rememora a todotempo que uma das finalidades da Educação Infantil é a promoção e o desenvolvimento integral da criança.

Para o desenvolvimento integral da criança se fez urgente um salto no uso das cibercultura e tecnologias na Educação Infantil. Porém, “[...] as metodologias de ensino voltadas para um modelo tradicional ainda estão sendo desafiadas a se (re)construírem para uma aprendizagem mais dinâmica e que envolva o interesse das crianças, principalmente nessa etapa da educação básica”. (KOSCHECK; FUSSINGER; TIMM, 2022, p.283)

Para contrapor o modelo tradicional se faz necessário educar para discernir os conhecimentos dentro do mundo digital, começando com as crianças pequenas, por meio das formações para os professores, mas também para a família, para que assim, possam trabalhar Escola e Família.

Como proposta de ensino é possível aprender e brincar, com o uso dos recursos digitais, desde que a prática tenha intencionalidade pedagógica, seja para a aprendizagem, comunicação, relações interpessoais, entre outras possibilidades. Diante de tantos elementos provenientes da cultura digital, seria impossível a escola não se envolver, ficar aquém de tantas inovações.

As TDICs são apresentadas para a escola como ferramentas de trabalho, porém para usá-las se faz necessário a busca do saber, incluindo as secretarias de educação e do Estado, pois essas serão as idealizadoras das formações continuadas dos professores no âmbito dessa área. É urgente essa inserção, pois em plena pandemia, os professores com muita celeridade tiveram que adentrar e usar os elementos da cultura digital, não como usuários, mas também como criadores de conteúdos (DA SILVA, 2020).

A incorporação das TDICs precisa acontecer nas formações de professores, com o intuito de preparar profissionais, reflexivos, autônomos, capazes de adaptar a sua didática. Uma educação de qualidade, de excelência exige mudanças de organização curricular e de forma de pensar, diante disso o como usar e aplicar as TDICs envolvem a formação de professores, estes precisam pensar além do que está posto e entender que as ferramentas que estão sendo disponibilizadas como recurso pedagógico contribuem para construção do conhecimento.

Por outro lado, a adoção irrefletida das TDICs como ferramentas pedagógicas e de ensino, conduz a ações precipitadas e muitas vezes equivocadas, pois se o deslumbramento ingênuo para com as TDICs se der de forma errônea, do mesmo modo que ignorar as oportunidades que elas podem propiciar, no âmbito da educação, podem favorecer ou cercear o conhecimento com direito coletivo e democrático.

É urgente repensar a postura da escola com relação às TDICs, dentro do seu papel de formadora, ou mediadora do conhecimento, sobretudo pelo fato de que elas já estão presentes em grande parte da vida cotidiana. O papel formador e mediador da escola e do professor, exige uma tomada de decisões em relação ao preparo dos alunos para a vida pessoal e profissional. Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018), as TDIC estão inseridas nesse contexto, contudo, “[...] como para todo e qualquer recurso pedagógico, é preciso elaborar estratégias de uso para que sua aplicação seja contextualizada e proveitosa” (XAVIER, 2010, p. 7).

Os usos das TDIC são os mais variados possíveis, aos professores cabe a compreensão de como a incorporação desses recursos didáticos impacta na educação das crianças e na sua própria vida profissional, tendo o entendimento que não se trata de substituição e sim de processos diferenciados, com características próprias tendo vantagens e desvantagens como qualquer outro método, ação ou ferramenta pedagógica.





E neste contexto, há um questionamento se a comunidade escolar (especialmente os professores, gestores e familiares) se encontra preparada para compreender a inserção das TDICs na Educação Infantil e se posicionar criticamente frente às decisões pertinentes a estas mudanças necessárias, e mais, ainda sobre como repensar a formação continuada de docentes.

O potencial do uso das tecnologias digitais na educação vem sendo discutido há alguns anos por especialistas de todo o mundo, neste debate, se fortalece a visão de que a tecnologia pode contribuir para a aprendizagem quando integrada com o currículo e com a prática pedagógica dos professores. Experiências de uso bem-sucedidas mostram, contudo, que ainda há desafios relevantes e persistentes no Brasil, da falta de infraestrutura - internet de baixíssima velocidade, equipamentos obsoletos e danificados, à falta de formação adequada e suporte aos educadores, fundamentais nesse processo. O professor se vê diante da necessidade de incorporá-los em suas práticas pedagógicas de forma a romper com modos tradicionais de dar aula, uma vez que as TDICs propiciam o protagonismo do aluno frente à construção do conhecimento.

De acordo com Moran (2011, p.36) “É importante educar para os usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. As ferramentas digitais são recursos essenciais para aprimorar alcançar o processo de ensino e aprendizagem dessa nova geração”. Quando utilizamos as TDICs no dia a dia da escola, pode-se criar ambientes educacionais mais dinâmicos. Assim, as crianças podem interagir com o que estão aprendendo e, assim, conseguir uma melhor apreensão dos conhecimentos e a melhora do engajamento.

Diante dessa afirmação, nota-se que a criança deve ser vista como sujeito histórico e deve participar ativamente, dos recursos de sua época, logo a criança necessita que as TDICs façam parte de sua vida escolar, pois segundo Kenski “[...] está se vivendo a era da Sociedade Digital”. (KENSKI, 2003 p.48)

Para que as TDICs possam ser inseridas na prática pedagógica da educação infantil, o professor precisa estar motivado, sentir-se confiante e acima de tudo conhecer o quanto as mesmas podem contribuir aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Indo além, a formação que o professor irá receber não pode ser estanque e pontual, precisa ser contínua e com o acompanhamento das ações e resultados da inserção das TDICs na educação infantil. As formações precisam estabelecer diálogos entre os pares; promover reflexões de forma que os professores possam compreender que o seu uso não se restringe apenas como “[...] recursos pedagógicos, mas como recursos midiáticos capazes de ajudar a religar saberes, colaborar e fornecer métodos às demais áreas do conhecimento”. (DA SILVA; DE AGUIAR; GARROTE, 2020, p.186).

Ainda segundo os autores, as TDICs devem ser adotadas de forma crítica, com reconhecimento que não irão resolver todos os problemas educacionais, mas capazes de contribuir com a “[...] inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade [...]” (DA SILVA; DE AGUIAR; GARROTE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto, proveniente de um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, em andamento, teve a finalidade de refletir sobre a inserção das TDICs nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

Nossa compreensão é que independe se a criança dispunha ou não de recursos pedagógicos digitais, esteja ou não experimentando o universo fascinante das TDICs, dos jogos e de muitos recursos digitais, cabe à escola, prover formas inovadoras, conscientes e adequadas à inserção da Cultura Digital na educação Infantil. Para isso o professor precisa de formação continuada. Contudo, a formação não pode ser algo pontual, fora do contexto da escola, do professor e das crianças da educação infantil, além disso ela precisa ser construída e tecida junto com os envolvidos, na trama das





incertezas, mas acima de tudo, na trama do uso consciente e crítico das suas possibilidades e desafios.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
- DA SILVA, Madalena Pereira. Podcast Eureka! EP 02 - **Tecnologias da informação e comunicação na educação**. Youtube. Ago. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gBocdh5qiEU>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- DA SILVA, M.P.; DE AGUIAR, P.A.; GARROTE, R.J. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182–204, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66957>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez., 2003.
- KLISYS, Adriana. **Adriana Klisys e a arte do jogo**. Disponível em <https://www.editorapeiropolis.com.br/adriana-klisys-e-a-arte-do-jogo/>. Acesso em: 30 de ago. 2022.
- KOSCHECK, Arcelita; FUSSINGER, Natana; TIMM, Jordana Wruck. Tecnologias digitais na educação infantil: possibilidades a partir de uma proposta de formação docente continuada. **Educação em Foco**, v. 25, n. 45, p. 280-297, 2022.
- LOPES, M. C. L. P. **Formação tecnológica: um fenômeno em foco**. Campo Grande: UCDB, 2005. Disponível em: http://nte.ufabc.edu.br/cursos-internos/ntme/wp-content/uploads/2015/09/FundamentosEaD_Unidade6.pdf. Acesso em: 22 ago., 2017.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T.Masetto, Marilda Aparecida Behrens. 19.ed. Campinas, SP:Papirus,2011.
- XAVIER, M. C. **Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) na educação e os desafios do educador**. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/arTDICle/view/2348/1935>. Acesso em: 19 de junho de 2021.





USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

BRANCO, Grasielle Batista²¹⁵
VICENZI, Vinicius Bertoncini²¹⁶

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que faz parte da educação no Brasil, mas como acontecem as práticas pedagógicas em pleno século XXI neste espaço escolar? Será que são mediadas pela inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação? Professores e estudantes estão conectados com o mundo tecnológico? Nesse contexto, buscou-se fazer pesquisa qualitativa com aporte quantitativo buscando conhecer o universo da EJA e compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem contribuir nas práticas pedagógicas dos professores. Devido à evolução tecnológica, evidenciada pelos inúmeros recursos e equipamentos tecnológicos produzidos constantemente, a área da educação também é afetada, de maneira que os professores precisam desenvolver e adaptar as práticas pedagógicas de maneira a agregar esta tecnologia em sala de aula a fim de auxiliar no ensino-aprendizagem e tornar os componentes curriculares mais atrativos e interessantes ao olhar do estudante e do próprio professor.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento (2021-2022), realizada na UNIPLAC, Universidade do Planalto Catarinense.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sua trajetória respaldada e marcada pelos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade escolar, ou seja, que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio no tempo escola equivalente à sua idade cronológica. Neste sentido, é dever do Estado propiciar acesso à educação para este público, mas como acontecem as práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino?

Estamos no ano de 2022, podemos dizer que é uma era digital, pois as tecnologias nunca estiveram tão perto, por meio de telefones celulares, computadores, jogos, programas educacionais. Observo que é possível aproveitar e explorar os novos recursos tecnológicos na sala de aula, mas será que os professores estão preparados para explorar estas ferramentas como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aliadas no processo de ensino e aprendizagem?

O estudo apresenta as seguintes perguntas: como os professores estão trabalhando com as tecnologias? As práticas pedagógicas inseridas no contexto tecnológico contribuem no processo de ensino-aprendizagem na EJA? Os estudantes sabem utilizar de forma eficaz as TDIC ou apenas a conhecem como uma forma de lazer e entretenimento? Os cursos de EJA estão munidos das TDIC para o acesso dos estudantes?

²¹⁵ Grasielle Batista Branco. Universidade do Planalto Catarinense, (UNIPLAC) - Lages – Santa Catarina (SC) Brasil – Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. E-mail: grasiellebatista6@gmail.com Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3483-5199> Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9006710289464123>.

²¹⁶ Vinicius Bertoncini Vicenzi. Universidade do Planalto Catarinense, (UNIPLAC) - Lages – Santa Catarina (SC) Brasil – Docente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. E-mail: viniciusvicenzi@uniplacages.edu.br Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-2131> Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>



METODOLOGIA

O estudo proposto trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com alguns aportes da pesquisa quantitativa. Qualitativa porque engloba relações de caráter social e humano e procura realizar um diagnóstico de maneira significativa de como os docentes da EJA utilizam as ferramentas TDIC nas suas práticas pedagógicas para melhorar o processo ensino aprendizagem.

A pesquisa do tipo quantitativa utilizar-se-á pelo grande número de participantes, como pelo contexto pesquisado, que é amplo, complexo e contará com dados numéricos e percentuais.

Assim a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que toma a Educação de Jovens e Adultos como tema e contexto de pesquisa preocupa-se com as práticas pedagógicas, entendendo que as TDIC poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desse público-alvo.

No Estado de Santa Catarina a oferta de Educação Básica aos Jovens e Adultos é realizada pelos 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos. O atendimento pelos CEJAs é realizado em todas as regiões do Estado, possibilitando que os estudantes tenham acesso à EJA nos municípios através das 205 Unidades Descentralizadas.

A pesquisa terá um foco regional, analisando um Centro de Educação de Jovens e Adultos e suas Unidades Descentralizadas, localizados no município de Lages.

UM BREVE OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A construção no espaço da EJA não aconteceu por acaso, mas por processos históricos marcados pela legislação que rege a educação e mediante as transformações históricas decorrentes. A carta magna para a educação de jovens e adultos foi a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito à educação, conforme artigo 208 (capítulos e inc. I, II e VI). Anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), também propõe avanços, legitimando a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, destacam-se os artigos 4º, 5º, 37º e 87º.

Estamos no século XXI e observam-se avanços em relação a diretrizes da EJA como uma identidade própria com seus sujeitos e singularidades, mas cabe perguntar se no contexto de práticas pedagógicas consolidadas pela inserção do uso das TDIC devido à pandemia (coronavírus) as escolas estão preparadas para essa inserção.

Não podemos negar que o uso da tecnologia, desde o início da humanidade, vem auxiliando na resolução de grandes desafios, tanto sociais quanto ambientais. Por outro lado, se não soubermos usar a tecnologia de forma consciente poderemos ter um efeito revés, como, por exemplo, uma sociedade com novos analfabetos digitais, excluídos deste processo ou pela falta de conhecimento ou capital para investir na sua própria formação ou, ainda, indivíduos digitais que não saberão interagir com este universo. (PALFREY; GASSER, 2011).

Um dos papéis da escola é preparar o estudante para o futuro. Nesse sentido, vale investigar por que os educadores tendem a não utilizar as plataformas digitais com acesso à internet, como computadores, *tablets* e *smartphones* como ferramentas de ensino que, além de atrativos, são divertidos e geram conhecimento de uma forma diferente. Existem *games*, por exemplo, que usam os erros e acertos do estudante para identificar seus pontos fortes e fracos e propor conteúdos e desafios adequados às suas necessidades, além de desenvolver no estudante um papel ativo na construção de conhecimento.

Introduzir a tecnologia agregada ao ensino significa uma mudança de nos métodos de ensino, mostrando que o professor está disposto a romper seus próprios paradigmas, não ministrando aulas totalmente tradicionais, nas quais as únicas ferramentas utilizadas são o quadro/giz ou quadro/pincel e com alunos posicionados em





filas indianas (carteiras dispostas uma atrás da outra), prestando atenção somente no que o professor ensina.

Gadotti ressalta que “os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias da Comunicação são necessárias” (GADOTTI, 2014, p. 22).

A aprendizagem é um processo ao longo da vida, devemos respeitar nossos estudantes proporcionando práticas com princípios da participação, do respeito à diversidade, do diálogo e da busca pelo conhecimento emancipatório.

Também é extremamente importante que o professor seja competente ao planejar uma aula, utilizando recursos tecnológicos presentes na vida dos alunos para tornar a aula significativa para eles e oferecer, assim, uma maneira didática mais agradável à sua compreensão. Mas para isso é necessário que o educador conheça como funciona a ferramenta utilizada, para não correr o risco de ser tachado de obsoleto tecnológico em sua área de atuação.

Há necessidade de escolher temas e problemas relevantes para os estudantes, de modo que eles sejam seduzidos a refletir sobre os seus próprios pontos de vista, buscando enfatizar a cultura popular, a religião, os meios de comunicação e, principalmente, a história de vida do indivíduo, estabelecendo a importância do sujeito histórico dentro da sociedade. Segundo Freire, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. (FREIRE, 1996, p. 52)

Os educadores, para fazer parte do corpo docente da EJA, devem ter uma formação inicial, além de contribuírem de forma relevante para o crescimento intelectual do indivíduo, realizando o exercício da cidadania.

No caso dos estudantes da EJA, outro fator agravante nesse processo é um público que emerge das classes menos favorecidas economicamente e diverso, tendo, por exemplo, turmas com alunos de variadas faixas etárias, enfrentando um processo de marginalização e exclusão social.

Segundo Arroyo, “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22). Precisa-se conhecer os sujeitos da EJA, suas especificidades para propor uma metodologia adequada a essa modalidade de ensino.

Afirma Gadotti que “há muitos anos, a andragogia, de que nos falava Pierre Furter (1972), tem nos ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda incorporamos pouco esse princípio em nossas metodologias” (GADOTTI, 2014, p. 21).

Assim, a prática de um professor não se refere a repetir metodologias, de uma turma para outra, ou de um ano para outro, a prática deve ser refeita uma vez e refletida antes, durante e depois de realizada. As práticas devem dialogar com os sujeitos envolvidos. A relação docente e discente é respaldada diretamente no diálogo porque sem este não existe ensino. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

Para escrever, pensar ou falar da EJA é preciso abrir espaço para referenciar as ideias de Paulo Freire. A educação freiriana consiste em vencer o analfabetismo político para concomitantemente ler o seu mundo a partir da sua experiência, sua cultura, sua história, percebendo-se como oprimido e necessitando de libertar-se dessa condição. Para Freire (1987) é importante que o professor desenvolva uma prática docente de liberdade, problematizando situações cotidianas, mesclando os saberes. Assim sendo, em suas obras, faz menção à libertação e dá um significado especial à relação professor/aluno.





Se o desafio do educar é a busca permanente da formação, o exercício da docência consiste em compreender e buscar subsídios teóricos e práticos para interação do sujeito no ambiente escolar, atribuindo sentido ao currículo, inserindo o estudante no contexto digital. Esses são alguns fundamentos da prática pedagógica que visa uma ação libertadora e não bancária. Este é um segmento da educação que tem em seu cenário a formação de vida de jovens, adultos e idosos, um cruzar de caminhos nos bancos escolares que tem neste espaço a esperança de fazer parte do mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que faz parte efetivamente da Educação Básica no Brasil. Durante décadas muitas foram as leis, projetos, metodologias pensadas para esses sujeitos e suas especificidades até chegarmos à atual configuração, como uma modalidade de educação básica permite entender o processo de formação das pessoas ao longo de suas vidas.

Desta forma, ao ser estabelecida como uma modalidade da educação básica, garantida pelos direitos da legislação vigente cabe aos profissionais entender o seu papel de educador e, principalmente, acompanhar as mudanças tecnológicas agregadas ao processo educacional e, conseqüentemente, social.

Para que isso aconteça o educador deve estar aberto à possibilidade de aprender novas formas de lecionar, utilizando a tecnologia apropriada para cada objeto de conhecimento, seja durante uma aula expositiva, com a utilização das TDIC, seja na realização de jogos interativos, ou ao sugerir livros na internet, ao utilizar as redes sociais como prática de ensino, plataformas digitais como *Khan Academy* e *Google Classroom*, etc. Ou, ainda, durante atividades de perguntas/respostas que promovam a interação entre o docente e o discente, impulsionando o compartilhamento de saberes a partir de dispositivos, plataformas, dentre outros recursos que exigem competências que habilitem a inserção destes no cotidiano escolar.

É necessário pensar, ainda, que a EJA não se refere apenas a uma faixa etária, mas a um grupo de sujeitos que possuem uma história que precisa ser considerada, respeitando e adequando as metodologias para tornar este espaço escolar um ambiente de exercício efetivo da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Formação de educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa / Portugal, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/. Diretora de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2000.





GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

PALFREY, Jonn. **Nascidos na era digita:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes, revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. – Porto Alegre: Grupo A, 2011.





TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO NA APAE DE PORTO UNIÃO-SC

RECK, Caroline²¹⁷
DA SILVA, Madalena Pereira²¹⁸

RESUMO

Este texto objetiva relatar a experiência da inserção das tecnologias educacionais inclusivas em uma proposta formativa de professores que atuam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE do município de Porto União-Santa Catarina. Esse relato advém de parte de uma dissertação de mestrado profissional em andamento, cuja intenção consiste em propor um programa de formação-ação para a inserção das tecnologias no âmbito dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. O PCE constitui-se por dez organizadores conceituais. Dentre esses, o primeiro é o epítome, o qual, no contexto deste texto, insere-se. Na experiência narrada, a balada neon criada pelos professores serviu como momento propício à aprendizagem, provocando o encantamento em relação ao novo (as tecnologias), impactando o estudante à realidade conectada por meio do projeto. O texto discorre sobre o funcionamento da instituição bem como as contribuições das tecnologias e dos PCE nas transformações das práticas dos educadores.

Palavras-chave: Tecnologias. Projeto Criativo Ecoformador. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade requer da prática educativa um número de demandas muito grande, intimando repensar a atuação na sala de aula e os desafios profissionais enfrentados pelo professor a fim de atender às exigências do contexto atual. No que tange às demandas para o professor, esse precisa aprender a conviver mais intensamente com os interesses e os pensamentos dos alunos e dos pais no cotidiano escolar, além de ter maior interação com a comunidade onde a escola se insere.

No âmbito institucional, solicita-se do professor a participação ativa nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definição de recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaboração e gestão de projetos de trabalho. Já na esfera pessoal, é chamado à formação continuada, à revisão do seu próprio percurso formador e profissional, ao rompimento com a cultura de isolamento profissional, à ampliação da convivência, seja com colegas, projetos, cursos, assim como a reivindicações que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Nessa direção, verifica-se que as tecnologias digitais precisam integrar as práticas escolares, pois são utilizadas por professores e estudantes. Por meio delas, os educadores têm a oportunidade de incentivar a pesquisa e o espírito crítico de seus alunos, além de promover as habilidades tecnológicas tão essenciais à convivência e ao mercado de trabalho atual.

Com base no exposto, e como forma de evidenciar as contribuições das tecnologias digitais na educação, o presente texto tem como escopo o relato das práticas pedagógicas provenientes da experiência de estudantes e de professores da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE) Antonieta Nogueira Soares.

O relato provém de parte de uma dissertação de mestrado profissional, em andamento, que intenta elaborar e aplicar uma proposta ecoformativa com estratégias para atender demandas docentes no sentido de possibilitar a inclusão das tecnologias educacionais inclusivas na formação dos profissionais da educação especial que atuam

²¹⁷Caroline Reck. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Bolsista UNIEDU por meio do processo de seleção UNIEDU/FUMDES nº 471/SED/2021. E-mail: carolinerch1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0823-0471>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3992731827447336>.

²¹⁸Madalena Pereira da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.





na Associação de Pais e amigos dos Excepcionais Antonieta Nogueira Soares. Na dissertação, a proposta consistiu em propor um programa de formação-ação para a inserção das tecnologias no âmbito dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. O PCE constitui-se por dez organizadores conceituais, sendo o primeiro o epítome, sobre o qual recai o enfoque pretendido neste texto, uma vez que é na seção em questão que se evidencia a inserção das tecnologias digitais como forma de envolver os estudantes em uma atividade pedagógica de interação social.

Na experiência narrada, a balada neon criada pelos professores serviu como momento propício à aprendizagem, provocando o encantamento em relação ao novo (às tecnologias), impactando o estudante à realidade conectada por meio do projeto. O texto discorre sobre o funcionamento da instituição bem como as contribuições das tecnologias e dos PCE nas transformações das práticas dos educadores.

O desenvolvimento do PCE na instituição motivou-se pelos professores estarem participando do programa de formação-ação, proporcionando-lhes a formação continuada relativa ao uso das tecnologias em sala de aula. A metodologia do PCE dinamiza a formação, pois estimula que os docentes criem alternativas em sala de aula durante os encontros, articuladas com as demandas locais e globais e socializem e difundam seus resultados.

A instituição onde o projeto se desenvolveu situa-se no município de Porto União/Santa Catarina e objetiva a oferta de programas educacionais como estimulação precoce, serviço de atendimento específico, programa de atividades laborais, serviço de convivência e de atendimento educacional especializado por meio de um currículo flexível que possibilite o aprimoramento de habilidades cognitivas, socialização, linguagem e preparação para o trabalho aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

O trabalho desenvolvido e relatado neste estudo toma por base epistemológica o pensamento complexo e os pressupostos da transdisciplinaridade e da ecoformação - princípios orientadores das 'Escolas Criativas'. A abordagem, ou seja, o método de investigação utilizado é a pesquisa qualitativa, que se realiza por meio de um estudo bibliográfico.

Este relato traz: introdução, já apresentada, na qual se mostram a temática e os objetivos; em seguida, a metodologia abordada; depois a contextualização da instituição e o relato de experiência vivenciada. Por último, apresentam-se as considerações finais do estudo.

METODOLOGIA

O método de investigação utilizado neste trabalho é de abordagem qualitativa, tendo em vista que “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

A realização da pesquisa desenvolvida no programa de mestrado profissionais em educação básica se caracteriza por uma pesquisa-ação apoiada nas pesquisas bibliográfica e documental. Thiollent (2000) lembra que uma pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no problema emergente, enquanto Gil (2007, p. 44) destaca que a bibliográfica é utilizada para a análise de estudos precedentes.

O foco investigativo oportunizou-se por um grupo composto de professores que atuam na Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAEE) Antonieta Nogueira Soares do município de Porto União/Santa Catarina.

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INICIAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS

Nesta seção, relata-se uma experiência de utilização do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) e das tecnologias digitais vivenciada durante a etapa do epítome do





PCE elaborado pelos professores durante o programa de formação-ação: Tecnologias educacionais na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

A atividade pedagógica interativa realizou-se no âmbito do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAESP, mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, uma entidade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, a qual possui autonomia administrativa e jurídica perante a administração pública e as entidades privadas.

Os serviços ofertados são de atividades em sala de aula realizadas pelos professores nas aulas de informática, artes e educação física e os atendimentos nas áreas de: odontologia, neurologia, psiquiatria, serviço social, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, neuropsicopedagogia e nutrição. O atendimento realizado é único no município e beneficia a pessoa com deficiência e suas famílias.

A instituição atende, por meio de um currículo flexível, atualmente, cerca de 150 (cento e cinquenta) alunos com deficiência intelectual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento com faixa etária de 5 (cinco) meses a 80 (oitenta) anos, nos períodos matutino e vespertino, distribuídos em 22 (vinte e duas) turmas. A matrícula do estudante ocorre após a avaliação da equipe multidisciplinar e a disponibilidade de vaga.

Na instituição em questão, prioriza-se o trabalho colaborativo fortalecido nas formações continuadas e que se estende nas práticas pedagógicas. Para tanto, Nóvoa (2019, p. 11) defende uma formação continuada envolvendo o contexto de atuação docente e que favoreça a reflexão conjunta e o desenvolvimento de trabalhos coletivos com a participação de todos os profissionais que integram a comunidade escolar. Para ele, “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. [...]” (grifo do autor).

Todavia, ao trazer as tecnologias para o programa de formação-ação, evidencia-se que “[...] as tecnologias digitais oferecem uma enorme diversidade de informações e permitem interatividade e colaboração” (BRASIL, 2008b, p. 25) no contexto social.

No contexto das transformações sociais, as tecnologias digitais têm sido apontadas como um dos elementos provocadores de mudanças das relações sociais, das formas de comunicar, das linguagens, da forma de produzir e consumir. Entende-se que esses recursos não são neutros e não estão descontextualizados do seu tempo, ou seja, de acordo com Santos (2001), são a materialização das relações sociais.

Nesse sentido, compreende-se que as tecnologias são vistas sob dois enfoques: o primeiro como um artefato técnico e o segundo como um artefato sociocultural (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). No presente estudo, a abordagem da inserção das tecnologias na educação é considerada “[...] como um artefato sociocultural, produto das necessidades humanas e transformadora dessas próprias necessidades” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p.5).

Ao encadear a proposta da formação continuada dos professores com vistas a atender demandas para possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência a partir ecoformação, segue-se o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, promover “[...] recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação [...]”. Isso tudo com vistas a um aprendizado significativo ao longo de suas vidas e não apenas no âmbito escolar, mas na vida e diante da vida.

Ao estruturar o programa de formação-ação, observou-se que trazer a metodologia do PCE para dentro da formação seria de suma importância para conectar os docentes com as demandas oriundas de suas inquietações com relação à inserção das tecnologias em sala de aula, bem como dinamizar a formação, pois, durante os





encontros, os docentes teriam a oportunidade de criar alternativas visando a diminuir suas aflições e a chegar o mais próximo dos resultados.

Criada originalmente por Zwierewicz e Torre (2009) e publicada no primeiro livro sobre Escolas Criativas (Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação), a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) enfatiza os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo a articulação entre o currículo e a realidade local, inserindo as inquietações dos docentes e dos discentes vinculados às demandas globais.

Ao trazer o PCE para a formação continuada, pensou-se justamente nas transformações que viriam após o seu desenvolvimento, tendo em vista que “[...] um Projeto Criativo Ecoformador representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.” (TORRE; ZWIREWICZ, 2009, p. 155).

Ponderando que o objetivo dessa metodologia é transformar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma prática pedagógica transdisciplinar e ecoformadora, tem-se os denominados organizadores conceituais que, segundo Zwierewicz e Torre (2009), são: Epítome; Legitimação pragmática; Perguntas geradora; Metas; Eixos norteadores; Itinerários; Coordenadas temporais; Avaliação emergente; Polinização.

O uso do PCE possibilita “[...] a inter e transdisciplinaridade uma vez que os projetos se constroem com a articulação dos saberes de diferentes disciplinas, professores e estudantes, bem como sua vinculação com aquilo que está entre e além delas”. (DA SILVA; DE AGUIAR; JURADO, 2020, p.193).

Para iniciar as atividades do PCE e conectar a proposta às demandas locais e globais, inicia-se o projeto com a epítome. Zwierewicz e Torre (2009) conceituam essa etapa como o ponto de partida do projeto, isto é, um momento fundamental para criar um clima propício à aprendizagem que, ao impactar os alunos, mobiliza-os a interagirem na realidade atual, refletindo sobre as perspectivas de transformação para o futuro.

Os encontros organizaram-se para ocorrerem a cada 15 dias. Assim, no decorrer desses encontros, PCE tomou forma. Desenvolvido pelos professores da instituição, sendo, desse modo, construído de forma colaborativa, o PCE intitulou-se como: “Tecnologias educacionais inclusivas: desafiando as práticas e enriquecendo o aprendizado”. Partindo do objetivo de relatar as experiências dos sujeitos com o uso das tecnologias durante a etapa do epítome, destaca-se o fato de tratar-se do ponto de partida, isto é, como momento fundamental para criar o clima propício à aprendizagem. Esse momento deve provocar um encantamento em relação à aprendizagem a fim de o estudante sentir-se impactado pela realidade conectada por meio do projeto.

E, assim, verificou-se. Em um dos encontros da formação, formaram-se quatro grupos. Cada qual deveria elaborar uma sugestão de epítome e apresentar para os demais participantes. Houve ideias brilhantes, mas a escolhida, de forma unânime, foi a de criar uma Balada Neon para impactar os estudantes. O público da APAE é apaixonado por festas, gostam de dançar e de socializar, fato esse que justifica tal opção.

Como a proposta de formação objetivava trabalhar a inserção das tecnologias educacionais inclusivas em sala de aula, inicialmente elaborou-se um convite, em formato digital, para que os estudantes tivessem conhecimento do que aconteceria. Como segunda atividade, desenvolveu-se um código Qrcode com as informações de autorização para a entrada na festa.

Dentre o período de criação e de desenvolvimento da ideia, os professores fizeram com seus estudantes, em suas respectivas salas, toda a decoração da festa, que ainda teve como tema o aniversário de 50 (cinquenta) anos da instituição. Construíram painéis, pista de dança, placas para fotos, compraram luzes para deixar as cores neon, pulseiras brilhantes e tintas refletivas.





Não havia outro assunto pelos corredores. Os educandos estavam ansiosos e eufóricos, aguardando o dia da festa. No dia em que se deu a ‘baladinha’, encaminhou-se um bilhete na agenda sugerindo que, se possível, eles viessem vestindo roupas de cores claras para refletir na luz.

Finalmente, o tão esperado dia da balada neon chegou. Ao adentrarem no transporte, os estudantes já estavam cantando e dançando mesmo sem terem chegado à instituição. A chegada foi marcada pela euforia. Todos foram encaminhados para suas respectivas salas de aula e cada professora explicou que só entraria na festa quem escaneasse o código Qrcode e aparecesse a palavra autorizado. Nesse momento, a preocupação tomou conta dos alunos, todos com o mesmo pensamento: iriam ou não conseguir entrar no ambiente.

Dessa forma, os estudantes dirigiram-se até a sala na qual a festa aconteceria e um a um, utilizando um tablet, foi escaneando o código e entrando na sala. Evidentemente, todos puderam entrar, afinal, o código foi usado para fazer um suspense entre eles.

A utilização do tablet foi inovadora e lhes causou surpresa, pois nunca haviam utilizado a ferramenta para algo parecido. Os comentários foram ótimos: “Nossa, como que aparece autorizado?”, “Ai, professora, será que vou conseguir acessar?”, “E se a internet cair e eu não conseguir, poderei entrar da mesma forma?” Foi um dia memorável para todos na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo mostrou como os professores da APAE saíram de suas práticas tradicionais para as práticas inovadoras e criativas juntos a seus estudantes.

Logo, ao utilizar as tecnologias para aprimorar e facilitar o aprendizado de estudantes com deficiência, encontra-se lado a lado com os princípios culturais, tornando os conteúdos mais próximos da realidade, visando a essas tecnologias como polinizadoras de conhecimento, transformando a sala de aula e os conteúdos lecionados.

Durante a construção do epítome até o momento de sua execução, tornou-se possível perceber o interesse e a motivação de professores e de estudantes em realizar cada passo, especialmente durante a construção dos detalhes uma vez que cada professora conseguiu conectar os conteúdos curriculares à formação, bem como ao PCE. Essas ações confirmaram a relevância de se trabalhar com tal metodologia transdisciplinar e ecoformadora, porquanto a mudança foi visível nas práticas pedagógicas com os resultados obtidos.

Na perspectiva apresentada, considera-se que a formação continuada para educadores proporciona uma prática pedagógica dinâmica e inovadora haja vista que, por meio da perspectiva sociocultural, os educadores vivenciam um processo similar ao que desenvolvem em sala de aula, aproximando a teoria à prática.

Diante do exposto neste trabalho, compreende-se que essas práticas buscam evidenciar uma aprendizagem transformadora a partir da relação direta e indireta com o meio. O processo de formação precisa ser algo aberto, vivo e criativo, desenvolvido em um espaço contínuo de reflexão, de autoformação, de abertura e de aprimoramento humano.

AGRADECIMENTOS:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira.





Brasília, DF, 2008b.

DA SILVA, Madalena Pereira; DE AGUIAR, Paula Alves; JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.

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

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.





CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN INSTRUCIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

VIRGÍNIO, Clara Karolinne de Araújo²¹⁹
DA SILVA, Madalena Pereira²²⁰

RESUMO

No Brasil, a formação continuada de professores da educação básica com apoio da modalidade à distância já é uma realidade. No entanto, a estruturação dessas formações ainda acontece de forma simplista e sem apoio dos elementos fundamentais do Design Instrucional. Portanto, esse texto tem por objetivo compreender a origem e os elementos do Design Instrucional, de modo a enriquecer metodologicamente os recursos digitais disponibilizados para as formações docentes na modalidade à distância. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa pautando-se na revisão de literatura. Como resultados evidenciou-se que é possível tornar o aprendizado eletrônico significativo e em consonância aos princípios da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC a partir da utilização do Design Instrucional. Assim, estaremos proporcionando uma formação docente mediada pela tecnologia, mas em harmonia com a educação complexa, com a transdisciplinaridade e com a ecoformação.

Palavras-chave: Design Instrucional. Formação de Professores. Educação à distância.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico aliado ao período de distanciamento social - ocasionado pela pandemia de COVID-19 - difundiram o modelo de aulas remotas e também deram espaço para a formação docente por meio de cursos na modalidade à distância. Esta foi a solução encontrada, por exemplo, pelo município de Porto União, no estado de Santa Catarina, para atender às demandas da Secretaria Municipal de Educação para capacitar professores durante as semanas pedagógicas previstas no calendário escolar dos últimos dois anos.

O ensino à distância pode ser uma alternativa financeiramente viável tanto para as escolas privadas quanto para a administração pública, afinal, uma mesma palestra ou formação gravada pode ser retransmitida para diferentes grupos de professores em qualquer tempo e lugar. No entanto, ainda há muito a ser discutido sobre a qualidade dessas formações, tais como as plataformas utilizadas para a disponibilização dos conteúdos, a interação com o público alvo e o efetivo aproveitamento da proposta formativa.

É importante ressaltar que “[...] não há que se falar em educação inteiramente digital, uma vez que não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana.” Nem tampouco podemos “[...] aderir acriticamente discursos atraentes e inovadores que negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NÓVOA, 2022, p. 35).

Neste sentido, o design instrucional vem contribuir para uma experiência de aprendizado digital aprimorada, implementando soluções educacionais de qualidade, que levem em conta as questões de interatividade e uso de multimídia, assegurando inclusive o equilíbrio entre educação, comunicação, tecnologia, conteúdos e gestão de processos (FILATRO, 2008, p. 9).

Além disso, com base nas lições de Freire (2014), não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Logo, qualquer formação docente, independente

²¹⁹ Clara Karolinne de Araújo Virgínio. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. karolinnevirginio@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2727-5592>, <http://lattes.cnpq.br/9323360635895497>.

²²⁰ Madalena Pereira da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. madalena.pereira@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.



da modalidade (presencial, híbrida ou à distância), deve ser preparada considerando a realidade de um grupo específico, ou seja, valorizando e construindo conhecimento a partir de seu contexto sociocultural.

Esta pesquisa também apresenta princípios norteadores da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), mobilizando recursos humanos para que as práticas pedagógicas sugeridas não ocorram de forma fragmentada, mas sim “[...] mais integradoras em forma de projetos, oficinas, espaços ou locais de trabalho, estratégias criativas [...]” (TORRE; SILVA, 2015, p. 20).

Desta forma, o objetivo do estudo apresentado é compreender a origem e os elementos do Design Instrucional, de modo a enriquecer metodologicamente as formações docentes na modalidade à distância. Além disso, a pesquisa partirá de uma base epistemológica que considera o contexto global de complexidade e incertezas e sugere uma prática pedagógica sempre reflexiva, alinhada com a transdisciplinaridade e com a ecoformação – melhor delineadas na seção da fundamentação teórica.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa que “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23), além de distinguir-se pela revisão de literatura em material teórico sobre o assunto de interesse.

Neste sentido, a leitura apresenta-se como principal técnica, uma vez que por meio dela identificamos as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificamos as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007).

DESIGN INSTRUCIONAL NA ELABORAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A origem do design instrucional remete ao contexto da Segunda Guerra Mundial, quando foi necessário treinar rapidamente milhares de recrutas para utilização de armamento específico. E por esta razão, pesquisadores norte-americanos desenvolveram produções audiovisuais para o treinamento militar. Já o seu conceito parte dos termos *design* que denota o processo com propósito definido e *instrução* que remete à atividade que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem, depois sintetiza o termo como o processo de identificar um problema de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para ele (FILATRO, 2008).

O modelo de aplicação do Design Instrucional mais difundido e utilizado atualmente é conhecido como ADDIE (SILVA, 2013). Acrônimo do inglês para as etapas de: análise (analysis), projeto (design), desenvolvimento (development), implementação (implementation) e avaliação (evaluation). De forma pormenorizada, a análise compreende a definição do público alvo, o contexto, os objetivos, as limitações e as possibilidades; o projeto abrange as melhores formas de abordar um conteúdo, as ações e materiais para alcançar os objetivos de aprendizagem; o desenvolvimento é o momento de encontrar as soluções; a implementação é a estratégia sendo aplicada; e por fim, a avaliação repensa a efetividade de todo o processo, cogitando possíveis melhorias.

Nesse contexto, com a popularização da educação à distância, a crescente demanda por material educacional digital “[...] supera a capacidade das escolas de reproduzir ou mesmo encontrar conteúdo que seja capaz de proporcionar o apoio desejado para as atividades de ensino e aprendizagem planejadas.” (TAROUCO, 2014, p.168). Deste modo, as estratégias de design instrucional, há bastante tempo desenvolvidas, devem ser consideradas para aprimorar a forma como o material é elaborado, para torná-lo didático e por consequência, efetivo.





Essa é uma preocupação de muitas instituições que ofertam cursos na modalidade à distância, sejam materiais voltados para cursos livres ou para o ensino regular. Tais instituições estão acostumadas a pensar na experiência do usuário, na facilidade de utilização do ambiente virtual de aprendizagem e na dinamicidade com a qual o conteúdo será disponibilizado.

Do mesmo modo, quando as instituições de ensino promovem a formação de docentes apoiadas no ensino à distância, devem utilizar-se das contribuições do design instrucional para tornar essa vivência proveitosa. Afinal, como podemos falar de aprendizagem significativa e protagonismo do estudante, se não dermos espaço para que os próprios docentes se sintam encorajados a exercitar essas habilidades em sua formação continuada?

Corroborando com essa análise, o Ministério da Educação desenvolveu um documento intitulado de “Referências de Qualidade para o Ensino Superior à Distância”. Este texto aponta alguns requisitos para a boa qualidade do material didático digital, são exemplos: a sistematização do conteúdo conforme o projeto político pedagógico; o detalhamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas; a integração de diferentes mídias; linguagem dialógica; a indicação de bibliografia complementar; além da integração entre docentes e equipe multidisciplinar que contemple profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros (BRASIL, 2007).

Portanto, a formação docente pretendida observa os princípios norteadores da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC. Rede iniciada no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: Adversidade e Escolas Criativas, realizado em Barcelona, em 2012, coordenado pelo professor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona (PUKALL, 2017).

Isto porque a RIEC foi criada para colaborar na identificação, potencialização e difusão de instituições educativas que desenvolvam práticas de ensino, pesquisa e formação criativas, transdisciplinares e ecoformadoras, em âmbito nacional e internacional, com foco na valorização de iniciativas com a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária (FACHINI, 2014).

Algumas pesquisas têm evidenciado a importância da utilização do design instrucional na experiência de ensino à distância. É o caso do produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Uberaba, fruto da pesquisa “Design Instrucional e Prezi: uma nova proposta de ensinar e aprender na educação básica”. Este produto educacional teve formato de curso e recebeu o título de “Prezi na Educação Multimídia”, com objetivo de capacitar professores na utilização do software Prezi e aplicá-lo em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2021).

Há também um relato de experiência da parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e o Governo do Estado da Paraíba, na qual foi desenvolvido um curso de formação continuada à distância para professores da educação básica, como solução educacional para utilização de kits didáticos fornecidos pela administração pública. Neste contexto, o curso foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle Cloud* para os 7.858 professores do ensino básico ligados a 399 escolas de ensino médio e foi elaborado nas cinco etapas do design instrucional: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. (FIGUEIREDO, 2017).

Diante da necessidade de adequações na formação inicial de professores à nova Matriz Curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ, também foram utilizados os elementos do design instrucional para a implementação da disciplina de Integração das Mídias e Novas Tecnologias no Curso Normal em Nível Médio dos colégios do Estado do Rio de Janeiro. Tal prática foi integrada às estratégias de metodologias ativas que, mediadas por um ambiente virtual





de aprendizagem, abordaram temas que propiciaram o pensamento crítico durante as aulas (PEREIRA; AZEVEDO; CAROLEI, 2021).

Do mesmo modo, uma “Formação de Professores Conteudistas para EAD” desenvolvida por pesquisadores da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, utilizou mapas de atividades, matriz de design instrucional e Storyboard. Oportunidade na qual evidenciaram o papel fundamental do design instrucional em favor de um processo de ensino-aprendizagem acessível e envolvente, uma vez que o curso virtual não deve ser um depósito de informações, mas deve auxiliar o aluno a refletir sobre algo significativo à sua prática (ROCHA; CALEFO; COELHO, 2018).

Assim, restou evidenciada a utilização do design instrucional para melhoria das formações continuadas de professores em diferentes estados do Brasil, uma vez que a aprendizagem mediada pelas tecnologias depende de um planejamento e adequação metodológica. Se hoje, no ensino presencial, optamos por práticas pedagógicas transdisciplinares - que contextualizam o conteúdo ao cotidiano, proporcionam a religação de saberes e o trabalho colaborativo entre os estudantes - precisaremos também de estratégias de aplicação desses princípios à formação docente mediada pela tecnologia.

Nesta compreensão, o design instrucional contribuirá para que a formação docente na modalidade à distância seja transdisciplinar e ecoformadora quando permitir o fortalecimento daquilo que Morin (2015) define como bem viver e portanto, proporcionar o bem-estar promovido nas relações intra, interpessoais e com o meio ambiente (PINEAU, 2006, p. 1 apud SILVA, 2008, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar a origem e os elementos essenciais do design instrucional nos permite entender de que maneira ele pode contribuir para aprimorar as formações continuadas de professores que ocorrem na modalidade à distância. Pois a mera transmissão do conteúdo, sem considerar a experiência e a realidade do grupo de pessoas a que se dirige uma mensagem, corrobora com uma forma de ensino atomizada e desintegradora.

A educação complexa nasce das novas necessidades do século XXI, alinhadas aos conceitos de transdisciplinaridade e ecoformação. A religação de saberes para solução de problemas do cotidiano, também implica reconhecer que, apesar dos avanços tecnológicos terem multiplicado nossas formas de ensino-aprendizagem, eles também necessitam de adaptações provenientes do saber pedagógico.

As pesquisas existentes evidenciam que a utilização do design instrucional, ordenado em etapas - análise (analysis), projeto (design), desenvolvimento (development), implementação (implementation) e avaliação (evaluation) - enriquecem a estruturação das formações docentes mediadas pela tecnologia, pois proporcionam a melhoria da construção de objetos virtuais de aprendizagem.

Independentemente de a formação ser, ou não, mediada pelas tecnologias digitais, a prática pedagógica apenas será transformadora quando os próprios docentes experimentarem estratégias capazes de articular o conhecimento às suas vivências.

Assim, o design instrucional pensado para tornar o material didático digital mais interativo, dinâmico e significativo contribui para uma formação docente de maior qualidade, pois parte da realidade dos sujeitos, sistematiza estratégias para melhor experiência do aprendente e faz um convite à contínua evolução da prática formativa.

AGRADECIMENTOS:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS





BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - MEC, 2007.

FACHINI, F. **Ecoformação de professores da Educação Básica no programa Novos Talentos da CAPES**. 2014. 134 f.. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2008.

FIGUEIREDO, Dennisy Silva de. **Design educacional: criação e implementação de capacitação continuada a distância para professores da rede estadual de educação básica da Paraíba** / Monografia (Graduação em Comunicação em Mídias digitais) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3234/1/DSF14122017.pdf>> Acesso em: 27 de agosto de 2022.

GUIMARÃES, Otaviano Ferreira. **Design instrucional e Prezi: uma nova proposta de ensinar e aprender**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de PósGraduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica.– Uberlândia-MG, 2021. Disponível em: <<http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1513>> Acesso em: 27 de agosto de 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis: 2007 v. 10 n. esp.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transforma, valorizar. Colaboração**: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, Hiêda Claudia Barbosa; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra; CAROLEI, Paula. DESIGN INSTRUCIONAL: perspectiva didático-metodológica para integração da tecnologia na formação docente. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53705/37835>> Acesso em: 27 de agosto de 2022.

PUKALL, Jeane Pitz. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade** / Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva, Arleide Rosa da Silva. – Blumenau: Nova Letra, 2017.

ROCHA, Leticia Justino Sanches; CALEFO, Augusto dos Santos; COELHO, Claudia Hardagh. Design Instrucional do Curso Virtual de Formação de Professores Conteudistas para EAD. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/60>>. Acesso em: 27





ago. 2022.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. Diretrizes de design instrucional para **elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento.





2013. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2013. Acesso em: 22 de agosto de 2022. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEGC0286-D.pdf>>

TORRE, Saturnino de la; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de escolas criativas**. Revista Dynamis, v. 21, n. 1, p. 15-30, 2015.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Organizadores Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Bárbara Gorziza Ávila, Edson Felix dos Santos e Marta Rosecler Bez, Valeria Costa. Porto Alegre: Evangraf, 2014.





JORNALISMO E PANDEMIA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO TELEJORNALISTA COM OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

FIGUEIREDO, Eduarda Mayara Demeneck²²¹
LOCKS, Geraldo Augusto²²²

RESUMO

Este resumo tem como objetivo refletir sobre a formação do profissional de telejornalismo a partir das transformações na era da convergência digital, através de uma análise de produções acadêmicas acerca do tema “Ensino de Telejornalismo”. Evidencia-se o ensino da disciplina de telejornalismo e os desafios para professores e acadêmicos, discutindo as mudanças no jeito de ensinar e de informar. Respalda-se à docência no ensino superior e o uso cada vez mais necessário das tecnologias. Para isso foram feitas pesquisas com relação ao tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para se basear na discussão do tema. A forma de se comunicar é importante para a difusão de informações. Na era da convergência digital, engendram-se novos desafios, a exigir avaliações rigorosas, dando ênfase a formação inicial e continuada desses profissionais e a necessidade cada vez maior do acesso e utilização das tecnologias.

Palavras-chave: Telejornalismo. Formação. Tecnologia. Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

O telejornalismo passa por diversas mudanças desde a chegada da televisão no Brasil, em 1950. Com o advento da internet na década de 90, o modo de fazer foi ficando cada vez mais ágil e tecnológico. Mas, não foram só os equipamentos que mudaram, o jeito de fazer também. Cenário que ficou ainda mais evidente durante a pandemia da Covid-19 (Sars – Cov 2), vírus causador da Covid-19, é chamado de “novo” coronavírus.

As câmeras foram substituídas por celulares, os estúdios e a rua pela sala de casa. As entrevistas ganharam um novo formato, a distância e por uma tela. Mesmo depois da volta das atividades, da volta presencial muitas coisas ficaram. Além dos novos instrumentos cada vez mais presentes na vida de um jornalista de TV (celular e tablete), o combate a desinformação e a luta pela credibilidade se torna ainda mais frequente. Desse modo é importante trazer à tona nas universidades e na formação do telejornalista esses novos desafios.

Diante desse cenário, o objetivo deste resumo expandido é de fazer uma análise das produções acadêmicas que trazem os temas relacionados ao processo de formação do profissional. O recurso utilizado será o “estado da arte”. Segundo Ferreira (2002), os estudos relativos ao “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo mapear e de discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, com a intenção de trazer respostas para aspectos e dimensões “destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

Neste resumo expandido serão relatadas as metodologias para a pesquisa das produções relacionadas, os filtros utilizados na plataforma CAPES as discussões acerca dos resultados encontrados, além das considerações em relação ao método utilizado “estado da arte”.

²²¹ Eduarda Mayara Demeneck de Figueiredo. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
profduda@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-2949-3649>
<http://lattes.cnpq.br/7621382524401355>

²²² Geraldo Augusto Locks. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
prof.geraldo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>,
<http://lattes.cnpq.br/8329018518244517>



METODOLOGIA

Para reunir as produções acadêmicas que tenham a ver com o tema proposto, foram realizadas algumas etapas para refinar os resultados analisados nesta pesquisa. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no dia 26 de agosto 2022, realizou-se a busca na plataforma citada, utilizando as seguintes palavras “Telejornalismo” e “Ensino”, obtendo como resultado 19 produções entre teses e dissertações. Para se obter pesquisas de mestrado e com datas mais atuais, foram realizados alguns filtros Tipo: “Dissertações”, e na área Ano: a partir de 2010, após estas etapas restaram 8 dissertações.

Ao findar esta etapa de buscas, escolheu-se 4 dissertações, das 8 selecionadas para passarem por análise, através deste resumo expandido. A seleção baseou-se em dissertações que tratam do tema proposto e da formação do telejornalista. Segue o resultado abaixo:

Quadro 1 – Seleção das dissertações: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a)	Instituição	Ano
Por uma gramática da reportagem: uma proposta de ensino em telejornalismo sob a perspectiva da linguagem	Luisa Carvalho de Abreu Lima	Universidade Federal de Pernambuco	2010
Ensino do telejornalismo em Goiás: Formação acadêmica como garantia da qualidade da informação telejornalística comprometida com o exercício da cidadania?'	Tatiana Carilly Oliveira Andrade	Universidade Federal de Goiás	2011
Características narrativas de vídeos jornalísticos na televisão e na internet	Angelica Maria dos Santos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)	2013
Prática intensiva de ao vivo: O TJUFSC e as possibilidades de inovação no ensino de telejornalismo	Thiago Pedro Malkowski	Universidade Federal de Santa Catarina	2018

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

DISCUSSÕES

A análise das dissertações selecionadas se deu por meio da leitura dos resumos para entender o objetivo das pesquisas conforme o tema proposto.

A primeira delas que traz o título “*Por uma gramática da reportagem: uma proposta de ensino em telejornalismo sob a perspectiva da linguagem*” de autoria Luisa Carvalho de Abreu Lima, do ano de 2010, tem objetivo de analisar a linguagem e a forma como a gramática se apresenta nas reportagens de televisão. Além disso traz um estudo da arte sobre o ensino de Telejornalismo. Para Sousa (2004), muitos cursos ainda estão equivocadamente focados na formação de comunicólogos e não na formação específica do jornalista. Com base nas regras e manuais de redação a intenção da pesquisa selecionada é fornecer um aporte para professores e estudantes do curso de jornalismo, da disciplina de telejornalismo. Afim de auxiliar no texto-reportagem com suas características em todas as suas distintas manifestações. As palavras-chave utilizadas são: Linguagem, Telejornal, Reportagem, Gramática, Texto e Função.

A pesquisa intitulada “*Ensino do telejornalismo em Goiás: Formação acadêmica como garantia da qualidade da informação telejornalística comprometida com o exercício da cidadania?*”, da autora Tatiana Carilly Oliveira Andrade, de 2011 analisa o ensino de Telejornalismo nas Universidades de Goiás. A intenção é compreender como os estudantes estão aprendendo o telejornalismo, e como isso pode contribuir para uma sociedade democrática e exercício da cidadania. Cinco universidades foram avaliadas.





Para Antônio Cláudio Brasil (2007), assim como o jornalismo, as escolas de jornalismo também estão em crise de identidade. Existem, mas não sabem muito bem para que servem ou como ensinar um ofício em constante evolução. A metodologia abre discussões sobre a qualidade da informação produzida pelo telejornalista, conforme o que aprende na universidade. Para esta pesquisa utilizou-se as seguintes palavras-chave: Ensino, Telejornalismo, Qualidade e Cidadania.

A dissertação a seguir foi escrita pela pesquisadora Angelica Maria dos Santos, em 2013, com o nome *“Características narrativas de vídeos jornalísticos na televisão e na internet”*. Nela a autora traz à luz a convergência midiática e a evolução dos meios de comunicação. Mostra-se a importância dos recursos tecnológicos e como eles estão sendo usados na escola. Para a autora, começar a romper com os paradigmas por muitos anos preservados torna-se agora necessário, a ousadia e a criatividade estão em alta dentro dos telejornais. Canavilhas (2001), defende que a introdução de diferentes elementos multimidiáticos altera todo o processo de produção dos conteúdos jornalísticos e muda consideravelmente a forma de ler as notícias porque as relações entre produção e recepção estabelecidas pelos meios anteriores são, efetivamente, quebradas pela navegação não linear. Nesta dissertação encontra-se as seguintes palavras-chave: Narrativa midiática, Telejornalismo, Webjornalismo e Educação.

“Prática intensiva de ao vivo: O TJUFSC e as possibilidades de inovação no ensino de telejornalismo”, do autor Thiago Pedro Malkowski, em 2018. Este estudo apresenta resultados obtidos utilizando grupo focal com estudantes de Jornalismo, da Universidade Federal de Santa Catarina, que participam do projeto de extensão do TJUFSC, a fim de validar o modelo de ensino de telejornalismo, como método eficaz, visto as novas transformações tecnológicas. Estuda ainda como as práticas expostas através do projeto de ensino e extensão do TJUFSC, ajudam na formação do jornalista de televisão. Para Melo (2009), os telejornais universitários são alternativas que possibilitam a recriação atualizada e constante do ensino da prática jornalística. As palavras-chave utilizadas nesta pesquisa são as seguintes: Telejornalismo, Ensino, Inovação, Prática intensiva de ao vivo. TJUFSC.

CONSIDERAÇÕES

Entende-se que é preciso avançar no ensino do telejornalismo, nos cursos de ensino superior. Conforme análises realizadas nas dissertações selecionadas através do método “estado da arte”, tem-se ainda uma lacuna entre o que é vivenciado no mercado de trabalho e o que é estudado nos bancos universitários.

Um tema que está em constante transformação, ainda mais que traz como seu foco as transformações tecnológicas. A preocupação em trazer essas ferramentas para o cotidiano do ensino-aprendizagem é constante. Como resultado observou-se que os desafios encontrados vão desde os métodos de ensino, até a linguagem utilizada para trabalhar os textos de telejornalismo. Também se constatou que é preciso investir mais em pesquisa dentro desse tema, e como a informação na universidade é fundamental para o futuro do profissional de telejornalista.

Trabalhar o telejornalismo com base na teoria, mas sem deixar de lado a prática e a técnica é contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para atuarem no mercado de trabalho frente às novas demandas. Saber trabalhar esses aspectos, são tão importantes quanto trabalhar a informação para auxiliar na construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, TATIANA CARILLY OLIVEIRA. **Ensino do telejornalismo em Goiás: Formação acadêmica como garantia da qualidade da informação telejornalística comprometida com o exercício da cidadania?** 01/05/2011 140 f. Mestrado em





COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

BRASIL, Antônio Claudio. **Antimanual do jornalismo e comunicação. Ensaios críticos sobre jornalismo, televisão e tecnologias.** São Paulo: Senac, 2007.

CANAVILHAS, J.M. **Do jornalismo online ao webjornalismo: formação para a mudança.** Universidade da Beira Interior – Portugal, BOCC,2006 (a). <<http://bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-onlinewebjornalismo.pdf>> Acesso em 26 de agosto de 2022

FERREIRA, N. S. (2002). **As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade***, 79, 257-272. Recuperado a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt &nrm=iso&tlng=pt , Acesso em 26 de agosto de 2022

LIMA, Luisa Carvalho de Abreu e. **Por uma gramática da reportagem: uma proposta de ensino em telejornalismo sob a perspectiva da linguagem'** 01/08/2010 130 f. Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

MALKOWSKI, Thiago Pedro. **Prática Intensiva De Ao Vivo: O Tjufsc e as possibilidades de Inovação no Ensino de Telejornalismo'** 05/06/2018 139 F. Mestradoem Jornalismo Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (Bu/Ufsc)

MELO, José Marques de. **Jornalismo: Compreensão e Reinvenção.** Saraiva. 2009.São Paulo.

SANTOS, Angélica Maria dos. **Características narrativas de vídeos jornalísticos na televisão e na internet. 2013.** 104 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/128132>>. Acesso em 27 de agosto de 2022

SOUSA, J. P. **Desafios do Ensino Universitário do Jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI.** 2004. Disponível: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf> . Acesso em 28 de agosto de 2022.





REFLEXÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SANTOS, Dieisy Ghizoni²²³
DA SILVA, Madalena Pereira²²⁴

RESUMO

O presente texto propõe discutir a respeito do uso das Tecnologias e Mídias Educacionais no processo de formação continuada de professores. A partir dessas discussões, pretende-se evidenciar o quanto a apropriação das Tecnologias e Mídias Educacionais, por parte dos professores, pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. A abordagem metodológica será qualitativa, exploratória e com procedimento técnico da pesquisa bibliográfica. Os resultados parciais apontam, mesmo que inicialmente, o quanto os professores necessitam de formação continuada de qualidade para poder auxiliar os estudantes imersos no mundo da Cultura Digital e, dessa forma, produzir saberes científicos e tecnológicos de qualidade. **Palavras-chave:** Formação de professores. Tecnologias e mídias educacionais. Escola pública.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem sofrendo transformações e mudanças ao longo dos anos, mudanças essas que podem ser percebidas no processo de evolução dos seres humanos. À medida que o tempo vai passando, novas formas de ser, estar e pensar também sofreram mutações. Para Castells (2005, p. 18), estamos vivenciando um “processo de transformação estrutural [...] É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo”.

Diante desse cenário que, por vezes, se mostra instável, em decorrência das mais diversas apropriações das tecnológicas existentes no mundo e que estão cada vez mais presentes tanto na vida cotidiana, bem como na escola, faz-se necessário buscar conhecimento para a apropriação e as adaptações das práticas pedagógicas frente a tais mudanças. Nesse cenário, sobretudo na escola, surge a problemática do tema dessa pesquisa: os professores estão preparados para trabalhar com as Mídias e as Tecnologias Educacionais, como aliadas no processo de ensino-aprendizagem? É evidente que, nos últimos anos, as tecnologias ocuparam o cotidiano das pessoas, seja pelas redes sociais, dispositivos automatizados, ou aplicativos dos mais variados nichos, a partir dos quais supõe-se permitir uma maior praticidade nas relações sociais, culturais, econômicas e educacionais (CAMPOS, 2017).

Desse modo, tem-se que as tecnologias auxiliam as pessoas em sua vida rotineira. Nesse aspecto, pode-se fazer a seguinte pergunta: de que forma se pode incluir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem nos espaços formais de educação? Pensando nisso, o presente texto busca compreender tal processo de inclusão. Para tanto, compreende-se que nos ambientes formais de educação como a escola encontra-se “[...] em seu público-alvo um grupo habituado a movimentar-se de forma fluida em espaços híbridos [...] sempre ligados, sempre em redes [...]” (TRINDADE; MILL, 2019, p. 9). Logo, cabe ao professor e à escola adequar o espaço de ensino para atender essas demandas.

A escola é um espaço de transformação no qual crianças, jovens e adultos buscam o aprendizado. Sendo assim, esse espaço denominado escola também precisa

²²³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). dieisy@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9805-7958>, <http://lattes.cnpq.br/2050710598126868>.

²²⁴Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.madalena@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.





transformar-se, pois “[...] o mundo educacional está diferente, a Escola vê-se perante novos públicos, novas necessidades, novas possibilidades” (TRINDADE; MILL, 2019, p. 9).

Nesse contexto, muito tem se falado sobre as Tecnologias e as Mídias Digitais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, especialmente com a pandemia da Covid-19²²⁵, quando as aulas aconteceram de forma remota e foram mediadas pelas Tecnologias Digitais (DA SILVA, 2019). Estudantes e professores se viram diante de uma situação nunca antes presenciada e tiveram que se adaptar rapidamente à nova rotina, bem como reinventar-se para a continuidade dos estudos num cenário de total incerteza. Todavia, as tecnologias e as mídias são assuntos já discutidos ao longo dos últimos anos e essas discussões vêm se aprofundando, até porque são questões inseridas no currículo da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador da Educação Básica Brasileira, traz, na sua quinta competência geral, a Cultura Digital, que tem por objetivo “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para que os estudantes consigam comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (BRASIL, 2018, p. 9).

Embora os recursos digitais não estejam disponíveis a todos os estudantes, a maioria deles está cada vez mais conectado via internet com diferentes dispositivos e mídias. No contexto da Cultura Digital, os smartphones, as mídias e tecnologias, auxiliam essa apropriação de conhecimento cada vez mais precoce por parte dos estudantes. Entretanto, nota-se que a formação inicial do professor não está mais dando conta de acompanhar essas novas transformações. Assim, a formação continuada é essencial para trabalhar e aplicar as tecnologias e mídias educacionais na sua prática pedagógica (RIBEIRO; DA SILVA, 2021). Com base nisso, o texto tem por objetivo, a partir das pesquisas já existentes, evidenciar as contribuições das tecnologias educacionais na formação continuada dos professores.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa em compreender a percepção dos pesquisadores quanto ao tema estudado. Logo, não se resume numa análise quantitativa, pois “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social [...]” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Por sua vez, quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza por ser exploratória, pois o estudo será realizado baseado em artigos e dissertações já existentes, após o crivo do pesquisador. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador compreenda o objeto de estudo por meio de diferentes técnicas, tal como o levantamento bibliográfico.

Da mesma forma, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é do tipo bibliográfica, sendo desenvolvida com base em pesquisas já realizadas por outros pesquisadores em diferentes fontes de dados (GIL, 2008).

Além disso, para Flick (2013), o pesquisador deve delimitar sua abordagem metodológica, uma vez que a “[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes” é essencial para a qualidade da pesquisa. Assim, como o pesquisador deve estar atento quanto ao “[...] reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2013, p. 23).

²²⁵ Tal Pandemia acometeu a população Mundial, teve início no ano de dois mil e dezenove.





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Considerando que a formação inicial dos professores não está dando conta das demandas educacionais existentes no atual cenário e no processo de inclusão digital pelo qual os estudantes estão passando, considera-se fundamental a inclusão das Tecnologias e Mídias Educacionais no processo de formação continuada dos professores (PRADO; VALENTE, 2003).

Diante do exposto, percebe-se o quão necessária é, sobretudo, a inclusão de temas relacionados às Mídias e Tecnologias Educacionais nos currículos das Formações Continuadas dos professores das Redes Básicas de Educação. Para Prado e Valente (2003, p. 26) “[...] não basta que ele aprenda a operacionalizar os recursos tecnológicos, a exigência em termos de desenvolver novas formas de ensinar e de aprender é muito maior. Essa questão, no entanto, diz respeito à formação do professor [...]”. Contudo, destaca-se que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Ademais, na contemporaneidade estamos experienciando “[...] um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Portanto, “[...] a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento)”. Nesse contexto, a mudança na formação de professores necessita de um novo ambiente (NÓVOA, 2019, p. 7). Os elementos provenientes da Cultura Digital não substituem o professor e não irão resolver todos os problemas educacionais, mas enquanto recursos pedagógicos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 2020).

Sob esse viés, Santos e Sá (2021, p.3) pontuam que a dinâmica contemporânea mediada pela utilização das tecnologias e mídias digitais (TMDs) vem promovendo significativas alterações nas formas das pessoas se relacionarem com as informações e com o conhecimento, por meio do acesso às redes digitais. Essas transformações apresentam ao contexto escolar novos desafios que necessitam da construção de novas práticas, de novas concepções de educação e de novas formas de fomentar a formação continuada de professores (GATTI; BARRETO, 2009).

Do mesmo modo, a compreensão das transformações culturais advindas das novas tecnologias da informação e comunicação acrescentadas à educação, de acordo com as três constatações feitas por Lévy (2010, P.159), precisam ser (re)pensadas, pelos profissionais de educação, pois as “[...] “competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estão obsoletas no fim de sua carreira [...]”. Logo, a formação continuada contribui para que novos saberes possibilitem novas formas de aprender e ensinar, e “[...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas [...]”.

Diante disso, defendemos a formação dos professores para o uso das mídias e tecnologias digitais na educação, pois, segundo Lévy (2010), a memória criada por diferentes tipos de arquivos, seja por banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos, a imaginação e a percepção, por sensores digitais, telepresença, realidades virtuais, raciocínios com a inteligência artificial ou modelização de fenômenos complexos. Tudo isso auxilia o processo de ensino-aprendizagem, afinal, as novas tecnologias de informação e comunicação vêm para somar, pois apresentam ferramentas que facilitam o desenvolvimento do conhecimento.

Na mesma direção, a cibercultura abordada por Lévy (2010) e discutida por diferentes autores, tal como Morin (2011, p.13), requer uma mentalidade “[...] capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A





humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo”.

O mundo da cibercultura, conforme Pierre Lévy, exige uma transformação do ponto de vista dos profissionais de educação, pois as práticas precisam ser repensadas. Dessa forma, segundo o autor, os envolvidos no processo de aprendizagem, precisam ter habilidades com os recursos tecnológicos para saber utilizá-los, relacioná-los, sintetizá-los, analisá-los e, por fim, avaliá-los no seu potencial educativo para a aprendizagem. (LÉVY, 2010, p.174).

Assim, o professor precisa constantemente transformar-se e inovar-se para acompanhar as demandas atuais, pois os estudantes de hoje fazem uso de diferentes recursos digitais para comunicar-se, produzir e gerar conhecimentos, o que requer do professor um olhar atento e significativo quanto ao processo de ensino-aprendizagem aderentes a tal perfil de estudante.

Em aproximação a isso, Antunes de Sá e Endlish (2014, p. 65) falam que a escola, a partir das tecnologias de informação e comunicação (TICs), representa uma revolução nos processos lineares e tradicionais frente à comunicação escolar, pois são poucas as apropriações diante das novas linguagens manifestadas pelas tecnologias contemporâneas que invadem o espaço educativo escolar.

Sendo assim, conforme Moraes (2004, p. 258) “somos produtores e, ao mesmo tempo, produtos das experiências que vivenciamos. Essas experiências, por sua vez, passam a apresentar uma característica auto formadora importante nos processos de aprendizagem [...]”. Desse modo, os atores do processo pedagógico de ensino-aprendizagem são os professores, sendo que o foco do processo quanto à formação e à atualização da própria aprendizagem ocorre por meio de interações multidirecionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi realizada uma análise de algumas pesquisas existentes que abordam a formação de professores para o uso das tecnologias educacionais. Os artigos e teses analisados após o crivo das pesquisadoras demonstram que elas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os professores necessitam de formação continuada de qualidade para acompanhar o mundo da cultura digital.

Com base nas pesquisas, foi evidenciado que as tecnologias digitais não resolverão todos os problemas educacionais, mas podem ser usadas como recursos pedagógicos promissores. Diante disso, os professores carecem de formação continuada para usar as tecnologias como suas aliadas, visto que nem mesmo as formações mais recentes deram conta de atender as demandas exigidas com a chegada inesperada da Covid-19. Portanto, é preciso uma formação docente mais global e complexa, que atenda as implicações científicas, políticas, culturais e educacionais. Diante desse novo cenário, os professores tendem a aproximar-se mais dos interesses dos alunos, já familiarizados com as mídias digitais, o que se constitui como requisito fundamental e indispensável à docência na escola atual.

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

ANTUNES DE SÁ, Ricardo; ENDLISH, Estela. **Tecnologias digitais e formação continuada de professores Educação**. vol. 37, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 63-71 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil





BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: Do conhecimento à Ação Política.** In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à Política.** Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.p.17-30.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.265p. 2017.

DA SILVA, Madalena Pereira. Podcast Eureka! EP 02 - **Tecnologias da informação e comunicação na educação.** Youtube. Ago. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gBocdh5qiEU>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

NÓVOA, António Sampaio da. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António Sampaio da. **A formação de professores em tempo de pandemia.** Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 21 set. 2020.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE J. A. **A formação na ação do professor:** uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: José Armando Valente. (Org.). Formação de Educadores para o uso da informática na escola. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003, v.,





p. 21-38.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Dione Carlos; DA SILVA, Madalena Pereira. Nativos e imigrantes digitais: um diálogo necessário para reencantar a educação. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 45, p. 343-357, 2021.





JOGOS COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

WOLFF, Carmem Lidia²²⁶

RESUMO

O trabalho descreve sobre a aplicação de jogos em sala de aula que surge como uma oportunidade de socializar os alunos, buscar a cooperação mútua, trabalho em equipe ou competição, e novas habilidades na busca incessante de elucidar os conceitos e desafios da temática. O intuito é investigar metodologias mais inovadoras de modo que o conhecimento construído pelos alunos fosse além da prática educacional formal. Para isso, o referencial teórico baseou-se em autores como Vigotsky (1984), Borin (1996), Sdoukos (2012), Haydu & Zanluqui, (2013), entre outros. Conclui-se que a gamificação na educação é uma possibilidade de valorizar a capacidade criativa, visando uma compreensão mais significativa dos conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: Ensino. Inovação. Jogos matemáticos.

INTRODUÇÃO

O conceito de transformar a sala de aula em um espaço de protagonismo do aluno não é recente. Papert (1980) defendia a necessidade de uma nova forma de ensinar, buscava proporcionar novas formas de aprendizado aos alunos, de modo que o conhecimento construído por eles fosse além da prática educacional formal. A partir desse contexto proposto por Papert e por acreditar que as mudanças na educação devem vir da base, e que estudantes devem ter novas oportunidades de ensino e aprendizagem, a pesquisa será realizada com a Educação Básica (Fundamental II).

Neste contexto, Martins e Giraffa (2016, p.54), perguntam “Como fazer para educar estudantes para um espaço sociocultural dinâmico, com obsolescência rápida, desafiador e complexo como o da cibercultura”, que faz uso das tecnologias digitais, e possivelmente se organiza de forma diferente do espaço onde os seus educadores se formaram (MARTINS; GIRAFFA, 2016). Porém é necessário distinguir o simples fato de saber usar a tecnologia de fazê-lo de forma adequada e que possibilite novos aprendizados.

O Ambiente educacional precisa evoluir para dialogar de forma clara com as novas gerações digitais e por isso é preciso que o ambiente educacional ofereça espaços de aprendizagem que proporcione desafios dinâmicos e engajadores e uma forma de fazer, isto é, utilizando games, e não apenas os digitais como estratégias de aplicação de metodologias ativas. Através de metodologias mais inovadoras os alunos têm a possibilidade de construir seus saberes a partir da comunicabilidade e interações com um mundo de pluralidades, e os jogos no ambiente escolar auxiliam o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Sem esquecer que também pode contribuir com o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes ao jogo, com isso, abrem-se novas possibilidades à educação. O estudo de novas estratégias de ensino e aprendizagem é um dos fatores que motivaram esta pesquisa, principalmente para a interação cada vez maior com estudantes nativos digitais. As utilizações desencadeadas pelo uso generalizado de meios digitais pelos alunos demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, ou seja, novas estratégias pedagógicas, para melhorar a dinâmica entre docentes e discentes.

As autoras Franco, Ferreira e Batista (2015, p.5), afirmam que “O uso de estratégias de jogos na educação e os métodos de ensino tradicionais se diferem bastante na forma como tratam os fracassos”. Enquanto a forma de ensino tradicional pontua negativamente os erros dos alunos, muitas vezes sem discutir com eles, o uso da

²²⁶ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. Email: carmemw@uniplaclages.edu.br



gamificação estimula que os alunos aprendam por meio dos erros cometidos, pois nos jogos tem que primeiro entender o que levou ao erro para corrigir e superar a etapa. Portanto, um dos usos da gamificação representa uma forma de aprendizagem por meio de simulações de situações reais ou imaginadas adequadas a este processo de erros e acertos.

METODOLOGIA

O método de pesquisa do presente trabalho é de caráter exploratório que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito buscando uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito (GIL, 2002).

A autora já trabalhou com o ensino fundamental II durante um período onde aplicou algumas atividades de gamificação que reafirmam o caráter exploratório da pesquisa, a suspensão das aulas por mais de um ano dificultou a testagem do protótipo in loco, pois mesmo com o retorno parcial das aulas, as turmas permaneceram reduzidas devido ao PlanCon (Plano Municipal de Contingência de Lages), bem como pela opção dos próprios alunos de continuar com as aulas remotas durante a maior parte do ano letivo.

Em relação a investigação, foram aplicadas algumas estratégias de gamificação alternativas na Escola Pública de Educação Básica (EMEB) Mutirão, localizada no município de Lages/SC, com estudantes do oitavo e nono ano para observar como os alunos iriam reagir a introdução do game como alternativa à educação convencional e assim verificar a aceitação a estratégia desenvolvida como exemplificado na figura 01:



Fonte: A autora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

O mundo tem evoluído cada dia de forma mais rápida, principalmente depois da internet que facilitou e impulsionou o acesso à informação, bem como a sua multiplicação e esta evolução do mundo digital criou uma nova geração que vêm demonstrando o grau de insatisfação dos jovens e das dificuldades de aprendizado e de manter estes motivados em sala de aula. Esta insatisfação pode ser entendida como uma



manifestação de que o aluno que convive com outras mídias como Facebook, Instagram, Twitter, blogs em seu dia-a-dia, tenha dificuldades para aprender por meio dos métodos tradicionais de ensino. Nos dias atuais, as habilidades assimiladas e praticadas por meio dos jogos têm pouca relação com o ensino praticado nas escolas, e, por isso, trabalhar com games, na educação de pessoas, ainda, têm demonstrado grandes desafios para instituições e educadores. Mas, de acordo com práticas recentes, o uso de games tem se tornado uma estratégia motivadora nas escolas, favorecendo o aprendizado, onde o entusiasmo e o engajamento estão, ligados à realidade atual, contribuindo para um aprendizado divertido, mas com seriedade.

Diante da inserção das novas tecnologias e da amplitude da utilização dos games pelos jovens, muitos profissionais da educação vêm buscando adaptar o processo educativo à nova realidade, sobretudo com a utilização de games ou de seus recursos em atividades educativas, já que são considerados atrativos e prazerosos e por prenderem a atenção dos alunos (FREIRE, 2015, p. 5).

Nesse contexto, podemos inferir que o jogo passa a ser uma importante estratégia pedagógica no ensino de educação financeira. Foi no século XX, através das teorias de Lev Vigotski que a percepção de que os jogos propiciam um ambiente de ensino e aprendizagem, sendo possível o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. O jogo e sua aplicação na educação têm sido estudados por vários pesquisadores da área da educação como: Vigotsky (1984), Borin (1996), Sdoukos (2012), Haydu & Zanluqui, (2013), segundo os autores a utilização de jogos promove a concentração, e precisão no raciocínio, interação social, pois nessas conjunções instiga os alunos ao pensamento independente e a habilidade de resolver problemas.

O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a e de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p.26).

Nesse sentido, os jogos fornecem subsídios para a valorização do processo de aprendizagem na medida em que os professores buscam discutir a importância da qualidade do “ensinar” e incentivar a construção de saberes pelos alunos através da investigação, proporcionando condições favoráveis para o entendimento dos alunos e exploração das dúvidas despertando o interesse dos alunos aos desafios propostos.

Aguiar (2008, p.126), ressalta que a finalidade das novas tecnologias em sala de aula demanda que se faça uma nova análise sobre a prática pedagógica, que, normalmente, estabelece com que o aluno assuma a postura de mero expectador. “A aprendizagem baseada em games requer uma participação ativa do discente, melhorando seu desempenho, auxiliando no treinamento, aprendizagem, execução de atividades reais e desenvolvimento de habilidades cognitivas”.

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais possibilitam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem (FALKEMBACH, 2002, p. 3).





Dessa maneira, é necessário que se repense o papel do aluno nessa nova perspectiva, para que ele se sinta parte do contexto e, assim, possa assumir seu aprendizado como parte do seu crescimento, no qual a escola tem o papel de implantar estratégias que venham facilitar e engajar esse aluno sem imposição, para que este, por meio do jogo, aprenda a estudar de forma prazerosa e descontraída.

À vista disso, os jogos, além de serem eficazes no aprendizado do aluno, também, contribuem para a formação de profissionais críticos e, reflexivos, colaborando para uma sociedade mais justa e estimulando os alunos para uma nova forma de pensar, agir e expressar, a fim de que se tornem seres capazes de prover seus próprios conhecimentos e, assim, sendo, personagem do seu próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é fundamental que os educadores tenham o conhecimento de que é preciso fazer uso de novas metodologias de ensino a favor do aprendizado do aluno. A utilização dos jogos abre novas possibilidades para a educação formal principalmente para os alunos do ensino fundamental na educação básica, uma vez que já são adeptos das tecnologias digitais tornando-se uma ferramenta interessante para ser explorada, e com inúmeras possibilidades de utilização possibilitando uma aprendizagem ativa e participativa. Assim, incorporar os jogos pedagogicamente é extremamente desafiador, educativo é necessário. Dessa forma, os jogos têm se apresentado como uma ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, onde alunos aprendem de forma lúdica, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **Vértices**, v. 10, n. 1, p. 63-72, 2008.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para o ensino de matemática**. São Paulo: CAEM - IME-USP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FALKEMBACH, A. M. **O Lúdico e os Jogos Educacionais**. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em 20 de ago. 2022.

FRANCO, P. M.; FERREIRA, R. K. R.; BATISTA S. C. F. Gamificação na Educação: considerações sobre o uso pedagógico de estratégias de games. In: **VIII Congresso Integrado de Tecnologia da Informação**. 2015, Rio de Janeiro. Anais eletrônico. Rio de Janeiro: Essentia Editora IFF, 2015. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/6950/4639>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, C. C. **Gamificação e EAD: Importância e possibilidades para uma educação com foco no aluno**. Trabalho de Final de Curso. Instituto de Matemática e Estatística. LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino. Universidade Federal Fluminense (RJ), 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.





HAYDU, V. B., & ZANLUQUI, L. V. (2017). **Jogo de tabuleiro para ensino de habilidades monetárias: grau de aprendizagem de diferentes faixas etárias.** *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 4(2), 122-135.

MARTINS, C; GIRAFFA, L. Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. **In: Revista de comunicação.** Barcelona, n.10, p. 52-67. fev. 2016. Disponível em: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/issue/view/14>>. Acesso em 10 ago. 2022.

PAPERT, S. Computers and Computer Cultures. In: PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas.** New York, Ny, Usa: Basic Books, Inc, 1980. p. 1-11. Disponível em: Acesso em: 23 Abril.2021. PRAZERES, I. **Gamificação no ensino da Matemática: aprendizagem do campo multiplicativo** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceio 2018.

SDOUKOS, S. S. (2012). **Avaliação do desempenho de escolares em um jogo educativo de habilidades monetárias** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.





TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

SAGAZ, Dionéia Walter²²⁷
DA SILVA, Madalena Pereira²²⁸
PINTO, Marialva Linda Moog²²⁹

RESUMO

O presente estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação. O tema do estudo é as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA que é o distúrbio das funções neurológicas que se caracteriza por déficits na comunicação, interação e reciprocidade social. Por apresentar dificuldades no desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido e especializado dos profissionais da educação. A escola que promover a inclusão, precisa oportunizar meios para que todos os estudantes tenham condições de aprender a fim de desenvolver-se na sua integralidade. Considerando que muitos autistas gostam de realizar atividades com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a pesquisa objetiva apresentar as produções realizadas sobre o tema, com vistas a evidenciar algumas produções relacionadas e as contribuições das mesmas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.

Palavras-chave. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação.

INTRODUÇÃO

A presença de um estudante com necessidades especiais na sala de aula requer um trabalho partilhado por parte da instituição, buscando alternativas de intervenções que possibilitem ao mesmo o desenvolvimento da autonomia, independência e execução das atividades de vida diária. “As ações de intervenção junto à criança com TEA em diferentes contextos (familiar, escolar, social e profissional na vida adulta) constituem-se em um importante modulador de prognóstico” (DE SOUZA *et al.*, 2019, p. 286).

Rodriguez e Pico (2016, p. 172) alertam que as pessoas com necessidades especiais, relacionadas ou não com deficiência, têm diferentes padrões de funcionamento cognitivo, o que pode dificultar a sua aprendizagem e exigir abordagens específicas. Entre as diferentes possibilidades, De Souza *et al.* (2019) considera que as tecnologias digitais são especialmente relevantes. Rodriguez e Pico (2016) complementam que a evolução das tecnologias tem impulsionado o interesse no campo de intervenção e apoio e tem sido um desafio transformar as práticas educacionais adaptáveis às novas exigências e demandas das crianças com TEA.

Nessa perspectiva, o presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado em Educação, que tem como objetivo apresentar algumas produções que relatam sobre o tema, com vistas a evidenciar algumas produções usam as Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA. No entanto neste resumo expandido, nos limitamos em apresentar e evidenciar as contribuições de algumas propostas de inserção das Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.

²²⁷ Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. dioneia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4117-2645>, <http://lattes.cnpq.br/0412338950509580>.

²²⁸ Professora orientadora. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

²²⁹ Professora coorientadora. profa.marialva@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9898-8576>, <http://lattes.cnpq.br/0827920077915061>.





METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que “[...] verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MINAYO, 2007, p. 48).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica. De acordo com Gil (2008), quase todas as pesquisas se valem desta abordagem, pois fazem uso de fontes bibliográficas, como é o caso deste estudo que irá analisar dissertações de mestrado em educação relacionados ao tema em questão.

Na análise foram consideradas, as pesquisas feitas com professores que atuam com crianças com TEA e que fazem uso de tecnologias educacionais. A síntese dos trabalhos é apresentada a seguir. Durante a análise dos documentos foram observados o objetivo, a metodologia e as práticas pedagógicas adotadas nas respectivas pesquisas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta sobretudo as interações sociais, comportamentais, sensoriais e a comunicação. A pessoa com TEA pode apresentar todas essas características, contudo, cada uma reage de forma diversa. O TEA pode afetar mais a interação social ou a comunicação com uma pessoa e o mesmo não ocorre com outra. Algumas características podem ser perceptíveis desde o nascimento, enquanto outras podem ser percebidas somente ao longo do desenvolvimento.

Uma das alternativas consiste no uso de tecnologias na educação, sejam elas digitais e/ou assistivas, software, jogos, entre outras, essenciais no processo de aprendizagem dos estudantes, assim o uso das mesmas é indicado na prática pedagógicas dos professores.

Há estudos que indicam que os estudantes com TEA sentem-se envolvidos com os recursos digitais (DE SOUZA *et al.*, 2019; RODRIGUEZ; PICO, 2016) demonstrando mais interesse nas atividades escolares. Portanto, faz-se necessário adaptar materiais e/ou usar tecnologias digitais para este propósito. As tecnologias digitais, nos mostra um leque de opções e uma vez inseridas na prática pedagógica como um recurso de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Na prática pedagógica a Interação e comunicação, são essenciais, respeitando as particularidades dos alunos com TEA. A prática juntamente com as tecnologias digitais, busca estratégias e recursos que apontam a comunicação, e algumas estratégias e recursos diferenciados, como a comunicação alternativa que, mesmo usada de forma pouco sistemática, se constitui em uma relevante possibilidade de comunicação. As tecnologias digitais ajudam no desenvolvimento da comunicação e socialização dos alunos. Nas pesquisas relacionadas apresentadas conforme Silva (2016), Keller (2013), e Flores (2019), os alunos que usam iPad, tablets, na alfabetização desenvolvem melhor a socialização com o outro. É no dia a dia de cada um que a socialização se dará de forma que alunos vivenciaram suas práticas e experiências.

Na trajetória profissional, o professor elabora, planeja, desenvolve conhecimentos e práticas de acordo com a necessidade que surge na sua atuação enquanto formador e pesquisador.

No contexto de inclusão, os professores precisam pensar em como incluir cada estudante, considerando a diversidade e as especificidades inerentes da natureza individual da natureza humana. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em recursos e abordagens que possibilitem o fazer pedagógico, pois os estudantes com TEA requerem de seus professores práticas diferenciadas, por apresentarem particularidades que variam de um para outro. Nesse sentido, o professor precisa observar, conhecer cada indivíduo para que possa desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com TEA.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de conhecer algumas pesquisas existentes sobre o tema, em 02 de maio de 2020 foi realizada uma busca de trabalhos relacionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na busca foram usadas as palavras-chave “autismo” e “tecnologias”, tendo como resultados 55 trabalhos. Após usar o filtro pela área da educação obtivemos 10 resultados; contudo, após as leituras dos títulos e resumos, apenas três foram selecionados, por usarem as tecnologias com crianças diagnosticadas com TEA e serem aplicadas e/ou desenvolvidas com/para as faixas etárias aderentes com a educação básica.

Na análise foram consideradas, também, as pesquisas feitas com professores que atuam com crianças com TEA e que fazem uso de tecnologias educacionais. A síntese dos trabalhos é apresentada a seguir. Durante a análise dos documentos foram observados o objetivo, a metodologia e a prática pedagógica adotadas nas respectivas pesquisas.

A dissertação de Silva (2016) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação teve por objetivo entender o processo de cognição de sujeitos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista – TEA por meio de ambientes desafiadores. A metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa foi desenvolvida com três crianças com TEA inseridas da Educação básica, no ensino fundamental e educação especial. Das três crianças, duas estavam matriculadas em ensino regular e uma delas em classe especial específica para autistas. Na ocasião foi utilizado a tecnologia digital em versão touch. Ipad (dispositivo em formato tablet). Na prática pedagógica ocorreu com uso de tecnologias touch, devido a toda sua plasticidade, bem como a facilidade de toque nos objetos. O toque na tela se confunde com o toque real, diferente do computador e do mouse que exigem uma maior complexidade no seu manuseio, por isso escolheram o Ipad. Também foi utilizado como meio de aprendizagem a criação de um ambiente desafiador através do ato de brincar, para disparar novas sinapses nos sujeitos e que colaborassem com a neuroplasticidade cerebral. Cada sessão durou de 30 a 55 minutos, totalizando 14 encontros. Além do Ipad, foi explorado o uso do ambiente, como por exemplo, o quadro de giz, violão, jogos com vídeo, filmadora, espelho de forma a desenvolver o autoconhecimento e fala.

A dissertação de Keller (2013) buscou entender o que vem acontecendo em termos de ressonância com o sistema orgânico, cognitivo e subjetivo humano. Nesse sentido, investigou-se esta interação cibernética proporcionada pelo uso da tecnologia (touch- iPad e tablet) com crianças que apresentam o TEA. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e a pesquisa foi realizada no ensino regular no processo de alfabetização do ensino fundamental com duas crianças. A prática pedagógica visa trabalhar com crianças autistas usando os pressupostos da complexidade relacionados à teoria cognitiva de origem cibernética. O iPad foi utilizado nessa perspectiva, com fotos e aplicativos específicos para autistas, que apresentam a rotina e delineiam a condução do trabalho na rotina escolar. Tal estratégia visa investigar as implicações dessa tecnologia em crianças com patologias graves e leves e, assim, entender como podem potencializar a construção do conhecimento cognitivo/subjetivo. A pesquisa visou ainda, aplicar e observar o acoplamento tecnológico com as crianças para, então, perceber como isso poderia redundar em transformações cognitivo-afetivas. Os aplicativos usados no Ipad estavam relacionados a alfabetização, coordenação motora, jogos de raciocínio lógico e aplicativos que exploravam as habilidades linguísticas. O segundo estágio da pesquisa possibilitou que as crianças levassem o iPad para casa, utilizando-o em contexto particular e sob o olhar/auxílio dos familiares.

O trabalho de Flores (2019) teve como objetivo compreender os processos de subjetivação e de aprendizagem das crianças diagnosticadas com Autismo durante as interações em rede com outras crianças em meio a um ambiente autopoietico por meio de oficinas que valorizam a capacidade de autoconsciência e invenção de si. A





metodologia usada foi a cartográfica, e a tecnologia touch- iPad, que potencializa as pistas que vão surgindo ao longo da pesquisa empírica, valorizando seus aspectos subjetivos, os quais não podem ser normalizados ou cristalizados, uma vez que não prevê estruturas fixas. De caráter qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida no ensino regular, com pacientes da Clínica de Atendimentos em Educação – Educentro. Das doze crianças atendidas, com faixa etária entre 4 e 8 anos de idade, apenas seis participaram da pesquisa, pois foram diagnosticadas com TEA. Na prática pedagógica foram utilizadas as ferramentas do iPad e o brincar. Esta pesquisa é sustentada com base no Paradigma da Complexidade, pois considera que as emoções e os processos de cognição e de subjetivação estão intimamente entrelaçados ao ato de viver/conhecer. Ao utilizar esse objeto técnico, a criança diagnosticada com autismo pode estabelecer um contato um tanto quanto visceral com essa tecnologia, o que gera nela modificações cognitivas, afetivo-emocionais e subjetivas. A pretensão da pesquisa, é que a criança com TEA, em meio a um ambiente autopoietico, com crianças que não estão no espectro do autismo, possa ser provocada a interagir com seus pares. E, nesses contextos de convivências e brincadeiras, expor suas preferências e suas vontades, ampliando, gradativamente, a sua comunicação e interação. O ponto de partida deste estudo foi perceber como um ambiente autopoietico pode fazer emergir aprendizagens, emoções e processos de subjetivação em crianças diagnosticadas com autismo na convivência com outras crianças. Com a finalidade de contemplar essa busca, foram desenvolvidas oito oficinas autopoieticas, dentro desses ambientes complexos. Os materiais utilizados foram: iPads; jogos de encaixe, quebra-cabeças, dominós, bingos, jogos dos opostos, etc.; brinquedos diversos, incluindo bonecas, casinhas, carrinhos, massinha de modelar, panelinhas, instrumentos musicais, entre outros.

Ao analisar as pesquisas, Silva (2016), Keller (2013), Flores (2019), evidenciou-se que em todas as imersões foram usadas tecnologias digitais sensíveis ao toque, uma funcionalidade essencial aos estudantes com TEA. Um aspecto que merece atenção é que em todas as experiências, outros recursos pedagógicos foram utilizados com as tecnologias digitais, visando atingir o objetivo proposto em cada proposta.

Em Silva (2016) um ambiente desafiador foi criado e preparado com o objetivo de ajudar o estudante com TEA desenvolver o autoconhecimento e fala. Nesse ambiente, além do iPad, são usados o quadro de giz, violão, jogos com vídeo, filmadora, espelho de forma, recursos que colaboraram para que a pesquisa atingisse o objetivo.

Na pesquisa de Keller (2013), recursos pedagógicos digitais foram usados na alfabetização de duas crianças do ensino fundamental, diagnosticadas com TEA. As interações cibernéticas aconteceram com uso do iPad, jogos, fotos e aplicativos específicos relacionados com a rotina e condução do trabalho escolar de estudantes com TEA e comunicação. Todos os recursos usados objetivavam ajudar na alfabetização, coordenação motora, raciocínio lógico e habilidades linguísticas. Nas interações foi possível conhecer as contribuições dos recursos pedagógicos digitais, bem como o potencial dos mesmos na construção do conhecimento cognitivo/subjetivo.

Na pesquisa de Keller (2013) merece destaque um aspecto de extrema relevância: - a disponibilidade do tablet e atividades propostas pela autora para que as crianças pudessem usar em casa e com o acompanhamento dos familiares. Isso demonstra a preocupação da pesquisadora em envolver a família nas atividades dos estudantes, adotando estratégias para que os familiares se mobilizem, auxiliem e acompanham as crianças em suas rotinas particulares e escolares.

O trabalho de Flores (2019) buscou compreender os processos de subjetivação e de aprendizagem das crianças diagnosticadas com Autismo durante as interações no ciberespaço com outras crianças que não se encontram no espectro autista. Para isso, além de iPads, foram usados outros materiais pedagógicos (jogos de encaixe, quebra-cabeças, dominós, bingos, jogos dos opostos, entre outros) e brinquedos (bonecas,





casinhas, carrinhos, massinha de modelar, panelinhas, instrumentos musicais, entre outros).

Tanto a pesquisa de Keller (2013) quanto a pesquisa de Flores (2019) usam a abordagem da complexidade. Enquanto Keller usa os pressupostos da complexidade relacionados à teoria cognitiva de origem cibernética na prática pedagógica, Flores adota um ambiente autopoietico por meio de oficinas que valorizam a capacidade de autoconsciência e invenção de si. Nesse ambiente, estratégias diferenciadas são usadas para provocar a criança com TEA nas interações com crianças que não estão no espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado defendida em julho de 2022. Neste recorte, foi possível conhecer algumas pesquisas relacionadas que fazem uso de tecnologias digitais em práticas pedagógicas e/ou prática educativas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades em estudantes com TEA.

Em todas as pesquisas analisadas ficou evidente o potencial das tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades em crianças diagnosticadas com TEA, incluindo habilidades cognitivas, motoras, comunicativas, interativas, entre outras. Contudo, isso só foi possível, pois em cada prática havia uma intencionalidade pedagógica fundamentada e muito bem delineada para o público que se encontra no espectro. Em adição, nenhuma pesquisa fez uso isolado de tecnologias digitais, ao invés foram usados outros recursos pedagógicos associados. Nas experiências, além das bases teóricas, didático-metodológicas, os profissionais da educação foram fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas, pois todas contribuíram em alguma medida para prover autonomia dos estudantes com TEA.

Com base nas análises das pesquisas relacionadas, evidenciou-se que na escola, a construção da autonomia dos estudantes perpassa pela relação afetiva que eles mantêm com seu professor, ainda que muitos não compreendam sentimentos e a individualidade de cada pessoa, eles não são privados de emoções.

Da mesma forma, o professor tem grande importância no desenvolvimento de habilidades dos estudantes, favorecendo o equilíbrio pessoal, promovendo o bem-estar emocional, criando condições para fortalecer as relações interpessoais, compreendendo que são sempre necessários aportes educacionais que permitam à criança a aquisição destas habilidades, sempre atento às perturbações da interação social, comunicação, linguagem e atenção que esse público apresenta.

AGRADECIMENTO:

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

DE SOUZA, Gabriela Mees *et al.* **Nova Interface do Jogo** “Ludo Educativo Primeiros Passos” para Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 27, n. 03, p. 285-309, 2019.

CARVALHO, P. (2003). **Reflectir a Integração**. Viseu: Instituto Piaget.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.





FLORES, M. F. **Aprendizagem e Relações Intersubjetivas de Crianças Diagnosticadas com Autismo** 12/07/2019 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

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

KELLER, D. S. **Na Ponta Dos Dedos: Reflexões Complexas Entre Cibernética E Aprendizagem De Crianças Autistas'** 09/08/2013 63 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

RODRIGUEZ, J. P. C., PICO, L. E. A. **Un análisis del autismo desde la perspectiva de su influencia en familias y la tecnología como facilitador en el manejo de esta condición**. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 8(1), 168-182, 2016.

SILVA, L. C. A. **Ontoepistemogênese de Crianças Autistas através da Utilização de Tecnologias Touch'**. 15/03/2016 136 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.





PRÁTICAS DOCENTES E O PRESENTE DA TECNOLOGIA

FERRAZ, Georgia Angelica Velasquez Ferraz²³⁰

RESUMO

Normalmente no mundo dos negócios uma empresa estabelece seu modelo de negócio e produto, antes de definir conteúdo para postagem em redes sociais. Mas nem sempre se vê isso na educação. Com um mundo cada vez mais digital, cheio de novas tecnologias e novos hábitos de comportamento da população, muitas vezes um docente pode ser seduzido pela vasta variedade de ferramentas para usar em sala de aula ou mesmo não estar tão seguro no seu uso. E não haverá problema, desde que o conhecimento ainda seja o personagem principal da aula planejada.

Palavras-chave: Tecnologia. Prática docente. Cultura Digital.

INTRODUÇÃO

Neste presente trabalho se pretende delinear práticas docentes em tempos de cultura digital e tecnologias novas que se alteram a todo momento nessa sociedade de constante mudanças por meio da revisão de literatura. Se durante os anos da pandemia professores aprenderam a usar o Canva para as suas apresentações e artes, agora já se fala em outros aplicativos com mais funções para postagens e conteúdo.

Muitas vezes o docente sente como se ele não tivesse tempo e recursos para acompanhar o que está acontecendo em tecnologia para a educação, gerando ansiedade e prejudicando o planejamento das atividades.

Em algum momento se perdeu que no encontro em sala de aula entre professores e estudantes é mais importante o conhecimento e a reflexão sobre ele. Assim como os estudantes, o professor ao aprender uma nova tecnologia ou mesmo ao se deparar com um novo hábito da cultura digital, ele precisa refletir sobre esse uso da tecnologia. Afinal, a tecnologia é ferramenta, não objetivo.

Por outro lado, alguns professores parecem focar na tecnologia como principal e esquecer de avaliar o gap de acesso tecnológico nas várias camadas sociais da comunidade escolar. Ou mesmo se empolgar em fazer cursos e formações sem preocupação com a devida aplicação pedagógica de aplicativos e plataformas.

Não se constrói uma boa casa com apenas uma ferramenta, muitas ferramentas são utilizadas, cada uma na sua finalidade, deixando a construção mais próxima dos sonhos do futuro morador. E o que se quer construir em sala de aula é o conhecimento por meio do diálogo entre estudantes nativos digitais e professores que ainda apenas se “refugiam” na tecnologia. Como a tecnologia poderia servir melhor aos objetivos dos professores nas suas práticas em sala de aula?

METODOLOGIA

Revisão de literatura com abordagem qualitativa em acervos públicos e particulares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Maia e Scheibel (2010, p.126) afirmam que “faz-se necessário levar para as salas de aula o que os nossos alunos escutam, veem, ou seja, tudo que é estranho a nós – sua cultura, sem esquecermos de não estereotipá-la”.

Muitas escolas não permitem o uso do celular, mesmo com a vida cotidiana atual sendo praticamente regulada pelos aplicativos que cada cidadão possui instalados no

²³⁰ Georgia Angelica Velasquez Ferraz. Doutoranda em Desenvolvimento Local na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora EBTT IFMS Campus Corumbá. E-mail: gavelasquez@ymail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9265-2847>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3095959892619168>.





seu celular. O problema não está no celular, mas na falta de disciplina do seu uso em situações não pedagógicas. Ver anime no horário da aula? Não. Usar para fazer uma pesquisa dirigida sobre um tema da aula? Melhor.

Paula e Mendonça (2009, p. 264) salientam que “é importante saber escutar a criança, compreender como ela aprende, entendê-la na sua globalidade para planejar a prática pedagógica efetiva”.

O estudante precisa estar conectado para a tranquilidade dos seus responsáveis? A escola disponibiliza *wi-fi* de qualidade para os estudantes matriculados? Existe algum tipo de vício em redes sociais? Compulsão por jogos online? Ou o estudante não domina as ferramentas de comunicação que utiliza? Tantas variáveis e um mar de possibilidades de atuação orientada para o tema da aula.

Barbosa (2011, p. 73) lembra que “a massificação dos sistemas educacionais conduz a uma mudança de forma da escola. Significa transportar para ela todos os problemas sociais que, desse modo, tornam-se problemas escolares”.

Com a utilização cotidiana do celular como fonte de conexão, a peculiaridade dos planos de dados acaba se fazendo ainda mais presente no dia a dia escolar. Como o estudante não entregou a atividade por falta de internet mas está com os stories do Instagram em dia? Comentar no Facebook pode, mas custaria ver o vídeo da unidade curricular? Normalmente os planos de telefonia oferecem acesso gratuito para redes sociais e ferramentas de comunicação, havendo dispêndio de dados nos demais usos. E nem sempre o estudante possui a renda para fazer um plano de dados móveis adequado para as suas demandas acadêmicas.

O oferecimento de laboratórios, com pessoa escalada para orientar sobre o uso dos dispositivos, no contraturno para os estudantes em vulnerabilidade digital realizarem suas atividades acadêmicas poderia ser uma escolha. E se o tempo gasto nas redes sociais foi um hábito verificado no mapeamento da sala, caberia ao docente analisar como se utilizar desse ponto a ser melhorado.

Bessa (2011, p. 234) apresenta que “conteúdos de ensino representam o eixo de sustentação do tripé objetivos-conteúdos-métodos e ocupam um papel de destaque em qualquer processo de ensino-aprendizagem”. Planejar a aula utilizando da realidade do aluno que passa horas em redes sociais e permitindo um tempo de reflexão poderia auxiliar na maximização do atingimento das ações docentes.

Kampff (2009, p. 180) explica que “nos tempos atuais, a cultura tecnológica já é vivenciada por muitos na própria casa, mas para outros, a única oportunidade de acesso é a escola”. Crianças podem saber usar tablet, mas isso não significa que consigam escrever e-mails com texto claro e conciso para fins de comunicação. A tecnologia ainda é apenas um recorte em muitos lares, não o hábito do cotidiano.

Fiorin (2020, p.138) considera que “a noção de que a língua é homogênea desconhece a heteroglossia, isto é, as diferenças existentes dentro de uma língua”. Antes de solicitar que os estudantes enviem um trabalho por email, vale verificar se as etapas de diálogo na comunicação estão sendo cumpridas. Todos sabem para qual email enviar a atividade? Conhecem o formato do arquivo e o texto que deveria ser contido nele? Para alguns estudantes pode parecer repetitivo salientar que coloquem no assunto do email o nome da atividade, nome completo e turma, pois desconhecem que e-mails podem ser categorizados em pastas.

Bakhtin (2014, p. 35) sustenta que “a consciência individual é um fato socioideológico”. Se na sociedade se tornou comum passar horas em redes sociais que alimentam o seu *feed* de modo orgânico, compelindo o usuário a ficar mais tempo online, o docente poderia usar esse hábito para incentivar os estudantes a construírem a sua identidade na plataforma Lattes, por exemplo ou mesmo incentivar o delineamento dos interesses de vagas e conteúdo no LinkedIn.

Rankel e Stahlschmidt (2009, p. 97) declaram que “há uma busca constante em romper com a tradução de que o professor em sala de aula não reflete sua prática e não





produz conhecimento, considerando que o conhecimento válido só poderia ser produzido na academia”. Ao usar tecnologia em sala de aula é preciso ter uma postura reflexiva, acompanhando se a ferramenta adotada dialoga com o processo de ensino-aprendizagem. Se a unidade curricular possui uma página no Facebook as postagens utilizam a fonte e escolha de cores para uma boa leitura? É possível para o estudante relacionar os memes postados com o conteúdo e a sua realidade?

Albuquerque e Oliveira (2009, p. 300) proferem que “os (as) educadores (as) precisam aprender a trabalhar coletivamente, a se respeitar, a perdoar, a perdoar equívocos e a reconstruir saberes e caminhadas uns com os outros”. Uma vez adotada uma tecnologia para uso em sala, nem sempre o resultado é satisfatório. É o equivalente a passar um filme legendado em uma turma de jovens e adultos sem se atentar se todos conseguem acompanhar o tempo de leitura de uma legenda, o que torna importante a troca de experiências com outros docentes.

Silva e Perez (2009, p.143) assentam que “organizar o trabalho pedagógico por projetos gera necessidades de aprendizagem, mobilizando novas competências para aprender”. Educar os estudantes para a complexidade do mundo que não se enquadra nas classificações costumeiras envolve organizar um plano de ações mais concretas, com prazos e finalidades interdisciplinares, facilitando ao estudante o vislumbre das unidades curriculares como temas que conversam entre si, realidade que ele já vê ao navegar na internet e um texto possuir o *hyperlink* para outro.

Vanti (2012, p.42) alega que “durante o processo do projeto, as crianças são levadas a fazer escolhas, aprendem a priorizar objetivos e focalizar assuntos”. O docente de matemática em parceria com o docente de projeto de vida poderia trabalhar matemática financeira com estudantes interessados em empreendedorismo, por exemplo, com aplicativos de planejamento financeiro auxiliando no entendimento dos conceitos básicos.

Freire (2021, p. 99) defende que “há uma forma horrível de envelhecer: a de nos contrapor às necessárias mudanças políticas, econômicas e sociais sem as quais não se dá a superação das injustiças”. Assusta profissionais da educação que abraçam o discurso de que a tecnologia já está sendo utilizada amplamente por todos e não se preocupam com a acessibilidade dos sites que desenvolvem. Acessibilidade também envolve manter no site funções necessárias para quem possui dificuldades com a internet.

O mesmo jovem que compra o seu salgado e refrigerante no recreio via pagamento Pix pode não conseguir enviar os arquivos online para o formulário de bolsa de pesquisa. Outro estudante pode ter ótimo desempenho nos jogos online e não perceber os meandros das políticas de geolocalização, acesso aos contatos e demais permissões dos aplicativos que possui no seu *smartphone*.

Solla e Neto (2019, p. 295) observam que “muita gente não vai pra escola, e quem vai também passa por uns perrengues, ainda mais se a escola for pública”. Nem sempre a instituição escolar possui a infraestrutura de Tecnologia da Informação adequada para o uso da tecnologia em sala de aula. Afinal, o que é normal em algumas escolas como a regra de um computador por estudante pode ser o sonho ainda não alcançado de outras. E mesmo nas que possuem laboratórios de informática, é interessante pensar em fatores como o desempenho das máquinas, internet e capacidade da rede elétrica.

Logo, cada docente separa no seu planejamento a disponibilidade de recursos de tecnologia para uso em sala de aula. Pode acontecer da escola possuir laboratórios, todavia o docente pode encontrar dificuldades de utilização de laboratório no horário de suas aulas. Nesse momento é importante a ação da equipe multidisciplinar, pois o técnico de laboratório auxiliaria no monitoramento das condições físicas e funcionais do laboratório de informática, enquanto a coordenação pedagógica montaria um horário de aulas de modo que os professores pudessem utilizar os laboratórios em horário de aula.





Ramos (2018, p. 121) prega que “tecnologias improváveis de existir em um dado momento podem estar no mercado um tempo depois”. A falta de condições tecnológicas de algumas instituições enquanto outras possuem núcleo de robótica não impede que a cada momento novas tecnologias sejam desenvolvidas e apresentadas como a mais nova solução para as dificuldades das práticas pedagógicas.

Kuazaqui (2016) estabelece que “esse processo bastante complexo depende de indicadores que permitam monitorar o ambiente e seus resultados, de forma a realizar uma comparação entre o proposto e o realizado”. Novas tecnologias exigem professores dispostos ao novo, com vontade de experimentar e observar como essas mesmas tecnologias podem participar do processo de ensino-aprendizagem de modo que cada plano de ensino cumpra os objetivos para os estudantes. O estudante está realmente sendo o sujeito dos objetivos de ensino?

Johnson (2002, p.77) assevera que “os alunos têm seus pensamentos, sonhos, objetivos e convicções próprios. Alguns são bons para eles; outros, não”. O docente explicando que aposta em partidas de futebol não é investimento pode não convencer tanto quanto a opinião de um *youtuber* ou mesmo de um *influencer* do Instagram. Um docente que se comprometa em uso colaborativo de redes sociais, por exemplo, precisa acompanhar o entendimento do estudante e acolher o que ele obtém de outras fontes de informação, apresentando a psicologia dos jogos e noções de publicidade antes de refutar opiniões de “especialistas” da web, permitindo ao estudante perceber que o discurso online não é uma dica, mas um anúncio camuflado.

Berger (2019, p. 218) ensina que “você faz as coisas da sua forma, gradualmente, até encontrar as respostas que dependem das perguntas a cada etapa do caminho”. A jornada acadêmica de cada estudante passa pela curiosidade e interesse que as várias unidades curriculares do seu curso apresentam. Se o docente enxergar mais a sua unidade escolar como uma possibilidade de conhecimento e menos como uma “disciplina” engessada e limitante, a tecnologia pode vir a ser diferencial para aulas mais agradáveis para informação se consolidar em conhecimento.

Poundstone (2005, p. 135) ressalta que “nem todo mundo cresceu lendo os mesmos livros ou jogando os mesmos videogames que você”. Ao lidar com a tecnologia, mesmo os jogos eletrônicos, o docente precisa fazer uma sondagem de como o balanceamento do jogo, a sua “jogabilidade”, pode interferir em eventual atividade proposta, pois pode acontecer do estudante refletir sobre a temática abordada, mas se perder em alguma mecânica das fases de um jogo.

Schwarza (2018, p.121) diz que “muitas vezes somos levados a entender de maneira equivocada, ou pelos livros, ou mesmo pela cultura pop, as reais distâncias que separam os astros do Sistema Solar”. Um professor que crie a sua página, em parceria com seus estudantes, não pode deixar de considerar que a vivência digital é diferente hoje do que os estudantes faziam vinte anos atrás. Informação gera likes, conhecimento gera experiência, interação gera engajamento e a produção de conteúdo online pode até despertar novas vertentes de carreira ao docente, mesmo que conectada ao seu professor.

Harari (2020, p. 412) resume que “talvez, a felicidade consista em cada um sincronizar suas ilusões pessoais sobre o significado da vida com as ilusões coletivas prevalentes”. Se antes se falava em estar online, os jovens já vivem online, restando aos professores aumentarem as suas visitas no ambiente digital e a utilização adequada das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática docente a tecnologia já se faz presente, com estudantes que nasceram conectados, cada um no seu devido recorte de acesso e letramento digital. As ferramentas digitais como blogs, redes sociais e ferramentas de comunicação permitem





uma maior imersão do estudante no conteúdo quando focadas no processo de ensino-aprendizagem.

Professores em atuação precisam de atualização constante, assim como de tempo para reflexão das possibilidades de cada tecnologia para o seu fim educacional, sempre lembrando que o estudante participa desse processo, não adiantando escolher algo desconectado da realidade cotidiana do estudante.

Se a observação do dia a dia das instituições escolares pode nos inspirar, a troca de experiências com outros professores também pode ser uma escolha mais adequada, assim como formações específicas e o monitoramento contínuo da efetividade do conhecimento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Avaliação Educacional**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhilovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

BERGER, Warren. **Uma pergunta mais bonita**: o poder de questionar para desenvolver ideias revolucionárias. São Paulo: Aleph, 2019.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 14. ed. Ri de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JOHNSON, Spencer. **O professor-minuto**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. **Novas linguagens em educação**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

KUAZAQUI, Edmir. Aplicação de Metodologias ativas em Administração. In: CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHING, Hong Yuh (Org.). **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática I**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

POUNDSTONE, William. **Como mover o monte Fuji?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

RAMOS, Kennedy. **Tudo tem uma explicação**: a biologia por trás de tudo aquilo que você nunca imaginou. São Paulo: Planeta, 2018.





RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente**.
Curitiba: IESDE Brasil S. A.,2009.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar da; PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior**.
Curitiba: IESDE Brasil S. A.,2009.

SOLLA, Walter; NETO, Ary. **Se liga nessa história**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SCHWARZA. **Do átomo ao buraco negro**: para descomplicar a astronomia. São Paulo:
Planeta do Brasil, 2018.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares**. 1. ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil
S. A.,2012.





NEUROPLASTICIDADE TRANSPESSOAL E CULTURA DIGITAL: REFLEXÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

LOPES, Lais Tredicci²³¹
BORGES, Martha Kaschny²³²
TUBELO, Liana Cristina Pinto²³³
COPPETE, Maria Conceição²³⁴

RESUMO

Pretende-se, aqui, refletir sobre as conexões e desdobramentos da neuroplasticidade transpessoal que ocorre a partir da interação humana e suas implicações para a praxis na cultura digital. Como questão norteadora definiu-se: é possível promover a neuroplasticidade transpessoal na educação em ambientes online? Tendo-se como objetivo geral investigar a possibilidade de promover a neuroplasticidade transpessoal, numa educação dialógica, tendo em vista a cultura digital. Como aporte para as reflexões nos limites de um resumo expandido, há diálogos com os autores Roberto Lent (2019), Edgar Morin (2015), Paulo Freire (2020; 2004; 1996), Pierre Lévy (1998; 1993) sobre a necessidade da articulação entre os saberes, processos complexos e dialógicos em rede, amparando posteriormente uma continuação deste estudo em um projeto de mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: Neuroplasticidade transpessoal. Cultura Digital. Educação dialógica.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido faz parte de uma análise reflexiva para as práticas pedagógicas na educação dialógica conectando temáticas de conhecimentos. A área nas neurociências possibilitam reflexões para a práxis, em especial a neuroplasticidade transpessoal, que ocorre a partir da interação entre os seres humanos. Como desdobramento, considera-se a educação dialógica (FREIRE, 2020) como categoria de referência para o desenvolvimento de possibilidades levando em conta a neuroplasticidade transpessoal (LENT, 2019). É evidente o anseio por mais discussões que englobam a integralidade do ser humano e, no amparo segundo os estudos de Edgar Morin (2015), percebe-se que além da complexidade que é aquilo que é tecido em conjunto, sendo um fenômeno também de quantidade e qualitativo, a cultura digital é complexa e faz parte deste processo de desenvolvimento humano em sua integralidade. Sendo assim, para se compreender a educação, para propor práticas pedagógicas tendo em vista uma educação dialógica, especialmente no século XXI, é preciso abarcar os modos de existência e (re)resistência que, com o passar do tempo, foram constituídos por n(ós) a partir da tecnologia.

Tendo em vista a construção contante dos sujeitos mediados pelo mundo e suas relações, que podem ser híbridas, novas questões surgiram que não poderiam deixar de ser consideradas para a educação dialógica e a reflexão destas práticas pedagógicas. Em tempos de ataque a democracia, que são também um ataque a vida, refletir sobre os desafios e diálogos possíveis para uma educação dialógica ao invés de bancária, pode contribuir para o desenvolvimento pleno dos seres humanos, o que justifica a escolha por essas reflexões. Não resta dúvida de que o ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação; porém, a existência desses espaços, não garante que existirão os mesmos acessos e uma neuroplasticidade transpessoal de potência. Se a

²³¹ Lais Tredicci Lopes. Universidade do Estado de Santa Catarina. laistredicci@gmail.com, 0000-0003-3597-772X, <http://lattes.cnpq.br/3605369485160686>.

²³² Martha Kaschny Borges. Universidade do Estado de Santa Catarina. martha.borges@udesc.br, 0000-0002-2420-0598, <http://lattes.cnpq.br/0803526581043773>.

²³³ Liana Cristina Pinto Tubelo. UNISAÚDE EDUCACIONAL. lianatubelo@hotmail.com, 0000-0002-2930-3158, <http://lattes.cnpq.br/4972372288499637>.

²³⁴ Maria Conceição Coppete. Universidade do Estado de Santa Catarina. coppetemaria@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6899-0969>, <http://lattes.cnpq.br/1210541570410742>.





neuroplasticidade transpessoal potencializa a educação através do diálogo, a democracia têm-se como quesito fundamental.

Para o percurso formativo e de desenvolvimento, pretende-se questionar se é possível promover a neuroplasticidade transpessoal na educação na cultura digital? Para respondê-la, têm-se com objetivo geral investigar a possibilidade de promover a neuroplasticidade transpessoal para a educação dialógica, tendo em vista a cultura digital. Deste caminho, formou-se reflexões até o momento presente que serão aqui descritas, podendo apoiar as práticas pedagógicas, futuras pesquisas e/ou construções mútuas, pois acreditamos, assim como Paulo Freire, que “onde há vida, há inacabamento(FREIRE, 1996, p.50). Deste modo, as construções humanas como a cultura digital mediadas por humanos e não-humanos e reflexões, são processos também de uma constituição em redes e complexidades.

METODOLOGIA

Os processos humanos são complexos e se analisados de forma redutora, podem ser limitados a toda potencialidade de descoberta e conexões. As reflexões aqui citadas estão em construção. Assim pretende-se contribuir nas discussões e práticas de ensino e aprendizagem na cultura digital, levando em consideração a neuroplasticidade transpessoal nos contextos da educação dialógica. Trata-se de uma discussão pedagógica que discorrerá juntamente com outras áreas e sujeitos em seus diferentes espaços, pretendendo apoiar e possibilitar meios para a práxis na educação dialógica.

Com base no objetivo central proposto, o estudo adotará como base, uma pesquisa qualitativa de investigação do tipo descritiva e explicativa a partir de pesquisas bibliográficas, podendo contribuir para o desenvolvimento da análise dos processos humanos. Reconhecendo a metodologia como um processo de construção, estes diálogos escolhidos para a análise estarão aberta a modificações, assim como os objetivos propostos, que poderão ocorrer nos futuros diálogos e estruturações em um projeto de Mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cultura digital é mais do que uma vivência ou uma experiência somente nos meios digitais; ela atinge os sujeitos e suas vidas, podendo corroborar ou não com a construção mútua. É no diálogo entre as ciências e não no fechamento do tecido complexo que é possível “situar-se em um nível transdisciplinar, que permite ao mesmo tempo conceber a unidade da ciência e a diferenciação das ciências” (MORIN, 2015, p.20). É nesse contexto que, tanto as neurociências, no contexto da Neuroplasticidade transpessoal que é a plasticidade cerebral resultante da interação humana (LENT, 2019) como os estudos da cultura digital (LÉVY, 1993), são fontes de reflexão e fundantes para a descrição e explicação dos fenômenos, para analisá-los e propor possibilidades a uma educação dialógica. Sendo assim, os pensamentos partirão de referências bibliográficas, partindo da pesquisa qualitativa buscando descrever, explicar e relacionar os fenômenos, termos e conceitos fundantes para a democracia e a educação. Desse modo, ampara-se em educação dialógica na perspectiva Freiriana, pois a mesma sendo democrática, precede a democracia para sua práxis. Assim, reconhecendo a educação dialógica de Paulo Freire (2020) envolve a reflexão além das experiências com as tecnologias, mas também as relações que ocorrem em sua utilização. Sendo assim, o conteúdo programático desse tipo de educação “[...] não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (Idem.58). A tecnologia e nesse contexto a cultura digital podem se tornar uma oportunidade de potência e não de alienação e limitação do ser humano.

Edgar Morin (2015) profere que a complexidade é o que é, tecido em conjunto e não dividido e, assim, desenvolve a reflexão em relação aos fenômenos e a autonomia,





asseverando que todo ser vivo é auto-eco organizador pois, “como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores” (Idem, p.17). A complexidade assim, não é reconhecer somente o todo ou dizer que o todo é mais importante que as partes, mas sim que o todo não existiria se não houvesse partes que dialogam ao mesmo tempo em que são autônomas, pois uma não anula a outra, mas complementam-se. Nesta linha de pensamento, a cultura digital sendo uma construção humana, é formada em redes de humanos e não humanos que se complementam e autoconstróem-se. Ao mesmo tempo em que é possível existir uma unidade dialógica, os antagonismos podem estar presentes. Deste modo, é cada vez mais necessário debater e discutir sobre as redes que nos constituem e nos afetam.

A cultura digital é formada por nós no sentido de sujeito e no significado de laços e amarrações, que terão suas variações e transformações. Ao mesmo tempo em que os ciberespaços podem favorecer a educação com a diversidade de informações, podem ser um espaço vago, com informações equivocadas como as fake News, além de ser utilizado sem uma intenção pedagógica, podem levar a perda de seu sentido e efetivação para a aprendizagem. É no seguimento da reflexão que o neurocientista Roberto Lent (2019) fornece aos educando-educadores a explicação da neuroplasticidade que ocorre a partir da comunicação humana em processos de aprendizagem denominada de neuroplasticidade transpessoal, em que “a professora modifica o aluno, mas o aluno também modifica a professora” (LENT, p.104, 2019). Os atores envolvidos para o desenvolvimento da inteligência, além de biológicos e sociais, são técnicos, como as tecnologias digitais e a cultura digital, bem como, as relações sociais e morfofisiológicas podem variar de acordo com os contextos.

Não podemos negar a cultura digital como parte também do desenvolvimento humano, pois como destaca Levy (1998), “a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos” (p.135). Negar as tecnologias não contribui para a emancipação e muito menos para a democracia. Reconhecer a imersão das redes e seus antagonismos, é o primeiro passo para pensar possibilidades de autonomia. Acreditando no conhecimento e no ser humano em desenvolvimento constante, em que os saberes e culturas são construídos e transformados, a cultura digital e a tecnologia podem contribuir de inúmeras formas para as relações humanas, mais potencializadoras ainda se complementadas na integralidade e criticidade.

Unindo os saberes e conhecimentos para reflexões é possível criar propostas embasadas na educação dialógica, que se diferem da bancária e antidemocrática e podem possibilitar uma neuroplasticidade transpessoal de potência, pois a mesma como estudada nas pesquisas de Roberto Lent (2019) pode ocorrer através da interação biunívoca dos sujeitos. “A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico da humanização.” (FREIRE, 2004, p. 9). Os processos de aprendizagem e de interação, como a neuroplasticidade transpessoal, são históricos no quesito de transformação morfofisiológica e sociais. Se também considerarmos a imersão na cultura digital e os antagonismos das redes, continuam sendo processos históricos complexos e necessários de aporte de estudos e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma neuroplasticidade transpessoal de potência pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, assim como as práticas pedagógicas que envolvam a educação dialógica e não bancária, pois ela precede o diálogo, aspectos fundantes tanto para a plasticidade citada, como para a democracia. Os diálogos presentes não se esgotam pois serão continuados em outros estudos. Espera-se epretende contribuir nas discussões e práticas de ensino e aprendizagem na cultura





digital, levando em consideração a neuroplasticidade transpessoal nos contextos da educação dialógica. Sendo assim, trata-se de uma discussão pedagógica que aqui não se encerra, mas continuará a dialogar com outras áreas e sujeitos em seus diferentes espaços e permanecem em construção. Compartilham-se, portanto, oportunidades de encontros e reflexões que contribuíram para um projeto de mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina e poderão corroborar com outras pesquisas, extensões e práticas pedagógicas dialógicas fundamentais para a democracia na educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**/ Paulo Freire.74 ed.-Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e Educação**. Ilustração Julio Xerfan. 1 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Editora 34, (1ª ed 1990), 1993.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa.5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.





RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

DEXHEIMER, Elisandra Aparecida Moura²³⁵
SILVA, Madalena Pereira da²³⁶

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são usadas como recursos pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos estudantes. A escola deve promover a Inclusão Digital, mas há desafios a serem superados, mesmo existindo Políticas Públicas para o cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação. Diante disso, texto objetiva refletir sobre os desafios da inserção das TDICs nas Escolas Públicas, por meio de um relato de experiência. A metodologia é de abordagem qualitativa, com o uso de observação não participante em espaços escolares. A pesquisa também se constitui como bibliográfica, narrativa e reflexiva. Com base no relato, conclui-se que entre os desafios há receios e inseguranças na inserção das TDICs na educação. Logo, cabe aos educadores e gestores buscar meios para dinamizar os elementos provenientes da Cultura Digital, pois, enquanto artefatos socioculturais, esses podem contribuir para a construção do conhecimento, promover a inclusão, igualdade, equidade, mesmo que parcialmente.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e comunicação (TDIC). Escolas Públicas. Inclusão Digital.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, sabemos que a escola enfrenta desafios oriundos do modo como a sociedade se organiza. Hoje ela tem como um de seus pilares estruturantes as Tecnologias Digitais da Informação e comunicação (TDICs) permeando o dia a dia e constituindo-se em um conjunto de possibilidades e práticas que costumamos chamar de cultura digital. Tal conceito compreende “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modo de pensar e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2011, p. 17).

Diante disso, durante a trajetória de 15 anos de uma das pesquisadoras, enquanto docente nas escolas públicas de Lages, foi possível observar o desafio da inserção das TDICs nos espaços escolares. A cultura digital tem como forte característica uma dinâmica social organizada em redes globalizadas, que precisa conviver com a diversidade de gerações. Isso se constitui a partir de oportunidades culturais estimulantes para as pessoas e as organizações, de um modo geral, mas também nos apresenta desafios e exigências inusitados, por vezes difíceis de serem enfrentados. Afinal, a estrutura escolar, a falta de equipamentos, as políticas de governo, o despreparo da gestão e a falta de capacitação dos professores são desafios a serem superados.

Coadunando com esse quadro de carências na estrutura das escolas públicas de educação básica para atender os profissionais da educação é que Kimura (2010) aponta o fato de existirem diversos aspectos que devem ser contemplados pela escola para se oferecer uma educação de qualidade. Entre esses aspectos, destacam-se os materiais voltados para ensinar a aprender e a organização dos tempos e espaços escolares.

²³⁵ Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: elisandra.dexheimer@uniplaclages.edu.br. E-mail, <https://orcid.org/0000-0003-1493-523X>, <http://lattes.cnpq.br/9399762947143519>.

²³⁶ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: madalenapereiradasilva@gmail.com. E-mail, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822> <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.





Nesse sentido, o objetivo deste resumo expandido consiste em refletir acerca dos desafios da inserção das TDICs nas escolas públicas enquanto um dos meios que contribui para a aprendizagem dos estudantes e promove a inclusão digital.

Para tanto, o texto está sistematizado em três seções. A primeira delas é a presente introdução, na qual discorreremos acerca dos desafios da inserção das TDICs nas escolas públicas. Já na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico, os autores que nos deram suporte quanto ao método, cuja abordagem é de pesquisa qualitativa, a partir do uso da observação não participante em diferentes espaços escolares e momentos do cotidiano escolar. Essa seção constitui-se como uma narrativa reflexiva durante a trajetória docente. Por sua vez, a terceira seção se apoia no relato de experiência com o aporte de autores para o embasamento e as reflexões sobre o tema. Por fim, o texto encerra-se com as considerações e as referências bibliográficas.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo consiste em um relato de experiência, cuja abordagem é de pesquisa qualitativa, com o uso da observação não participante em diferentes espaços escolares e momentos do cotidiano escolar. De acordo com Kenski (apud CAMARGO, 1997, p 287.): O material recuperado pela memória é um material ‘vivo’ constituído por constante reconstrução das vivências passadas, acrescido de novos conhecimentos e experiências individuais e sociais do momento presente.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). A pesquisa com abordagem qualitativa foca em um “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A partir da pesquisa documental isso produz uma “riqueza de informações”, apoiada na interpretação e aprofundamento do pesquisador sobre os temas políticas públicas e inclusão digital (MINAYO, 2012, p. 21).

Além disso, a metodologia também se caracteriza por meio de uma narrativa reflexiva durante a trajetória docente. Já a observação não participante pode ser conhecida como simples, pois, para Gil (1999), o pesquisador permanece alheio à comunidade ou ao processo pesquisado, tendo um papel de espectador do objeto observado. Da mesma forma, buscou-se na literatura informações que contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho, o que faz com que se caracterize também como uma pesquisa bibliográfica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pesquisadora principal, ao longo de quinze anos, como docente do componente curricular de ciências, teve a oportunidade de lecionar em diversas escolas públicas de Lages. Durante esse percurso, pôde perceber a dificuldade e a precariedade do ensino público no que tange ao uso das tecnologias digitais. Com base nisso, serão feitas discussões e reflexões dos desafios encontrados nesse percurso.

As tecnologias têm papel fundamental como alavancadoras do desenvolvimento. Elas permitem o acesso às informações que possibilitam o crescimento da comunidade e a resolução de problemas locais. Podemos dizer que a revolução tecnológica é um caminho sem volta, pois ela contribui de forma expressiva para as inovações e o avanço do conhecimento.

Segundo Castells (1999), a revolução tecnológica fez surgir na humanidade a questão do acesso às informações, às inovações tecnológicas e à participação do homem nessa nova sociedade, uma sociedade em rede.

Por sua vez, para Castells (1999), o que caracteriza a atual revolução tecnológica é a aplicação dos conhecimentos e das informações para a geração de conhecimentos, a partir das novas tecnologias da informação e comunicação.





Como é possível perceber, a presença da tecnologia está tão intensa em todas as esferas que, no campo educacional, devido ao seu livre acesso, faz com que as escolas, da forma com que estão organizadas, deixem de ser interessantes para as crianças, uma vez que parece ser mais fácil aprender com vídeos do Youtube.

Sendo assim, elencamos o primeiro desafio da educação, ou seja, a inclusão das TDICs nas escolas públicas. Em consonância com o observado, as pesquisas têm evidenciado que a realidade das escolas é outra, pois inúmeras não dispõem de estrutura física adequada ao uso das tecnologias, bem como há a ausência de equipamentos em determinados âmbitos escolares. Nesse contexto, os estudantes, por vezes, dispõem apenas do livro didático.

Em aproximação a isso, Silva (2006) aponta uma resistência à mudança em termos de inovações do âmbito escolar, sendo que ainda se alicerça muito em moldes tradicionais de ensino, pautados na centralidade do professor. Além disso, surge a problemática em meio à emergente necessidade de mudança, dadas as tecnologias presentes na atualidade, principalmente no que diz respeito ao uso da internet como meio de obtenção dinâmico de informações.

Contribuindo com a fala do autor, a escola que não acompanha o ritmo de informações e não procura se atualizar, correspondendo às realidades sociais dos alunos(as), fará de si um espaço fadado a manter antigas e precárias condições de ensino, que não oferecem ou favorecem o desenvolvimento e o envolvimento da comunidade escolar em um contexto de inclusão digital.

O segundo desafio a ser percebido é em relação aos professores, pois as escolas, em sua maioria, possuem professores que ainda estão trabalhando na era analógica, ou seja, não incorporaram na sua atividade docente práticas que incluam o ciberespaço como meio alternativo/complementar para trabalhar com seus alunos (GIRAFFA, 2013, p. 104).

O docente, na atualidade, se encontra perante um desafio enorme a ser encarado, pois além de ter que se atualizar constantemente para acompanhar a tal evolução tecnológica, precisa estar atento aos recursos que lhe são oferecidos e se preocupar como o aluno receberá esse novo aprendizado.

Na sociedade do conhecimento, somos constantes aprendizes, sendo que nós, professores, precisamos estar abertos para o novo. Drucker (1968) foi o primeiro a cunhar o termo sociedade do conhecimento. Para tanto, ele anunciou a educação como o cerne de uma nova era, a era da sociedade do conhecimento, em que o conhecimento é focado como fator de produção, combinando e suplantando os antigos fatores: trabalho, capital e terra. Desse modo, a educação é o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição social para que as pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir o seu espaço de liberdade e autonomia (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA LIVRO VERDE, 2000).

O terceiro desafio que emerge no cotidiano escolar é a falta de estrutura e equipamentos, afinal, as escolas públicas, de modo geral, estão sucateadas. Nas observações realizadas, constatou-se o quanto as estruturas escolares estão danificadas e os equipamentos ultrapassados. Os gestores, por vezes, não conseguem resolver essas demandas devido à falta de recursos ou também por falta de conhecimento. Nesse contexto, também surge a esfera política e administrativa, pois cada sujeito que perpassa por elas quer deixar a sua marca, de tempos em tempos. Assim, os sujeitos que estão no poder tendem a tentar desfazer ou abandonar o trabalho realizado anteriormente. Isso é lamentável, pois nem todos têm o entendimento da importância de se dar continuidade ao trabalho do outro.

A esse respeito, Pinto (1994) observa que a escola é uma instituição que está dividida em um formato sistêmico de gestão, no qual os processos de tomada de decisão são padronizados e norteados por uma razão não comunicativa e não dialogada. Diante





desse cenário, algumas políticas públicas acabam ficando para trás, sem serem cumpridas, o que prejudica toda a sociedade

Por sua vez, último desafio observado, que vem ao encontro do anterior, diz respeito às políticas públicas. O Brasil, por meio do Ministério da Educação, criou algumas estratégias pensando em uma educação inovadora, que garantisse qualidade e equidade no acesso ao conhecimento em todo o país. A partir disso, instituiu-se a implantação de políticas públicas voltadas à Inclusão Digital em todas as escolas públicas. O ProInfo foi o primeiro Programa Nacional de Informática, criado em 1997, como objetivo de impulsionar o uso pedagógico das TDICs, estimular o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, bem como favorecer a inclusão digital por meio de computadores. Ao longo do tempo, foram criados outros programas, até chegar à atualidade com o recente Programa de Inovação Educação Conectada, uma política pública para que a cultura digital seja incluída no ambiente escolar. “O objetivo dela é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.” (BRASIL, 2017, s.p.)

Sob o mesmo viés, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), que traça as metas a serem alcançadas no período de 2014 a 2024, prevê a integração das tecnologias à educação. Para tanto, o PNE discorre sobre a necessidade de “fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as)” (BRASIL, 2014, p. 59).

A partir do que se evidencia, com tantas estratégias e políticas públicas voltadas à inclusão digital, a escola ainda apresenta-se de modo vulnerável, pois levar as tecnologias para o espaço escolar representa muito mais do que apenas equipar e motivar os alunos para o estudo. Mais do que isso, é preciso, fundamentalmente, entender e dimensionar a infraestrutura, a conexão e os dispositivos de acesso, em harmonia com as práticas pedagógicas a serem adotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi apresentado brevemente um relato de experiência relacionado aos desafios acerca da inserção das TDICs nas escolas públicas. Todos os desafios abordados são preocupantes para uma sociedade que está acelerada, na qual tudo se modifica a partir do clique de um *mouse*.

É preciso refletir e reconhecer que as TDICs já são uma realidade em nosso cotidiano. Entretanto, faz-se necessário que elas sejam inseridas positivamente na educação, o professor precisa saber usá-las e auferir habilitação para isso. Da mesma forma, a estrutura escolar precisa de investimento para suportar a estrutura tecnológica. Assim, é fundamental que todos os segmentos da comunidade escolar (gestão, professores, estudantes) e governo (investimento, políticas públicas) trabalhem juntos, isto é, que o coletivo persevere.

O aumento significativo da informação aliado às novas tecnologias segue uma nova organização de trabalho, é premente a especialização dos saberes, o fácil acesso à informação e o reconhecimento de que o conhecimento deve ser visto como algo valioso, como um patrimônio que ninguém pode tirar de ninguém.

A aprendizagem dos estudantes precisa estar imersa numa cultura permeada pelas TDICs, que propicie a construção de um repertório base para posicionamentos conscientes e críticos frente às exigências sociais do seu tempo.

Por fim, cabe à escola a difícil missão de adaptar-se aos avanços e mudanças proporcionados pelas tecnologias e o desafio de nortear o caminho da comunidade escolar aos domínios dos novos meios de comunicação e informação.

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Bolsas





UNIEDU/FUMDES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIA

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 9.204, de 23 de novembro de 2017. **Dispõe sobre o Programa de Inovação Educação Conectada**. Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 Ago 2022.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Rev. Foc. Educ. v.23, n. 1-2, p. 283-302, jan./dez., 1997.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DRUCKER, Peter. Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

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

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornada nas escol@s: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas**, v, 1, n. 1, p. 100-118, nov. 2013.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.p.17.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In:.. Pesquisasocial: teoria método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. p. 408.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**, Brasília,2000

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Bradford: MCB University Press, v. 9, nº 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em:17Ago. 2022.

PINTO, José Marcelino R. 1994. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Tese de Doutorado (Educação). Campinas: UNICAMP.

SILVA, A. **Processos de ensino-aprendizagem na era digital**. O Professor. Portugal, n. 93, 2006. Acesso em: 11 de março de 2020.





DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

BARROS, Vitoria Cifuentes²³⁷
DRESCH, Jaime Farias²³⁸

RESUMO

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica e tem como objetivo compreender os processos de divulgação da produção científica no âmbito universitário. A metodologia utilizada foi uma revisão narrativa de literatura. Considerando que as práticas de divulgação científica ocorrem, mesmo de forma desarticulada e não sistemática no cotidiano de uma Instituição de Ensino Superior, a pesquisa buscou conhecer recursos e processos inovadores descritos na literatura e que podem ser utilizados para criar e potencializar estratégias de divulgação científica no âmbito da universidade. Como resultado, são contextualizadas algumas iniciativas de divulgação da Ciência por meio de estratégias inovadoras.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Inovação. Universidade.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino superior (IES) possuem o papel do desenvolvimento intelectual tanto de seus alunos como da comunidade regional que a circunda, de forma que agem como uma ferramenta não apenas de formação técnica, mas também de cidadãos que estejam comprometidos com o desenvolvimento e melhoria dessa região. No que se refere especificamente à divulgação científica, o artigo 43, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que atribui à Educação Superior, dentre suas finalidades “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Portanto, não deveria ser estranho às IES realizarem uma de suas atribuições, como expresso na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, supracitada. Compreende-se, inclusive, que esta é uma finalidade ligada à função social da Universidade – divulgar os conhecimentos que nela são produzidos e que circulam entre os/as especialistas, os/as pesquisadores/as.

A informação científica e tecnológica oferecidas por teses, dissertações e artigos produzidos em países, estabelecem uma de suas peças mais significativas. Ainda que essas produções não exibam mudanças significativas e imediatas para o meio científico e o corpo social, elas servem de interesse tanto para o público quanto para a força de trabalho. Além disso, apresenta papel social dentro da universidade dependente decanais, sistemas de informação e da atualização dos mesmos. Esse trabalho abrange muita dedicação tanto da instituição quanto de seus funcionários (FUJINO; PRAZERES; OLIVEIRA, 2007).

Assim sendo, a divulgação científica tem como propósito a ampliação do conhecimento e da compreensão do público no que se refere ao desenvolvimento científico, sendo importante para aguçar a curiosidade do ser humano formando, então uma elite intelectual, cultural e científica. Além disso, é imprescindível para a responsabilização de uma Universidade, levando-se em consideração seus valores, a realização de pesquisas que venham promover o desenvolvimento regional. Por conseguinte, o presente artigo visa compreender os processos de divulgação da produção científica no âmbito universitário.

²³⁷ Vitoria Cifuentes Barros. Universidade do Planalto Catarinense.

vitoriacyfuentes@uniplaclages.edu.br, orcid, <http://lattes.cnpq.br/0937586047600625>.

²³⁸ Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense. prof.jaime@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.





METODOLOGIA

Considerando que as práticas de divulgação científica ocorrem, mesmo de forma desarticulada e não sistemática no cotidiano de uma Instituição de Ensino Superior (IES), esta pesquisa busca responder à questão: quais são os recursos e os processos descritos na literatura que podem ser utilizados para criar e potencializar estratégias de divulgação científica no âmbito da universidade. Foi realizada uma revisão narrativa de literatura, por meio da seleção arbitrária de obras, com a finalidade de fornecer “sínteses narrativas”, que permitam uma aproximação em relação à questão delimitada, explicitando como esta foi tratada na literatura científica (RIBEIRO, 2014).

ASPECTOS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA UNIVERSIDADE

De acordo com Meneghel et al. (2007), há um acervo de princípios que são pré-requisitos para a produção científica. As IES que possui os mesmos, são apresentadas como sendo centros de excelência. Sendo eles: alta presença de docentes qualificados para pesquisa (doutores); adequada infraestrutura física; admissão a recursos financeiros e flexibilidade de horas para a atividade científica, sendo estes, capazes de edificar e conservar o ambiente acadêmico. As IES que custeiam tais premissas, possuem maior oportunidade de elaborar e publicar o trabalho realizado em periódicos científicos, a fim de que efetue a disseminação de conhecimento ao público. Na atual conjuntura socioeconômica brasileira, a instigação por meio de bolsas de estudo é o maior encorajamento que uma IES pode dar a seus alunos.

A propagação científica, em concordância com Brotas (2011), corresponde aos pares por intermédio de discurso técnico, tal como, periódicos especializados. Compreender o mesmo é importante, de forma que permite compartilhar ideias, sentimentos e experiências. Esse processo de comunicação cíclico, contínuo e lento, deu origem aos *papers* ou artigos científicos. Não obstante, o modo de compartilhamento científico tem se alterando com o passar tempo, deixando de lado os *papers* físicos para abraçar os *papers* on-line, retratando o próprio desenvolvimento da ciência. Segundo Sanchez (2006), a divulgação científica por meio da internet consegue propiciar agilidade de conhecimento, troca de saberes, controle de patrimônios além de proporcionar alterações comportamentais, de forma positiva, nos servidores das instituições. Porém, a presença on-line desses periódicos não garante a atenção da sociedade, mas possibilita que mais pessoas tenham acesso a esses estudos.

Exemplificando, as revistas Minas Faz Ciência e Pesquisa Fapesp, lançadas em 1999 e mantidas por instituições que fomentam a pesquisa, são modelos bem-sucedidos dessas atividades. São também inspirações para outras iniciativas, como a da Fapesc, agência de fomento à pesquisa de Santa Catarina, que lançou, em março de 2022, o primeiro número da Revista FAPESC. Trata-se de um importante veículo de divulgação não só da pesquisa, como também das políticas de financiamento à Ciência. “O objetivo é divulgar as iniciativas bem-sucedidas dos pesquisadores, empreendedores e inovadores do Estado, assim como aproximar a sociedade das produções científicas” (FAPESC, 2022, p. 6).

Dentre um dos novos avanços entre os periódicos on-line, está o *Preprint*. De forma geral, percebeu-se a possibilidade de realizar a divulgação de pesquisas em andamento, podendo descobrir-se possíveis falhas nas pesquisas, dessa forma surgiram os *preprints* que possibilitam a divulgação de um trabalho científico antes dele ser submetido a um periódico e avaliado por pares. Dessa forma, os *preprints* possibilitam a rápida disseminação de ideias, compartilhamentos de dados, atualização de informações, além dos autores receberem feedback mais rápidos sobre suas pesquisas.

Indagações realizados por Lordélo e Porto (2011) demonstram que a internet cooperou para a ascensão da divulgação científica para um país tão grande como o Brasil, tanto em densidade geográfica como populacional. Essa realidade tornou maior o laço ente a comunicação e a informação propiciando trocas entre diversos grupos sociais





e mesas-redondas a respeito de temáticas atuais visando solucionar problemáticas sociais. A propagação de dados pelo site da Universidade assegura que a comunidade regional esteja, a cada instante, informada acerca de teses de interesse, com agilidade e segurança.

Ademais, verifica-se que a divulgação científica pode se beneficiar muito com a difusão em meios eletrônicos de transmissão, alcançando diversos públicos, sendo capaz, até mesmo, de influenciar no remodelamento da conduta humana (VALÉRIO; BAZZO, 2006). Dessa forma, percebe-se que além das formas tradicionais de divulgação, por meio de publicações em periódicos científicos de alto impacto, quanto formas emergentes e inovadoras, desde preprints até formatos menos ritualizados e com linguagem mais acessível à comunidade em geral, como aquelas propiciadas pelas redessociais on-line (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube etc.), consistem de empreendimentos criativos, que centralizam um acervo de oportunidades de ação, além de estimular, ainda mais, as publicações científicas no âmbito de determinada instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão de algumas obras que tratam sobre a divulgação científica, percebeu-se que é fundamental haver políticas públicas para o financiamento não só da pesquisa, mas também da divulgação dos resultados. As formas de se levar o conhecimento científico à comunidade acadêmica e às demais pessoas da sociedade precisam estar em sintonia com as formas de consumo de informações na contemporaneidade. Por isso, é necessário desenvolver formatos criativos de veiculação do conhecimento científico, o que deveria ser, inclusive, preocupação das instituições de ensino durante o processo de formação de profissionais e pesquisadores.

É relevante enfatizar o que diz a LDB: é uma das finalidades das IES divulgar e comunicar. Estes são os verbos utilizados no texto da lei ao se referir sobre a função do conhecimento cultural, científico e técnico. Portanto, é imprescindível que os conhecimentos circulem, que possam chegar às comunidades de forma a promoverem impactos sobre a vida das pessoas.

Embora a existência de temas voltados a ciência e tecnologia nos noticiários televisivos, o fechamento por assinaturas na última década em periódicos e blogs deprecia a abrangência desses temas na mídia. Assim, ações realizadas por instituições comprometidas com o avanço científico e tecnológico, que aspiram a essa divulgação, são cada vez mais necessárias para levar os conhecimentos científicos não só aos acadêmicos, mas também à sociedade em geral, de modo significativo e com estratégias inovadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Estado de Santa Catarina pela bolsa de estudos no âmbito do artigo 171 e auxílio financeiro, o qual possibilitou a dedicação integral aos estudos e ao projeto de pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

BROTAS, Antonio Marcos Pereira. Jornalismo científico em tempo de controvérsia. *In*: PORTO, Cristiane de Magalhães; BROTAS, Antonio Marcos Pereira; BORTOLIERO, Simone Terezinha (org.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.





REVISTA FAPESC. Florianópolis, v. 1, n. 1, mar. 2022. Disponível em: <https://fapesc.sc.gov.br/revista-fapesc/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FUJINO, Asa, PRAZERES, Ana Paula Pereira dos e OLIVEIRA, Laucivaldo Cardoso de. Apropriação do conceito de gestão do conhecimento na ciência da informação: um estudo a partir da análise de citações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, BRAPCI, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/176417>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LORDÊLO, Fernanda Silva e PORTO, Cristiane de Magalhães. A Internet como ferramenta de divulgação científica sobre energias renováveis. **UNICIÊNCIAS**, v. 15, n. 1, p. 313-332, 2011.

MENEGHEL, Stela M.; THEIS, Ivo M.; ROBL, Fabiane; WASSEM, Joyce. Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 444-460, set./dez. 2007.

SANCHEZ, Lúcia Helena Aponi. **A comunicação organizacional interna e o ambiente virtual**: novas tendências. 2006. Tese (Doutorado em Processo Comunicacionais) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

VALERIO, M. E BAZZO, W. A. O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 25, p. 31-39, 2006.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.





INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID EM TEMPOS DE COVID-19

TRECINO, Tânia Mara Theodorovicz²³⁹
GROTTO, Eliane Maria Balcevicz²⁴⁰
BOELL, Márcia²⁴¹
DA SILVA, Madalena Pereira²⁴²

RESUMO

O presente texto apresenta resultados acerca do processo de pesquisa da prática docente em tempos da pandemia da Covid-19. Consideramos como direção os estudos de José Moran e as tecnologias da Informação e Comunicação para compreender as relações com as experiências vivenciadas pelos discentes e professores, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em uma escola da rede pública municipal de Lages (SC) em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. O percurso metodológico foi a pesquisa ação de Gil e Thiollent com base empírica. Os estudos, permitiram a análise dos dados gerados que estão representados em três ferramentas digitais utilizadas para o desenvolvimento das atividades no PIBID de 2020 a 2021. O contexto vivenciado e, as possibilidades de inovação com o uso das tecnologias, proporcionaram a descoberta de novos saberes e a conquista de novas relações com o saber.

Palavras-chave: Inovação; Tecnologias; Prática Docente; Pibid.

INTRODUÇÃO

Vivemos momentos de incertezas causadas pela pandemia da Covid-19 que tem afetado mundialmente a todos. No dia 18 de março de 2020 as aulas nos sistemas de ensino foram suspensas, devido ao risco de contaminação e sem prazo para retorno das atividades presenciais, com isso emergiu a necessidade de adaptar o ensino ao modelo remoto. As recomendações para as escolas na Educação Básica, foram para a utilização dos espaços virtuais de aprendizagem, com o objetivo de dar continuidade ao processo educativo.

O presente texto apresenta resultados em meio ao contexto de incertezas e inseguranças causadas pela pandemia durante o desenvolvimento do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com início em 2020 prosseguindo em 2021, na relação com as inovações na prática docente dos estudantes dos curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense no município de Lages – Santa Catarina, desenvolvidas na escola campo, vinculadas a utilização das tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem.

Assim, a inovação e as metodologias ativas de aprendizagem passaram a ser objetos de investigação e necessidade, como sentido de mudança, permeada pelo uso das tecnologias para atender às exigências do contexto vivido. A fim de compreender

²³⁹TRECINO, Tânia M. T. Mestra em Educação, Especialista em Tecnologias para a Educação Profissional. Professora da rede pública municipal e estadual, egressa do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC. taniatrecino@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5576-9031>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7860889955596447>

²⁴⁰ GROTTO, Eliane M. B. Orientadora da Especialização em Tecnologias para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Supervisora de Tutores - FAURGS/UFRRS, eliane.maria@ifsc.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6738-4553>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6414530228489598>

²⁴¹BOELL, Márcia. Doutoranda em Educação UCS/UNIPLAC. marciaboell@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0441-007X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8318676101689301>.

²⁴² SILVA, Madalena Pereira da. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>



como esses elementos podem estar relacionados com a prática docente, no contexto pandêmico da covid-19, ressaltam-se: a importância da ressignificação epistemológica do papel docente para atender às demandas da sociedade atual no percurso de uma pandemia mundial.

TESSITURA METODOLÓGICA

O presente estudo tem o objetivo de apresentar resultados problematizados pelo contexto de complexidades e incertezas ocasionadas pela pandemia da Covid-19, tendo como cenário a prática docente e a inovação com o uso das tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem, bem como construir novos conhecimentos a partir das experiências vivenciadas, por meio da representação da nuvem de palavras e do painel construídos pela equipe de trabalho do PIBID em uma escola da rede pública e de uma Universidade Comunitária no Sul do Brasil, nos anos de 2020 e 2021.

Para isso, foram realizados seminários, de forma remota, e um encontro presencial com a equipe envolvida no projeto e os professores da escola campo, “Parada Pedagógica Emeb xxx”, cujo tema foi “Inovação: Todos juntos por uma Educação Municipal de Qualidade”. No evento organizado pelos pibidianos, professora supervisora, coordenador de área, e coordenadora institucional, os docentes socializaram conhecimentos e experiências com o tema inovação com o desenvolvimento das atividades em tempos de pandemia. Diante dos diálogos e reflexões, eles foram convidados a responder a seguinte questão? “Quais são os desafios encontrados para Inovar na Educação”?

Para tanto, eles expressaram suas ideias construindo colaborativamente uma nuvem de palavras, a qual foi elaborada com o uso da ferramenta Mentimeter. Participaram dessa atividade, 38 pessoas e as vozes representadas graficamente foram compartilhadas entre os participantes.

A fim de compreender como esses elementos da representação podem estar relacionados à temática da inovação, utilizamos como referencial teórico os estudos de Moran (2004), Kenski (2013), Gonçalves (2006), Camargo e Daros (2018), entre outros. O nosso instrumento de investigação, nominamos “Prática docente e Inovação no PIBID”, explicitado nas narrativas dos participantes e na representação na nuvem de palavras, essa atividade proporcionou a visualização das vozes de cada sujeito, que no cotidiano escolar, vivenciou/vivencia essa problemática na prática docente com a pandemia do Covid-19.

As experiências relatadas nesse estudo tiveram início em outubro de 2020 com o início das atividades do PIBID em um percurso de 18 (dezoito) meses, o qual findou em março de 2022.

Os resultados foram lidos e apresentados ao grupo no evento da “Parada Pedagógica Emeb xxx”, trazendo as reflexões sobre as dificuldades encontradas nesse processo de inovar em um contexto de insegurança que experienciaram. Posteriormente ao encontro realizamos uma leitura atenta e sensível sobre as palavras destacadas na nuvem de palavras “Quais os desafios encontrados para Inovar na Educação?”, que representa a relação com a inovação e as práticas docentes tendo como pano de fundo a pandemia da Covid-19, nas vozes dos participantes.

Para fazer o levantamento dos dados e sua posterior interpretação recorreremos a Gil (2008, p.43), cujo objetivo fundamental da pesquisa consistiu em descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Sendo assim, a pesquisa social foi empregada no campo da realidade para a obtenção de novos conhecimentos a partir das contribuições científicas.

Para compreender as relações entre inovação e prática docente mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, no contexto vivido o método empregado foi a pesquisa ação de Thiollent (1985, p. 114).





Participaram dessa fase da pesquisa, docentes (28 da escola campo) gestoras (2 da mesma escola), a coordenadora institucional do PIBID, o coordenador de área e discentes (8 estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia) atuantes do PIBID, que desenvolvem o projeto na Escola de Educação Básica na Rede Municipal de Lages/SC.

Para atender às inovações nas práticas nesse contexto, recorreremos ao uso de ferramentas digitais por meio das tecnologias e dentre várias que temos utilizados em nossas atividades, elegemos duas para apresentar nesse estudo, sendo o google meet (comunicações e interações remotas) e o Padlet (construção de mural interativo entre os participantes).

RELAÇÕES DE SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS(AS) PIBIDIANOS(AS)

O PIBID foi criado pelo MEC em 2007 e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), visando “[...] proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2020). Entre os objetivos do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (Idem, 2020).

Mediante o contexto apresentado, o PIBID também foi adaptado na escola pesquisada, os encontros presenciais e remotos, garantindo os objetivos do programa, articulando teoria e prática na formação inicial e continuada dos professores no contexto vivido da Pandemia da Covid-19.

Em consequência disso, o trabalho realizado pela equipe do projeto foi subdividido em: atividades de estudos coletivas, realizados de forma presencial e remota, dentro das possibilidades de cada cotidiano da escola e, atividades de intervenção na prática docente realizadas presencialmente. Nesse sentido é que se optou pela utilização de diferentes metodologias ativas, nas quais o papel de protagonista e a autonomia do estudante das licenciaturas foi evidenciado. A mediação da supervisão na orientação e análise das atividades realizadas, por meio das tecnologias digitais possibilitou a ressignificação do processo de aprendizagem na relação com o conhecimento.

A inovação tem sido um termo recorrente nos últimos anos em vários segmentos da sociedade, na educação tem sido referência, aplicada para melhorar a situação atual, ou seja, modificar, trazer algo novo. Abordamos o termo inovação como necessidade de mudança da prática docente e como desenvolvimento de estratégias que proporcionem um aprendizado mais interativo, contextualizado e significativo. Aliado ao uso das tecnologias e mídias digitais como ferramentas docentes.

Ao término da construção da nuvem de palavras pelos participantes, observamos que as palavras aprendizagem, tecnologia, conhecimento, recursos, prática, criatividade, qualidade, inovação, dentre outras, foram reveladas ao exprimir os desafios particulares de cada sujeito com a inovação no contexto da educação básica. Demonstram a preocupação dos participantes na relação entre inovação e aprendizagem.

Outra palavra evidenciada em destaque foi tecnologia, que de acordo com Moreira (2020, p.6286) “[...] tecnologias que transformaram e reestruturaram os modelos tradicionais de ensino [...]. A utilização de tecnologias associadas a redes sociais como comunicadores (WhatsApp) e redes de relação interpessoal (Facebook) tem a intenção de potencializar efeitos de aprendizados em sala de aula [...]” (p.6287).” Ou seja, a tecnologia está intimamente relacionada ao termo inovação, demonstrando a necessidade dos professores em utilizarem as ferramentas das TICs em suas práticas docentes.

Ao analisar a nuvem de palavras compreendemos que os desafios para a inovação na educação se encontram principalmente na falta de recursos de acesso às





tecnologias, à formação necessária para o uso dessas ferramentas, a motivação e a criatividade dos professores. Para Camargo e Daros (2018, p.30), “[...] é preciso levar em conta os diversos fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador, implicando a criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis.”

Kenski (2013, p. 39 apud Laurillard, 1995) apresenta os papéis do professor e do aluno em quatro diferentes tipos de ensino que podem ser desenvolvidos por meio dos diversos tipos de novas tecnologias de comunicação e informação. Segundo eles, uma das modalidades de ensino é a que apresenta “professores e alunos como “colaboradores”, utilizando os recursos multimidiáticos em conjunto para realizarem buscas e trocas de informações, criando um novo espaço significativo de ensino- aprendizagem em que ambos (professor e aluno) aprendem.

Nessa perspectiva, a ausência de recursos tecnológicos distancia a relação entre o mundo digital em que vivemos e a escola. A formação de professores para o uso das ferramentas disponíveis também é imprescindível. Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores mas durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula Kenski (2013, p. 41).

A prática docente está ligada diretamente às oportunidades de conhecimento e reflexão sobre a identidade profissional, por isso, proporcionar espaços e tempos para a troca de experiências mediada pelo uso das tecnologias digitais é incentivar a criatividade e a motivação dos professores tanto na formação inicial como permanente.

Para tanto, as atividades do PIBID, nesse percurso, têm sido pensadas e executadas com o objetivo de inovar nas práticas docentes com o uso das tecnologias da informação e comunicação. A maioria dos encontros de formação foram no espaço virtual, com a utilização de vídeos conferências interativas por meio do google meet, que se trata de um serviço que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Nesse espaço virtual foram realizados seminários, apresentações sobre os temas de estudos dirigidos, discussões e tira dúvidas, planejamentos coletivos e atividades nos grupos.

A interação nos espaços virtuais possibilita a troca de experiências e o compartilhamento das angústias e necessidades dos acadêmicos participantes do PIBID. Nessa perspectiva, o papel do professor supervisor do projeto foi o de facilitador da aprendizagem, com uso de abordagem colaborativa propiciada no ambiente virtual. Essas trocas de experiências vivenciadas nos encontros virtuais nos permitiram perceber que o trabalho colaborativo proporciona uma aprendizagem interativa, articulada, significativa e repleta de sentidos.

Para atender à necessidade de acompanhamento e gerenciamento das atividades elaboramos coletivamente um painel Padlet, como recurso do design gráfico com a intenção de também divulgar as ações do grupo do PIBID de maneira remota, interativa e à distância.

Para tanto, ao observar as imagens do mural no Padlet do grupo do PIBID, percebemos a sistematização das ações e a participação dos envolvidos em todos os processos do projeto educativo. Esse modo inovador com o uso de tecnologias digitais desponta a criatividade dos sujeitos, ao mesmo tempo que visualiza os papéis do professor supervisor e dos acadêmicos na prática docente. Nesse sentido, as reflexões de Moran (2004, p. 351) mostram a importância do professor adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial.

Sendo assim, para que o processo inovador seja efetivo, há necessidade de novos recursos das tecnologias digitais, nova estrutura escolar e novos modos de pensar a educação e a formação dos professores, aliando os saberes das teorias da aprendizagem com os saberes empíricos, entendendo que essa relação é substancial para o desenvolvimento da prática docente.





CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre as relações aqui apresentadas, em meio ao contexto de incertezas e inseguranças causadas pela pandemia durante o desenvolvimento do PIBID com as inovações na prática docente permeada com o uso das tecnologias da informação e comunicação, compreendemos que mesmo com as adversidades as possibilidades de ensino aprendizagem se reinventam.

Vivenciar esse momento de pandemia participando do Pibid na escola campo, foi desafiador. Desde o primeiro dia, sabíamos das dificuldades de trabalhar com a iniciação à docência, num contexto complexo e de incertezas, mas o sentimento que floresceu foi o de fazer o melhor em prol da educação. Os encontros presenciais, embora permeados por insegurança em saúde pública, e restrições quanto ao distanciamento, não nos impediu de vivenciar intensamente todos os momentos que estivemos juntos(as) fisicamente. Fomos nos adaptando e aos poucos fomos interagindo e buscando formas de tornar aquele momento rico em experiências e aprendizados.

A chegada dos pibidianos(as) enriqueceu nosso trabalho e compromisso com a educação de qualidade, estabelecemos juntos cronogramas, atividades, projetos e metodologias para atender às necessidades do tempo em que estivemos somente no espaço virtual e no ensino remoto.

Se pensamos que o contexto vivenciado da pandemia poderia nos distanciar enquanto professora e pibidianos, isso não ocorreu, aliás estivemos mais unidos(as) e próximos(as) do que em tempos de atividades presenciais. Com a inclusão da tecnologia no dia a dia do projeto, instauramos novas formas de trabalho docente, mobilizamos o conhecimento para a realidade e estamos produzindo teorias a partir da prática docente.

As atividades presenciais com quantidade de alunos reduzida propiciaram a observação participante e o olhar individualizado sobre cada criança. A busca para responder a cada dúvida sobre a aprendizagem, sobre a relação com o conhecimento e sobretudo como a Escola pode enfrentar essas questões, num contexto mais amplo como a crise sanitária, tem sido nosso objetivo. Com o referencial teórico dirigido para cada problematização levantada, estabelecemos a relação entre a teoria e a prática que o projeto do Pibid proporciona. A práxis nesse sentido, se consolida enquanto atividade docente e enriquece a construção da identidade do professor em formação.

Os seminários e os escritos são a concretização das nossas experiências, descobrimos novos saberes e conquistamos novas relações com o saber.

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

CAPES. **Pibid**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 19 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. **Boletim Técnico do Senac**, v. 32, n. 2, p. 50-59, 2006.





KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2013.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2004.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Cortez Editora. São Paulo, 1985.





TDIC E O ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DOS SOFTWARES ESPECÍFICOS PARA A MATEMÁTICA

MUNIZ, Suély Colaço Chaves
PINTO, Marialva Linda Moog

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ganham importância e espaço no modo de vida das pessoas, na sociedade e, sobretudo, na educação. Nesse sentido, buscou-se fazer uma revisão de literatura, com objetivo de analisar as contribuições das TDIC, no ensino dos conceitos geométricos no Ensino Médio, nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática. Tendo em vista que existe políticas públicas que dão suporte para a utilização de tais recursos, visando o desenvolvimento de uma cultura digital. Pesquisas realizadas apontam as contribuições positivas das TDIC no ensino de Matemática e mais especificamente dos conceitos geométricos, que demandam de representações. Cabe as escolas e os professores procurarem adotar em sua prática pedagógica tais ferramentas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Ensino-Aprendizagem. Geometria. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda como tema, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na vida das pessoas em geral, e nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente na aprendizagem dos conceitos geométricos, auxiliando estudantes em apropriar-se desses conceitos.

Atualmente, observa-se que a sociedade ao longo dos tempos se torna cada vez mais tecnológica, o que facilita no desenvolvimento de diversos setores. A educação tem um papel fundamental com a evolução da sociedade, bem como a inserção da cultura digital com o uso das TDIC (BRASIL, 2018).

Compreende-se que ter um aparelho celular, dominar as redes sociais e os jogos de entretenimento não significa estar apto para a vivência em uma sociedade tecnológica digital. Muitos estudantes da Educação Básica não conseguem obter êxito no desenvolvimento de suas atividades escolares através das tecnologias digitais. Alguns não possuem acesso a um sinal de internet de qualidade, mas grande parte, mesmo tendo acesso têm dificuldades de lidar com os aparelhos e programas propostos.

Quando os estudantes têm acesso as TDIC, a maioria ainda acaba voltando seus objetivos para outras fontes, ao falar de enviar documentos, utilizar aplicativos educacionais, surge grande dificuldades, tornando-se um desafio. Sendo assim, as TDIC poderão ser aliadas no contexto da sala de aula, nas diversas formas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bianchessi (2020), na área específica da Matemática, especialmente sobre o conceito de Geometria, o autor sugere usar Tecnologias da Informação e Comunicação TIC para melhor definição e aplicação de conceitos. As TDIC, possibilita trabalhar com Mídias Digitais de qualquer espécie, como softwares, a fim de melhorar esse processo.

A tendência ao uso da tecnologia se amplia de forma exponencial. Passa a ser uma ferramenta indispensável que facilita situações do cotidiano. Percebe-se então a importância de pesquisar o uso desse recurso, também, para o ensino de Geometria.

A partir do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar as contribuições das TDIC, por meio dos softwares GeoGebra, Photomach, ARSolids, nas práticas pedagógicas do professor de Matemática ao ensinar conceitos de Geometria no Ensino Médio.

Para que o objetivo geral seja alcançado serão propostos os seguintes objetivos específicos: identificar o que é necessário para o estudante compreender Geometria; compreender interação dos estudantes com os conceitos geométricos trabalhados com





auxílio das TDIC; compreender as contribuições das TDIC no processo de ensino e aprendizagem de Geometria; e constatar as possíveis limitações que os professores têm para incluir atividades com as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a pesquisa tem como pergunta central: Quais as possíveis contribuições das TDIC, por meio dos softwares GeoGebra, Photomach, ARSolids, nas práticas do professor de Matemática ao ensinar os conceitos de Geometria e aplicá-los em resoluções de problemas nessa área do conhecimento?

Após esta introdução, que tem por finalidade, explicar ao leitor o assunto abordado nessa pesquisa, em seguida será apresentado uma breve fundamentação teórica sobre os conceitos para o ensino e aprendizagem de geometria utilizando as TDIC com os softwares, *Geogebra*, *Photomath* e *ARSolids*, seguindo com a metodologia e considerações finais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa refere-se a uma abordagem qualitativa através de revisão de literatura em relação ao ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos através das tecnologias digitais.

Observou-se pesquisas realizadas na área da educação em relação ao uso das TDIC a partir de 2010, principais autores que apareceram no aporte teórico de tais pesquisas e legislação vigente em âmbito nacional e estadual, de acordo com os apontamentos que serão realizados.

ENSINO-APRENIZAGEM DA GEOMETRIA ATRAVÉS DAS TDIC

Na atualidade o uso das TDIC passou a fazer parte do contexto social das pessoas. Partindo do pressuposto, durante o processo de ensino e aprendizagem é possível aliar tal ferramenta com o ensino dos conceitos geométricos. Considerando que a geometria é um dos ramos da Matemática, tendo papel fundamental na vida das pessoas, assim considerada por alguns autores (PREDIGER et al., 2013).

Tendo em vista a importância das TDIC, a geometria estimulará o interesse pelo aprendizado. Tal conteúdo, revela a realidade que rodeia o estudante, da mesma forma que as tecnologias digitais. Dessa forma pressupõe-se, que aliando o ensino de geometria com as TDIC fica evidente as possíveis oportunidades de desenvolver habilidades criativas capazes de se aplicar em situações comuns do cotidiano e transformar a realidade do ensino da Matemática (BORDA; PENTEADO, 2018).

Isto posto, salienta-se que ainda há adversidades a serem enfrentadas como o uso das mesmas apenas para o uso das redes sociais. Todavia é importante que o docente utilize as TDIC e, efetivamente, contribua para o desenvolvimento das habilidades necessárias para sua inserção na cultura digital, a fim de instigar o estudante a ter senso crítico da utilização de tais mídias (BIANCHESSI, 2020).

O ensino de Geometria requer um certo cuidado para que os estudantes não criem aversão por tal conteúdo. Gravina et al. (2012), observa que algumas vezes os estudantes não fazem conexão entre as representações algébricas e geométricas, resumindo o ensino de tal conteúdo em memorização de fórmulas.

Essa forma de ensino, os estudantes não terão a compreensão de tal conteúdo, e evidentemente quando não se compreende tal assunto não se desperta a curiosidade e a vontade em aprender. Para D'Ambrosio (2005, p. 117) “[...] aprendizagem por excelência, isto é, a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Aprender não é o mero domínio de técnicas, habilidades e nem a memorização de algumas explicações e teorias”.

Para que essa questão seja revertida é importante que os professores conduzam suas aulas de forma mais interativa, Borba e Penteado (2019) fala sobre a importância do professor ressignificar o ensino de maneiras alternativas. Haja visto, com





objetivo de chamar atenção do estudante a desenvolver uma aprendizagem por excelência, mencionada por D'Ambrosio (2005).

Para resolver a questão mencionada, Felcher (2020) sugere o investimento em formação continuada com professores de outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, Vital (2018) propõe a integração entre diferentes áreas do conhecimento e as trocas de experiências. Para se trabalhar os conceitos geométricos, cita como sugestão integralizar o ensino de Matemática com Artes, pois um complementa o outro.

Outra área do conhecimento que pode auxiliar nesse processo são as mídias digitais, Gravina *et. al* (2012), relata a sua experiência ao desenvolver uma formação com professores de Matemática em consonância com o uso das TDIC, comenta que: "O recurso às mídias digitais permitiu introduzir, nesse estudo, uma inovação interessante: a construção de mecanismos digitais, com software de matemática, que simulam mecanismos reais [...]" (p. 61).

Tais mecanismos digitais, vem ao encontro do trabalho do professor Borba e Penteado (2019), aborda a situação que muitos professores ainda têm aversão ao uso da tecnologia informática na educação, muitos imaginavam que os professores seriam substituídos pela máquina.

Seguindo na linha de pensamento dos autores Borba e Penteado (2019), comprovam a importância do professor em uma determinada situação, onde se está trabalhando geometria com a calculadora gráfica e os estudantes têm dificuldades em resolver determinado problema, o professor se torna suporte fundamental para esse processo.

Para o ensino e aprendizagem de geometria alguns desafios são enfrentados. Em pesquisa recente Sousa (2018), aponta as dificuldades dos estudantes ao estudar geometria, obtendo os seguintes dados: 20% dos estudantes envolvidos na pesquisa, têm dificuldade em assimilar o conteúdo, 10% têm dificuldades em construir figuras geométricas, 60% têm dificuldades em efetuar cálculos e apenas 10% dos estudantes não apresentam dificuldades em estudar geometria.

A partir desse índice amostral observado, percebe-se que a maioria dos estudantes apresentam dificuldades no processo, porém um dos dados que chamou muita atenção é a dificuldade em efetuar cálculos. Talvez esse problema faz pensar que os mesmos também apresentam dificuldades na Matemática básica, onde envolve utilização das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão (PASSOS, 2000).

Com o avanço dos recursos tecnológicos é possível contar com o auxílio de softwares entre outras ferramentas. Nesse sentido se torna mais perceptível por parte do estudante os conceitos e aplicações de tais habilidades, mas nesse caso já é necessário habilidades com as TDIC, tanto por parte do professor como por parte do estudante (BORBA; PENTEADO, 2020).

Dessa forma torna-se necessário incluir a prática da utilização das TDIC nesse processo formativo. O uso de recursos tecnológicos também está previsto nos documentos norteadores da educação básica. A normativa mais recente a BNCC, apresentando como cultura digital, destaca a utilização de recursos tecnológicos contribuindo nos processos sociais e culturais (BRASIL, 2018).

A aplicação da Matemática na maioria das vezes é vista como a vilã. Prediger (2009) ressalta a falta de entusiasmo por parte dos estudantes o que passa a dificultar o processo de ensino, então cabe a cada docente lidar com esse problema, sendo uma das principais causas do insucesso do ensino desse componente curricular. Possivelmente trabalhando a Matemática de acordo com a realidade do estudante ele passa a gostar do conteúdo e compreendendo a sua utilização.

Nessa perspectiva, o Geogebra é um dos aplicativos que ganha destaque, considerado como um dos facilitadores para o ensino e aprendizagem de Matemática, inclusive dos conceitos geométricos. O aplicativo apresenta modelagem geométrica que permite explorar e construir mecanismos que estão no cotidiano escolar. O software





permite ter acesso através de tablets, smartphones e computadores de forma gratuita e não necessita ter acesso a internet para utilizá-lo após ser instalado (GRAVINA et al., 2012).

Outro software que contribui significativamente para o ensino e aprendizagem de Geometria é o ARSolids. De acordo com Silva (2017), tal aplicativo foi desenvolvido para dispositivos móveis que possuem sistema Android, ele visa trabalhar com a realidade aumentada dos sólidos geométricos, conhecidos também como sólidos de Platão, onde o estudante com a câmera do celular vai escanear um QRCode que é projetado pelo professor ou disponibilizado de forma impressa e dessa forma poderá observar as diversas especificidades de cada sólido em formato 3D.

Também existe outro app que está disponível para todos os níveis de ensino de Matemática é o Photomath, também disponível para baixar gratuitamente e ser utilizado com auxílio do smartphone, onde possibilita resolver cálculos matemáticos em tempo real, através da câmera do celular, basta escanear as equações algébricas que o aplicativo dará todo o desenvolvimento e resultado do cálculo (CONCEIÇÃO; ZAMPERETTI, 2021).

Observa-se que esses três recursos digitais são sugestões que podem ser utilizados nas aulas de Matemática, talvez o estudante passe a compreender melhor os conceitos apresentados pelo professor e realizar suas atividades com mais facilidade a fim de sanar as possíveis dúvidas que surgirem. Haja visto os benefícios que a informática poderá trazer para a aprendizagem (BORBA; PENTEADO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o pensamento de diferentes estudos do ensino de Matemática, destacam-se a importância de se ensinar de acordo com o contexto social. Na era tecnológica em que a sociedade se encontra, as tecnologias digitais podem ser utilizadas a favor do ensinar e do aprender, ao despertar curiosidade, proporciona entusiasmo nesse processo e possibilita a interação dos estudantes com a cultura digital.

Com a evolução dos recursos tecnológicos, problemas passaram a serem resolvidos de forma mais eficaz, sendo que normalmente ficariam sem soluções. Essa forma passa a otimizar o tempo e traz segurança na eficácia dos resultados obtido.

Para o ensino de Matemática existem diversos *softwares* disponíveis, para os mais variados conteúdos abordados nesse componente curricular. A maioria está disponível de forma gratuita e de livre acesso. Nesse sentido, de acordo com cada tema a ser tratado se tem acessível um *software*, capaz de deixar as aulas mais interativas e dinâmicas.

A escola deverá desenvolver um papel fundamental de incluir os sujeitos que nela atuam no mundo digital, e a utilização de forma crítica das tecnologias da informação e da comunicação, sendo um recurso aliado no desenvolvimento do currículo.

Observa-se que esses três recursos digitais citados, são sugestões que podem ser utilizados nas aulas de Matemática, talvez o estudante passe a compreender melhor os conceitos apresentados pelo professor e realizar suas atividades com mais facilidade a fim de sanar as possíveis dúvidas que surgirem. Haja visto os benefícios que a informática poderá trazer para a aprendizagem

Portanto as TDIC têm por finalidade aprimorar o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, na educação básica a Matemática é um componente curricular que possui grande importância para a condição de vivência no mundo, sua aplicabilidade poderá ser mais bem compreendida pelos estudantes utilizando as ferramentas tecnológicas e compreenderem a sua aplicabilidade no cotidiano, assim como o uso da Geometria, existe por toda parte.





REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação, sociedade e cultura**. São Paulo: Vozes, 2005.

BIANCHESSI, Cleber, et al. **Cultura Digital: novas relações pedagógicas para Aprender e Ensinar**. Curitiba: Bagai, 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho e PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, 2018. Acesso em 17/07/2022. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

CONCEIÇÃO, Daiane Leal da., ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Práticas de ensino com aplicativo Photomath: narrativas digitais produzidas por professores brasileiros**. Com a palavra o professor, v. 6, n. 16, setembro-dezembro/ 2021.

FELCHER, Carla Denize Ott. **Tecnologias digitais: percepções dos professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Porto Alegre, BR-RS, 2020. Acesso em 17/07/2022. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210747>.

GRAVINA, Maria Alice et al. **Matemática, mídias digitais e didática: tripé para formação de professores de matemática**. Evangraf, 2012.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **Representações, interpretações e prática pedagógica: a geometria na sala de aula**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. – Campinas, 2000.

PREDIGER, Juliane, et al. **Relação entre estudante e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina**. Revista Destaques Acadêmicos, [S.l.], v. 1, n. 4, fev. 2013. ISSN 2176-3070. Acesso em: 02 jan. 2022. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/39>.

SILVA, Fernando Oliveira da. **Utilização de dispositivos móveis e recursos de Realidade Aumentada nas aulas de Matemática para elucidação dos Sólidos de Platão**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas. – São José do Rio Preto, 2017. Acesso em 17/07/2022. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151423>.

SOUSA, Resende Pereira de. **O ensino da Matemática na educação básica com o auxílio do software GeoGebra**. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, - Catalão, 2018. Acesso em 17/07/2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8657>.

VITAL, Carla. **Performance matemática digital e GeoGebra: possibilidade-artística tecnológica em educação matemática**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. - Rio Claro, 2018.





GT8: GÊNERO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA





VIOLÊNCIAS EDUCACIONAIS: PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

ALMEIDA, Elisa²⁴³
MARTINEZ, Mickhaela²⁴⁴
GRAUPE, Mareli²⁴⁵

RESUMO

A violência é um fenômeno macrossocial no Brasil e no mundo, com reflexão em âmbito microssocial, inclusive nas escolas. Pela formação dos profissionais da educação, majoritariamente, não ser eficiente no combate às violências, há certo despreparo para lidar com essas situações. Portanto, o projeto objetiva identificar os principais tipos de violências escolares, entendendo o conhecimento dos docentes acerca do tema. A metodologia utilizada possui abordagem quali-quantitativa, sendo realizada uma revisão bibliográfica consultando autores de referência no tema, dentre eles: M. Abramovay, T. Rifiotis e L. Williams. Posteriormente, enviou-se um questionário online para os docentes das escolas estaduais e municipais de Lages, Santa Catarina, Brasil. No momento, os dados do questionário encontram-se em análise. Como resultado, espera-se reconhecer os tipos de violências presentes nas escolas, além das ações de prevenção e enfrentamento realizadas, com intuito de compreender e disseminar as ações que contribuem para a redução das violências em âmbito escolar.

Palavras-chave: Violência Escolar. Educação. Prevenção. Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

As violências são fenômenos sociais que permeiam as relações humanas historicamente - de forma macrossocial. Em relação às Violências Escolares, tem-se o fenômeno observado de forma microssocial, com especificidades intrínsecas ao ambiente educacional. Portanto, as Violências no contexto escolar são tanto reproduções de um cenário violento externo, quanto reflexos de relações interpessoais intra-escolares construídas de forma problemática (ABRAMOVAY, 2012). Rifiotis (1997) traz um referencial para o início do estudo sobre violências, afirmando que a violência é pouco estudada em sua totalidade, por possuir uma definição relativamente difícil, tendo em vista os diversos aspectos que precisam ser levados em conta: fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, desigualdades e até mesmo elementos subjetivos, como os sentimentos. A forma mais comum de definição das violências é seu entendimento como um fenômeno estritamente negativo, que atrapalha as experiências sociais e relaciona-se ao campo da criminalidade. Contudo, segundo Rifiotis (1997), há aspectos positivos envolvidos nesse processo social, podendo ser a violência referida como uma defesa à homogeneização das sociedades, garantindo as subjetividades - um olhar sobre as violências na perspectiva das minorias.

Em se tratando das especificidades das violências no contexto escolar, faz-se necessário conceituar as violências “na”, “da” e “dentro” da escola. A violência na escola é justamente a que possui particularidades intrínsecas a esse contexto, envolvendo atores (agressor e vítima) provenientes de relações inerentes ao ambiente escolar,

²⁴³ Elisa Ribeiro de Almeida. UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense. E- mail: elisa.rdealmeida@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6423-3899, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214653969819753>.

²⁴⁴ Mickhaela Stefenon Martinez. UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: mickhaela@uniplaclages.edu.br, ORCID: 0000-0001-8829-1524, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0604130588083420>.

²⁴⁵ Mareli Eliane Graupe. Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha, revalidação UFSM. Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC pelo Programa de Antropologia Social, UFSC. Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. ORCID: 0000-0003-1376-7836. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.



incluindo as hierarquias desse contexto, como as relações estudante-estudante, estudante-professor, estudante-gestão, gestão-professor, entre outras. A violência da escola é aquela produzida pela própria instituição, como através do abuso das hierarquias próprias do sistema escolar já estabelecido - dentre os exemplos, a violência simbólica. Enquanto isso, a violência dentro da escola ocorre em atos que poderiam desenrolar-se em qualquer outro cenário, tornando a escola somente um território que não traz peculiaridades à violência. (ABRAMOVAY, 2006). No entanto, sabe-se que muitas das especificidades das violências no ambiente escolar estão relacionadas às consequências deletérias dos atos sobre os objetivos primários da escola: uma educação baseada em um processo de ensino e aprendizagem respeitoso. As diversas facetas presentes em atos violentos intrínsecos ao cotidiano das escolas transformaram-nas, segundo Abramovay (2002), de ambientes seguros para socialização e ensino, em locais inseguros, palco de conflitos e exclusões sociais bem como veículos de produção e disseminação de violências.

As naturezas ou tipos de violências no ambiente educacional são tanto reproduções de atos que ocorrem no macrosocial quanto reflexos dos encontros e desencontros inerentes às relações sociais na escola. Dessa forma, segundo Abramovay (2002), algumas classificações das violências são: física, verbal, sexual, psicológica, contra o patrimônio, institucional e simbólica. Assim, apesar das intervenções físicas serem as mais reprovadas socialmente, diversos atos violentos banalizados - como as incivildades - ameaçam a aceitação dos jovens ao ambiente escolar e dificultam os esforços dos docentes e gestores no que concerne à aprendizagem e socialização. Intervenções físicas aparecem através de chutes, tapas, empurrões e socos, enquanto violências verbais, muitas vezes veladas, ocorrem por meio de xingamentos, palavrões, ameaças, piadas e discriminações da aparência. Exemplo comum de violência psicológica é a exclusão de alunos por grupos pré-formados de estudantes; ou, até mesmo, violência de professores que discriminam a capacidade cognitiva de seus estudantes pois, estando em posição de superioridade segundo a hierarquia escolar e/ou classe social, sentem-se imunes das consequências de marginalizar um discente.

Sabendo-se a importância do tema Violências Escolares e suas repercussões negativas sobre o contexto educacional, compreende-se o valor de pesquisas sobre o tema, não somente para conhecimento de possíveis padrões violentos que possam ser encontrados ou para condenação dos agressores e espectadores omissos a esse processo social, mas também para melhora da qualidade de vida das vítimas e minimização das consequências dos atos violentos. O objetivo final de pesquisar sobre as violências escolares está em encontrar maneiras de prevenir e enfrentá-las, respeitando as vítimas, buscando-se compreender os motivos do agressor e; principalmente, a fim de resgatar o crédito do ambiente escolar como importante ferramenta formadora dos indivíduos, tornando a escola um ambiente pacífico e respeitoso a todos os sujeitos, contemplando o papel seguro - como deve ser, na teoria - da instituição educacional como um todo. Dessa forma, esse estudo objetiva conhecer os tipos de violências ocorridas nos espaços educacionais na cidade de Lages, Santa Catarina, Brasil, nos anos de 2020 e 2021. Além disso, também visa mapear a produção científica sobre as violências educacionais, identificar instituições, legislações e políticas sociais federais e estaduais de enfrentamento às violências, com destaque ao campo educacional, bem como mapear e caracterizar as violências ocorridas no espaço educacional e aquelas identificadas por gestores e corpo docente na cidade de Lages no período citado.

METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, sendo realizada em dois momentos. A análise qualitativa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica de diversos autores referência sobre o tema, dentre eles: M. Abramovay, T. Rifiotis, M.





Castro, L. Williams, A. C. Stelko-Pereira, C. L. G. Mattos e M. I. M. Coelho. Essa revisão, realizada durante os anos de 2021 e 2022, teve como objetivo compreender o conhecimento dos autores sobre violências, focando nas educacionais, além das ações de prevenção e enfrentamento realizadas contra as violências educacionais. Equitativamente, a legislação nacional e estadual sobre violências – em destaque as educacionais – foi analisada, coletando-se informações importantes e interessantes referentes ao tema.

Em um segundo momento, após enviados e aprovados os documentos necessários pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) para a possibilidade de realizar uma pesquisa com seres humanos, foram enviados questionários virtuais previamente estruturados para os gestores das escolas estaduais e municipais de Lages, Santa Catarina, Brasil, durante o segundo semestre de 2021. Os diretores encaminharam os questionários para os docentes, sendo que os interessados responderam as questões.

Foram realizados dois questionários: um com o tema “Prevenção e Enfrentamento de Violências no Espaço Educacional (Escolas Estaduais no Município de Lages)”, obtendo, até o momento, 22 respostas; outro com o tema “Prevenção e Enfrentamento de Violências no Espaço Educacional (Escolas Municipais)”, obtendo, atualmente, 21 respostas. Ambos os questionários foram divididos nas seções: TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), dados sociodemográficos do docente, formação e atuação do docente, e conhecimento dos docentes em relação às violências educacionais. Os dados estão sendo coletados e analisados para, posteriormente, serem utilizados na construção de dois artigos: um em relação às escolas públicas municipais e outro sobre as estaduais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Abramovay (2006), a escola é considerada cenário privilegiado à socialização, abrangendo tanto o encontro entre pares - os estudantes -, que são crianças e adolescentes em faixas etárias semelhantes, quanto entre os estudantes e os adultos - professores, gestores e funcionários. Essas relações sociais entre alunos e outros adultos são de extrema importância, visto que os funcionários da escola exercem papel estratégico no cotidiano educacional, acarretando a aceitação ou não pelos estudantes das normas intrínsecas ao ambiente escolar. Na violência educacional, os sujeitos participantes do ambiente escolar circulam entre os papéis dentro de um fenômeno violento: ora como vítimas, ora como agressores - os quais, muitas vezes, são apenas reprodutores das violências presentes nos ambientes familiares em que estão inseridos - ou até espectadores. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Destarte, as relações interpessoais são capazes de qualificar o clima escolar, tornando a escola um espaço para interações saudáveis, de amizade e tolerância, ou um sítio de conflitos, indiferenças e violências (ABRAMOVAY, 2006).

A compreensão das violências escolares depende de conceitos importantes em se tratando de violências, sendo necessária a distinção entre agressividade, conflito, agressão, crime, transgressão à regra e incivilidade. A agressividade é uma característica humana natural, atrelada ao sentimento de frustração, trazendo conflitos, mas não necessariamente violências. Os conflitos, por sua vez, são situações em que há discordância, obtendo-se, dessa forma, certo sentido positivo quando produzem mudanças de pensamento, contudo também podem ser gatilhos para violências ou agressões a partir do momento em que o espaço físico ou psíquico privativo à vítima é invadido. O crime, por sua vez, é definido como um desrespeito à lei, sendo sua resolução de responsabilidade das autoridades policiais ou da justiça. Enquanto isso, transgressões às regras ocorrem em instâncias particulares, conforme suas regras, necessitando resolução interna. Por último, as incivildades - atos inconvenientes a um ambiente específico -, que nesse caso ocorrem nas escolas, são de responsabilidade dos gestores, professores e funcionários da instituição. (ABRAMOVAY, 2006).





Como forma de combate às violências escolares no Brasil, no dia 06 de novembro de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Para contextualizar, o termo intimidação sistemática (bullying) é caracterizado como todo ato de violência física ou psicológica intencional e recorrente contra um indivíduo ou grupo em forma de intimidação, humilhação ou discriminação. Essa lei institui medidas preventivas e de punição contra os atos violentos nas instituições educacionais, podendo essas serem responsabilizadas por omissão e negligência caso não o façam. As instituições de ensino devem realizar campanhas educativas; capacitação de professores e da comunidade em geral sobre o assunto; além de prestar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas.

No Estado de Santa Catarina, tem-se o Projeto de Lei apresentado no dia 18 de novembro de 2021, que visa instituir o Programa Círculos de Construção de Paz nas escolas da rede pública do Estado. Esses Círculos, parte da Justiça Restaurativa – maneira de solucionar conflitos por meio do diálogo conjunto dos atores no ato violento, incluindo vítimas e agressores – abrangem a comunicação não-violenta, podendo incluir indivíduos próximos aos envolvidos (familiares, amigos e comunidade). No âmbito educacional, portanto, faz-se necessário envolver a comunidade escolar como um todo para resolução concreta das violências escolares. Nesse sentido, as condutas tomadas pelos espectadores de violências nas escolas, principalmente professores, funcionários e gestores, são de extrema importância para seu enfrentamento e prevenção. Dessa forma, outro programa do governo estadual de Santa Catarina institui os NEPRE's (Núcleos Educação e Prevenção), os quais reúnem, em escolas estaduais, diversos integrantes da comunidade escolar a fim de solucionar casos de violências ocorridos, prevenir possíveis violências e buscar um clima escolar adequado ao ensino e aprendizagem respeitosos.

Além disso, a Lei Estadual nº 17.743, de 2019, institui a Semana Estadual de Segurança nas Escolas, a ser realizada anualmente na primeira semana do mês de outubro, com o objetivo de promover aproximação entre as escolas e os órgãos de segurança pública, a fim de difundir programas da Polícia Militar de Santa Catarina para o enfrentamento e prevenção de violências, como a Rede de Segurança Escolar - na qual uma guarnição selecionada (Patrulha Escolar) possui contato com a gestão da escola e a auxilia em possíveis ocorrências no ambiente escolar, bem como realiza visitas periódicas na escola aos estudantes (Vistorias Preventivas) que objetivam a prevenção de atos violentos, - e o Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência). Essa lei institui uma dedicação de órgãos de segurança pública e da comunidade escolar em tornar o ambiente escolar mais seguro, bem como orientar estudantes, professores e gestores em relação à maneiras de agir diante de situações de violência no âmbito escolar e incentivar a crescente criação de projetos e ações voltados ao enfrentamento de um cenário escolar violento.

Desta forma, todas as ações que iniciam o enfrentamento das violências escolares se baseiam nos Direitos Humanos, mas devem ser constantes e insistentes no objetivo final: o clima escolar livre destes fenômenos. As mudanças não ocorrerão repentinamente, mas sim pelo confronto diário por uma convivência melhor a fim de um aprendizado satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, espera-se reconhecer os diferentes tipos de violências presentes nas escolas, diferenciando violência psicológica, física e patrimonial. Além de compreender os locais, dentro do ambiente escolar, mais vulneráveis à violências – que consequentemente necessitam de maior monitoramento pela comunidade escolar para diminuir e impedir a ocorrência de atitudes violentas.

De mesmo modo, visa-se caracterizar as principais formas de violências e identificar as principais vítimas e agressores, visto que, dentro das escolas, os atos violentos podem envolver estudantes, gestores, professores e outros profissionais da





educação – percorrem entre os papéis de vítima, agressor e espectador. Esses dados auxiliam na análise e desenvolvimento de métodos de prevenção e enfrentamento das violências educacionais.

Ademais, espera-se conhecer as ações de prevenção e enfrentamento das violências escolares realizadas nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Nisso envolvem-se leis, projetos e campanhas voltados para o tema de violências, com ênfase nas educacionais, conhecidos tanto por meio de revisão bibliográfica quanto pelas respostas dos docentes ao questionário online.

Dessa forma, tem-se o intuito de compreender as ações atualmente realizadas de prevenção e enfrentamento das violências no Brasil, com ênfase no Estado de Santa Catarina e no município de Lages. Espera-se identificar as ações que possuem consequências benéficas contra as violências “na, “da” e contra” a escola, com objetivo de disseminar essas atitudes e desenvolver novos projetos, com intento de contribuir para a redução desses atos deletérios ao âmbito escolar.

AGRADECIMENTO

As autoras agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina -Brasil), Código de Financiamento 12/2020 – Programa de Pesquisa Universal e com colaboração de estudantes de graduação com bolsa pelo UNIEDU.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (comp.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. 83 p.

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary. **Programa de prevenção à violência nas escolas**: documentos de referência. Brasília, FLACSO BRASIL, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006. 389 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília: Unesco, 2002. 154 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying). **Diário Oficial da União** [Internet]. 2015 [citado em jul. 2016]; 152(213): 1-2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm#art8

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. COELHO, Maria Inês de Matos. **Violência na escola**: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. Acesso em: 25 de julho de 2022. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-10.pdf>.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Florianópolis: LEVIS, UFSC, 2006.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.817, de 10 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina [Internet]. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2009/002817-005-0-2009-005.htm>





Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 44 p.

SANTA CATARINA. LEI Nº 17.743, DE 27 DE JUNHO DE 2019. Institui a Semana Estadual de Segurança nas Escolas, no âmbito do Estado de Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina [Internet]. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/17743_2019_lei.html

SANTA CATARINA. POLÍCIA MILITAR. **REDE DE SEGURANÇA ESCOLAR**. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/paginas/rede-de-seguranca-escolar>. Acesso em: 12 ago. 2022.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. STELKO-PEREIRA, Ana Carina. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Acesso em: 25 de julho de 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso.





VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS ESCOLAS: PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

GOULART, Alana de Moura²⁴⁶
JESUS, Maria Eduarda Giesel de²⁴⁷
GRAUPE, Mareli Eliane²⁴⁸

RESUMO

Este projeto possui como objetivo geral conhecer os principais tipos de violências ocorridas nos espaços educacionais na cidade de Lages nos anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia promovida pela COVID-19. Os principais referenciais teóricos são Abramovay (2005), Abramovay e Rua (2002), Arndt e Cruz (2020), Couto (2020) e Firmino (2021). É uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa. Para a coleta de dados na parte qualitativa, serão realizadas uma revisão sistemática de literatura e uma pesquisa documental acerca do enfrentamento de violências no contexto escolar, enquanto na abordagem quantitativa serão encaminhados questionários (*survey*) para todas as escolas públicas de Lages. Os dados da pesquisa serão analisados por meio de estatísticas descritivas, gráficos e análise multivariada através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com a realização desta pesquisa espera-se conhecer ações de prevenção e enfrentamento de violências escolares no município de Lages, além de diagnosticar a influência da pandemia da COVID-19 sobre estes fenômenos.

Palavras-chave: Violência. Gênero. Ambiente Escolar. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A violência está presente em todo o nosso dia a dia, de forma física, verbal, psicológica, moral, patrimonial e sexual. E com o passar do tempo as violências estão sendo cada vez mais discutidas, sobre o que são e como podemos prevenir e enfrentá-las, mas mesmo assim seu enfrentamento é muito difícil, pois se trata de diversos fatores que levam até a violência em si, principalmente as violências de gênero nas escolas.

As violências de gênero nas escolas se tornaram objeto de estudo nos tempos atuais nas academias e nas escolas. A educação pode servir de ferramenta para identificar de onde vem essas violências de gênero e como as mesmas podem ser enfrentadas, e com isso prevenir que ocorram novamente no futuro, assim preservando o bem estar físico e psicológico de crianças e adolescentes.

As violências são fenômenos que permeiam a sociedade historicamente, em diferentes cenários, com incidências e resoluções variadas em cada âmbito. E as instituições escolares estão suscetíveis a esta complexa questão. Porém os atos violentos observados nas escolas não são simplesmente reproduções de uma violência generalizada na sociedade, mas sim se produzem de forma própria por meio de agressões verbais, físicas e ameaças. Estas violências ocorrem por meio de algumas categorias: microviolências, violência simbólica e violência “dura”. (ABRAMOVAY, 2012).

As microviolências, também denominadas incivildades, não ultrapassam necessariamente a legalidade, mas causam rompimento nas construções sociais da escola, pois acontecem por meio de piadas, apelidos ou xingamentos, muitas vezes naturalizados, mas que provocam injustiça e impunidade. (ABRAMOVAY, 2002). A violência simbólica ocorre através de atos velados que tornam as próprias vítimas cúmplices das violências que sofrem, e são expressas nas relações de poder em questões como a falta de estrutura nas instituições para cumprimento dos direitos da população que desfruta daquele local. As violências “duras”, por sua vez, acontecem com intervenções físicas e, na maioria das vezes, são as únicas realmente vistas como

²⁴⁶ Alana de Moura Goulart. UNIPLAC. E-mail: alanagoulart@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/4435283124921240>

²⁴⁷ Maria Eduarda Giesel de Jesus. UNIPLAC. E-mail: dudagesiel@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5687-6824>, <http://lattes.cnpq.br/4532970921961068>.

²⁴⁸ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.



violência pela sociedade, mas são apenas o pior desdobramento das duas primeiras categorias citadas. (ABRAMOVAY, 2012).

Em relação aos papéis sociais da escola, tem-se idealmente um ambiente propício à socialização e aprendizagem. A socialização pode ocorrer através de diversas conexões, como entre os jovens de mesma faixa etária ou de diferentes idades, bem como entre os jovens e os adultos, oferecendo-os oportunidades de vivenciar relações de troca entre as diferentes gerações e também experiências com uma realidade que permeia quase todas as esferas sociais: as hierarquias. Juntamente às hierarquias têm-se normas, valores e atitudes que visam o melhor funcionamento do ambiente na escola, para a melhor convivência e um meio ainda mais privilegiado para o objetivo principal da esfera escolar: o processo de ensino e aprendizagem. (ABRAMOVAY, 2012).

De acordo com Rifiotis (1997), a forma mais comum de entendimento da violência é como um fenômeno negativo, do qual busca-se afastamento, que atrapalha as experiências sociais e interposto no campo da criminalidade. Contudo, o conceito de violência depende, primeiro, de perceber os sujeitos envolvidos nesse processo social, para então estabelecer uma discussão ética acerca de sua definição. Ao relacionar os espaços escolares às violências é necessário, primeiramente, reconhecer os autores e vítimas dessas violências: os jovens. A partir disso, é possível contextualizar um elemento que engloba os diversos fatores envolvidos nos fenômenos violentos durante a juventude: a vulnerabilidade social. (ABRAMOVAY, 2002).

Nesse contexto, segundo Rifiotis (1997), no sentido positivo das violências, visualiza-se o Estado como uma máquina de unificação, enquanto a violência atua como força centrífuga, que permite a manutenção das diferenças e identidades sociais. Assim, as violências escolares, por um prisma positivo, permitem a visualização das vulnerabilidades presentes nas instituições escolares, no sistema de ensino e, por vezes, as baixas condições socioeconômicas dos estudantes. (ABRAMOVAY, 2002).

Em 2020, a pandemia promovida pela COVID-19 tornou evidente a necessidade de distanciamento social. Dessa forma, a transição de atividades educacionais presenciais para atividades remotas alterou as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, bem como os padrões há muito observados dos fenômenos violentos nos ambientes escolares. (ARNDT; CRUZ, 2020). O acesso de crianças e adolescentes ao ambiente virtual contribuiu para as alterações das violências escolares. Por outro lado, jovens sem acesso à internet se tornaram prejudicados em sua aprendizagem, também caracterizando uma violência pela privação de um direito. Dessa forma, novas repercussões das violências escolares foram inauguradas, tornando necessárias novas estratégias de enfrentamento dos fenômenos violentos no âmbito educacional.

METODOLOGIA

No presente estudo se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa. Na parte qualitativa será realizada revisão de literatura e pesquisa documental sobre a temática de enfrentamento de violências no contexto escolar. Já na intenção de quantificar, será encaminhado questionário para todas as escolas públicas de Lages. O local de estudo onde foram realizadas as pesquisas são escolas municipais na cidade de Lages. Os participantes da pesquisa foram as professoras da rede municipal de Lages que atuam nos primeiros e nos quintos anos do Ensino Fundamental na rede municipal de Lages, quais para os critérios de inclusão foram convidadas todas/os as/os professoras/es que atuam nos primeiros e nos quintos anos do Ensino Fundamental na rede municipal de Lages.

Foram incluídas no estudo professoras que concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, e que também assinarão o Termo de Consentimento livre e esclarecido de forma online. Sendo os critérios de exclusão, são excluídas todas/os as/os professoras/es que não atuam nos primeiros e nos quintos anos do Ensino Fundamental na rede municipal de Lages. Também seriam excluídas do estudo





professoras que não concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, e que também não assinarão o Termo de Consentimento livre e esclarecido de forma online. O projeto foi submetido previamente à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Uniplac e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 ou 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde e foi desenvolvido após sua aprovação. No procedimento de coleta de dados da pesquisa de *Ações de prevenção e enfrentamento de violências nas escolas municipais de ensino fundamental no município de Lages*, foi encaminhado questionário para todas as escolas municipais de Lages que ofertam os primeiros e quintos anos do Ensino Fundamental e as/os professoras/es foram convidadas/os para participarem da pesquisa. Após o envio do questionário às escolas, 22 respostas foram coletadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

De modo geral, a violência é um fenômeno social e histórico, presente na organização e dinâmica das sociedades, com estéticas, incidências e enfrentamentos de modo particular, relacionados ao conjunto de conhecimentos científicos e políticas sociais. Particularmente no âmbito educacional, o fenômeno foi registrado pela literatura internacional (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002), e nacional (MAGALHÃES; SANTOS, 2016; NESELLO, 2014; ABRAMOVAY, 2005, 2002), assim como suas formas de prevenção e enfrentamento (SILVA; ASSIS, 2018; ABRAMOVAY, 2015).

Se por um lado a escola é um dos espaços de expressão das violências, por outro, é um espaço marcante na vida dos sujeitos, e de identificação do fenômeno. É um lugar fundamental de socialização e para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de enfrentamento das diferentes violências. Nas duas últimas décadas o fenômeno ganha projeção acadêmica e midiática, estando presente recorrentemente nos noticiários.

Em 2014, nacionalmente, é veiculado os resultados do “Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens”, realizado pela FLACSO - Brasil, OEI, MEC, e a violência sexual no espaço escolar, constatada por Santos *et.al.* (2018). O primeiro estudo aponta o Brasil no topo do ranking de violência contra professores/as, repetindo-se entre os/as alunos/as. Santa Catarina (SC), igualmente, tem a violência no espaço escolar registrada nos noticiários, basta um breve levantamento nos veículos de comunicação do Estado, e acesso ao site do Governo de Santa Catarina. Neste, é possível identificar, ainda, uma das ações de enfrentamento às violências nas escolas e sua prevenção desenvolvida pelo governo estadual, como é o caso da implantação e operacionalização do Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPRE), NEPRE *Online*, ferramenta de registro da Secretaria de Estado da Educação (SED).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os tipos de violência escolar e como as mesmas ocorrem, chega-se à conclusão de que o caminho para o seu enfrentamento ainda é longo. A pesquisa em questão trouxe grandes questões e problemas dos quais ocorrem no espaço escolar, trazendo a compreensão sobre a importância de formações continuadas a professores e docentes das escolas públicas, levando em conta todos os problemas encontrados, o papel dos professores é de suporte e apoio aos alunos, onde possibilite a criança e o adolescentes se sentirem confortáveis de expor situações de violência do qual sofreram ou presenciaram.

Sendo assim, ao combate dessas violências cabe também a órgãos públicos apoio financeiro e estrutural para a formação continuada desses profissionais da educação, valorizando suas profissões e contribuindo para uma sociedade menos violenta, incentivando os mesmos a procurarem aperfeiçoamento.





Agradecimentos: As autoras agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina -Brasil (FAPESC), Código de Financiamento 12/2020 - Programa de Pesquisa Universal e o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, Cláudio Resende *et al.* Relações de gênero na rede municipal de belo horizonte: formação docente continuada. **Psicol. estud.**, v. 26, 2021. Acesso em: 28 ago 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/t3RfTjJzqxcjpm4Nm55YS/?format=pdf&lang=pt>

CAMPOS DA SILVA, Luciano; SANTOS Edilaine Aparecida. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, 52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147446>.

CARVALHAES, Renata Souza, CÁRDENAS, Claudia Mercedes Mora. “Namorar é só sofrência”: violências na relação afetivo-sexual de adolescentes de uma escola na região Costa Verde, Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2021. Acesso em: 28 ago 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/9rYjvs3wBnxzf4NYs98FGHx/?format=pdf&lang=pt>

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 200-217, 8 maio 2020. Universidade Tiradentes. Acesso em: 28 de agos. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência: diferença e positividade**. Antropologia em Primeira Mão, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFSC, Florianópolis, v. 19, 1997.

STROMQUIST, Nelly P. A. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.1, Abr, 2007. Acesso em: 28 ago 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100002>.





REGULAÇÃO DE CORPOS DE CRIANÇAS: GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

BORGES, Thayse Melo²⁴⁹
GRAUPE, Mareli Eliane²⁵⁰

RESUMO

Diante do cenário de conservadorismo e retrocessos em que vivemos, se faz cada vez mais importante a discussão sobre a regulação de corpos infantis desde a mais tenra idade. Este artigo possui como objetivo compreender a regulação de corpos infantis na educação infantil, visando identificar as polaridades de gênero, utilizamos a pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de gênero, educação infantil e heteronormatividade para problematizarmos a regulação de corpos infantis na educação infantil. Tendo como principais referenciais teóricos Louro (2014, 2013) e Carvalho (2001). Os resultados parciais apontam para uma necessidade da valorização da potencialidade da criança que frequenta a educação infantil, independente do sexo, levando em consideração suas capacidades e subjetividades.

Palavras-chave: Educação infantil. Regulação de corpos infantis. Heteronormatividade. Gênero.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço de interação, socialização e cooperação que proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Mas, também é um local de regulação de corpos infantis, que, determina padrões e comportamentos para meninas e meninos. Dentro desses comportamentos estão as binariedades e hierarquizações que são impostas, quanto ao gênero. Desta forma esse resumo expandido tem por objetivo compreender a regulação de corpos infantis na educação infantil, as quais visam a manutenção das polaridades de gênero, sustentada por uma justificativa biológica, onde as meninas são consideradas mais sensíveis, atraída por brincadeiras e brinquedos que sejam mais delicados, enquanto os meninos são considerados biologicamente mais fortes, curiosos, ocupam mais espaços e fazem mais barulho na hora das brincadeiras. Norteados por esses estereótipos, ouvimos professoras e professores chamando a atenção das crianças que transgridem as fronteiras tradicionais de gênero.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi utilizado a pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer sobre a regulação de corpos na educação infantil, utilizando de artigos científicos e livros que tratam sobre a temática.

Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica surge de materiais já elaborados, permitindo ao pesquisador a ampliação da pesquisa utilizando de fontes diversas.

REGULAÇÃO DE CORPOS INFANTIS

Quando adentramos uma instituição de educação infantil, o que ouvimos por entre o vozerio, risos e choros infantis, (que também fazem parte da educação infantil), é a voz das professoras ecoando pelos corredores e parquinhos dizendo um alto e sonoro: NÃO. “Não faça isso”, “não mexa lá”, “não fale assim”, “não corra aqui”, “não é hora disso”, entre tantos outros não que estão o tempo todo tentando regular as ações, comportamentos e sobretudo os corpos infantis, para que esses sigam um “padrão” esperado pelo adulto, o qual muitas vezes, ainda segue a lógica da visão de criança da idade média, onde esta deve ser um “adulto em miniatura”, pois de acordo com Ariès (1986) por volta do século XII, não havia espaço para a infância no mundo medieval. Atualmente, a infância se tornou foco de pesquisas e preocupação social e científica,

²⁴⁹ Thayse Melo Borges- Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC.

thaysemelbor@gmail.com , orcid 0000-0002-6836-7322, <http://lattes.cnpq.br/3072130164485714>.

²⁵⁰ Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe – PPGE/PPGAS/UNIPLAC- prof.mareli@uniplaclages.edu.br –
ORDIC: 0000-0003-1376-7836 – CV: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>





mas, mesmo assim, muitas crianças ainda são consideradas como pessoas desprovidas de direitos e de protagonismo.

Quando a criança chega pela primeira vez no ambiente da educação infantil, ela é rapidamente moldada para “caber” naquele local. De forma brusca, sem um preparo e sobretudo sem levar em conta a vivência e a rotina que essa criança já tinha em seu ambiente familiar. Ela vai ouvindo vários “nãos” e sendo conduzida ao padrão de obediência esperado.

Desta forma, estamos tirando a criança do foco da educação infantil, sem se preocupar com seu bem-estar, apenas “moldando” para que ela aprenda a conviver e permanecer na instituição sem causar incomodo aos adultos, sobretudo, às professoras. Ainda neste contexto sobre o que é esperado, considerado adequado para cada criança no que se refere às construções sociais, históricas e culturais de gênero, a criança que não se enquadra nos padrões da heteronormatividade é, repreendida por transgredir as regras e os padrões de gênero.

Pierre Bourdieu (2002) considera o gênero como sendo um “princípio de visão e divisão social” e um “habitus”, onde essa divisão constrói as binariedades dos gêneros, colocando-os como opostos, onde os “princípios de visão” são os significados impostos a cada um deles, como por exemplo, a mulher associada à fraqueza e o homem à força. Para a mulher cabe a delicadeza, e para o homem cabe a brutalidade. Essa polarização, conduz meninas e meninos para um “habitus”, formador de uma hierarquização de gênero, onde um se sobrepõe ao outro, o homem é visto como superior à mulher.

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, como um meio social de convívio com outras culturas familiares, faz com que haja ou não o reconhecimento das crianças dentro desse “habitus”, a divisão feita nas salas de aulas, nos corredores, nos parquinhos, e até mesmo nas cores da decoração da escola, muito tem a dizer sobre como a educação infantil está, ou não, preocupada com a equidade de gênero, afinal como Louro (2014) nos alerta os sentidos devem estar afiados para sermos capazes de ver a constituição dos sujeitos que são feitas no cotidiano escolar.

Segundo Meyer (2013), o conceito de gênero envolve todas as construções sociais, culturais e linguísticas, bem como os processos que diferenciam corpos femininos de corpos masculinos, e lhes separam como corpos que possuem gênero, sexualidade e sexo. Toda atitude, organização de espaços e corpos, na educação infantil, esta encharcada com significados que vão constituir as crianças que nela estão.

Nesse sentido Carvalho (2008) chama a atenção para a polarização que é ensinada desde a educação infantil, utilizando-se de dominação simbólica, que divide o mundo em um polo masculino, considerado superior ao polo feminino, para a autora é na educação infantil que “[...]inicia a corporificação do *habitus* de gênero a partir do cuidado do corpo e da exploração do mundo num contexto de educação integral: física, emocional e cognitiva” (CARVALHO, 2008, p. 13).

Em um outro momento, Carvalho (2001) nos mostra em sua pesquisa, que professoras e professores do ensino fundamental, entendem que meninas, possuem maior zelo e cuidado com seus materiais, são alunas melhores que meninos, apenas por serem “mulheres” e entender que já nascem com uma predisposição maior ao capricho, enquanto os meninos têm uma propensão maior ao descuido.

Essa visão de bom ou mau aluno, também se estende para a educação infantil. Dentro desse “modelo de criança” almejado por professoras da educação infantil, se enquadra aquela criança que não fala alto, mesmo que a brincadeira seja muito divertida, não chora quando a mãe vai embora, não morda seus colegas, mesmo que a curiosidade e a vontade de “sentir” o colega seja grande, não responde de mal tom a professora, mesmo que esta tenha sido desagradável com a criança.





Portanto as professoras assumem um papel de reguladoras de corpos, conduzindo os pequenos para esse modelo de bom ou ruim, através de palavras e seguindo uma pedagogia comportamental. Qualquer criança que fuja esse modelo almejado, será rotulada, como um problema, por não seguir esse ideal de criança.

Essa lógica, não leva em consideração a pluralidade infantil das diversas infâncias, que constituiu diversos sujeitos, pois não existe apenas uma infância, mas muitas infâncias. Não há espaço para o diferente, para a ousadia infantil, nem mesmo para a inventividade, para as transgressões, sendo apenas aceitável o que já está posto e solidificado pela sociedade.

Assim, meninos e meninas são educados para uma padronização, tendo o que Louro (2014) chama de “o centro” como referência (O homem, branco, heterossexual, cristão, ocidental). Esse centro nega a existência das diversidades, até mesmo as diversidades de ser homem, ou ser mulher, haja vista que o aceitável é apenas os estereótipos da feminilidade, baseada em uma vulnerabilidade e fragilidade, à espera do príncipe encantado, onde a masculinidade é buscada através da força e coragem e os sentimentos são silenciados.

A instituição de educação infantil torna-se o lugar apropriado para a construção e afirmação desse “modelo heteronormativo”, e a educação a faz sem que haja grande impactos na educação e na visão social da criança.

“MODELOS HETERONORMATIVOS”?

Desde que as crianças nascem são conduzidas a um modelo de heteronormatividade socialmente imposto, onde a polarização dos gêneros é fortemente reforçada por um ideal de feminilidade, docilidade, submissão em contraponto com a masculinidade, baseada na virilidade, na dominação e coragem.

Antes mesmo do nascimento, o bebê, ou até mesmo o feto, é cercado por expectativas. O pai espera que seja um menino para que possam jogar bola juntos, a mãe anseia por uma menina, porque menina dá menos trabalho. Todas essas expectativas estão baseadas em um modelo social de gênero. E elas vão desde a expectativa comportamental, até a expectativa profissional. Deste modo precisamos entender que “(..), meninos e meninas são, desde muito cedo, disciplinados para se comportarem de tal ou tal maneira segundo o seu sexo” (MIRANDA, 2022, p.62).

Como no seio familiar e social, na escola essas crianças também são controladas e moldadas para a heteronormatização compulsória, tendo como suporte uma biologização, onde o sexo biológico, determina a performatividade do gênero, sem aceitar desvios dos modelos sociais de ser homem e mulher. Há uma preocupação excessiva na manutenção dessa polaridade de gênero de acordo com o seu sexo de nascimento.

Esse controle acontece por diversas vezes, como por exemplo, na organização dos espaços, onde há um cantinho com Barbie, bonecas e utensílios domésticos de plástico na cor rosa, indicando ser um espaço feminino, e um local com carrinhos, aviões, robôs e personagens heroicos, que em sua maioria, é encontrado nas cores verde, azul e vermelho, indicando ser um ambiente reservado aos meninos. Neste contexto, é importante desconstruir, questionar, problematizar estes estereótipos associados ao gênero masculino e feminino.

Louro (2000) afirma que a sexualidade é aprendida, pois ela não é apenas uma questão pessoal, mas sim uma questão social e política, e quando há essa divisão de espaços nos centros de educação infantil, quais são as perspectivas de gênero que estão sendo construídas? Será que a educação infantil está preparando para uma equidade de gênero ou continua reforçando os papéis “tradicionais” de gênero que pregam a hierarquização do gênero masculino sobre o feminino? Qual é o papel das/os professores e professoras para a construção da equidade de gêneros dentro da educação infantil?





Para Carvalho (2008) as práticas pedagógicas, podem valorizar a potencialidade das crianças independente do sexo. Levando em consideração as capacidades de cada crianças permitindo-as livre exploração de brinquedos e brincadeiras, sem que haja a dicotomia dos papéis de gênero. Mas, ainda percebemos fortemente o androcentrismo, a heteronormatividade nas práticas de professoras e professores na educação infantil. O androcentrismo defende a visão do homem como sendo o centro e os valores masculinos como dominantes na cultura.

O padrão heteronormativo e as desigualdades de gênero estão presentes no ambiente educacional quando priorizamos histórias de princesas de contos de fadas, de uma princesa que passa a vida passivamente esperando que seu príncipe encantado venha salvá-la. Estão presentes também, na distribuição dos brinquedos, onde as bonecas são entregues as meninas, enquanto os meninos ficam com os carrinhos e as ferramentas de plástico.

Está também, na fala dos professores e professoras, quando cobram com maior frequência, que as meninas sejam mais calmas e falem mais baixo, comparando-as as princesa. Afinal uma princesa está sempre calma e linda a espera de seu “salvador”, e não assume o protagonismo da sua história. É por meio das palavras, atitudes, organização que o patriarcado, o sexismo e a heteronormatividade vão se reforçando e sendo mantidos pelas escolas e pelos centros de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja uma educação baseada na equidade de gênero, onde a regulação de comportamentos e corpos heteronormativos possam ser problematizados, precisamos conhecer mais sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da equidade de gênero

A forma com que as cores, brinquedos, histórias e brincadeiras, dentre outros que estão sendo trabalhados na educação infantil, muito tem a dizer sobre que tipo de educação está sendo trabalhada e defendida nesse espaço.

Professoras e professores devem atentar-se para a construção de uma educação que oportunize a todas e todos, sem restrições e imposições de comportamentos hierarquizados pelos gêneros. Também, é importante problematizar a cultura que valoriza como sujeito de direitos o homem, branco, classe média, cristão e heterossexual.

A educação infantil deve, sobretudo basear-se na construção de experiências infantis, que sejam desprendidas das amarras sociais de gêneros, o qualquer outras que limite a experientiação da infância. As crianças da educação infantil possuem o direito de brincar, imaginar, criar e recriar seu universo infantil, da forma com que ela queira, onde meninos possam brincar de bonecas, usar fantasias de princesas, fazer “comidinha” em panelas de plástico rosas e as meninas possam, correr, gritar, brincar com carrinhos e aviões sem que haja um adulto dizendo que “isso é coisa de menino/menina”.

Desta forma, defendemos a livre expressão da imaginação e do brincar infantil, para que as crianças possam desenvolver-se sem estereótipos de gênero, sem limitações e sobretudo, respeitando a diversidade de vivenciar a masculinidade e feminilidade, sem a imposição de um sexo sobre o outro. Tornando a educação infantilum verdadeiro espaço de equidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2 jul./dez. 2010.





CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2001000200013>. Acesso em 05/06/2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópoli: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma Perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIRANDA, Andrea Zíngara. **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros,sexualidades e educação. 1.ed. [recurso eletrônico] / [org.] João Paulo Baliscei. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. Recurso digital.





TRANSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

FORTKAMP, Sonia B. Wurzler de Liz²⁵¹

FURTADO, Patricia Fatima de Oliveira²⁵²

GRAUPE, Mareli Eliane²⁵³

RESUMO

Transexualidade no espaço escolar, assunto polêmico que divide opiniões, provoca angústias e sofrimento por parte daqueles/as que nasceram em um corpo no qual não se reconhecem e por consequência travam uma constante luta pela aceitação. Por conseguinte, este artigo possui como objetivo conhecer os principais trabalhos publicados sobre estudantes trans, na educação básica no Brasil, no período de 2017 a 2021. Constitui-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa. Dessa forma, realizamos uma revisão sistemática no Banco de Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Essa aconteceu no mês de agosto, com os descritores: Transexualidade, gênero e educação, constituídas por oitenta e oito dissertações. Refinamos por Transexualidade e educação resultando em trinta e duas dissertações, assim, selecionamos quatro. Os dados apontam que um estudo maior acerca do tema é de extrema relevância, visto que, o atual cenário em torno de estudantes trans ainda é de preconceito e exclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Transexualidade. Educação. Desafios.

INTRODUÇÃO

A desigualdade e o preconceito são recorrentes em diversos ambientes do convívio social, principalmente no contexto escolar. Há que se pontuar que, a Constituição brasileira garante o direito à educação, à saúde, ao trabalho, permitindo que as pessoas vivam de forma digna com direitos iguais. Porém, essas garantias ficam apenas no papel.

No entanto, a escola é o local onde os direitos devem ou “deveriam” ser respeitados e onde não poderia haver espaço para preconceito ou qualquer tipo de discriminação, contudo, muitos estudantes trans sofrem com todas essas circunstâncias, por conseguinte abandonam a escola.

Ademais, este artigo possui como objetivo conhecer os principais trabalhos publicados sobre estudantes trans na educação básica no Brasil, no período de 2017 a 2021.

Outrossim, entendemos que a busca por trabalhos relacionadas sobre o tema é o primeiro passo para que possamos encontrar algumas possíveis respostas para resolver questões relacionadas a pesquisa que pensamos em desenvolver, bem como, para obtermos uma melhor compreensão e possamos refletir sobre o que já se foi produzido e analisado, por meio de dissertações teses e artigos sobre o assunto. Assim, optamos por realizar uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - CAPES.

METODOLOGIA

Esta apresenta-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa, visto que, foi realizada por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES sobre estudos anteriores

²⁵¹ Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp. UNIPLAC/Lages. E-mail: sonia.fortkamp@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-4424-1653>
<http://lattes.cnpq.br/3755122786009429>

²⁵² Patrícia Fátima de Oliveira Furtado. UNIPLAC/Lages. E-mail: patricia.oliveira@uniplaclages.edu.br <https://orcid.org/000-0002-9107-6929>
<http://lattes.cnpq.br/0218866669855620>

²⁵³ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC/Lages. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-1376-7836> <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.





referente ao tema que pretendemos pesquisar, dentro de um recorte temporal de cinco anos (2017 - 2021).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é orientada por algumas ideias centrais e dessa forma, alguns aspectos são observados como essenciais no desenvolvimento dessa. Tais aspectos consistem na escolha adequada de métodos, bem como, de teorias convincentes, no reconhecimento e também na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores em torno de suas pesquisas; e por fim na variedade de abordagens e métodos que serão utilizados (FLICK, 2009).

Consoante a isso, a revisão sistemática tem por objetivo apresentar algumas das pesquisas relacionadas sobre o tema, visto que ao realizar essa prática o pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre aquilo que já foi escrito por meio de dissertações, teses e artigos referente ao que se pretende investigar.

De acordo com Flick (2008, p. 64) “O contato com esses outros estudos pode ser produtivo para inspirar o pesquisador sobre o que fazer em sua própria pesquisa [...]”. Desse modo entendemos que a revisão sistemática é parte fundamental no processo de pesquisa contribuindo de forma efetiva para seu desenvolvimento.

BUSCA DE TRABALHOS RELACIONADOS

Infere-se, portanto, que, apresentaremos aqui um breve relato sobre a busca das pesquisas relacionadas ao tema dentro de um recorte temporal de cinco anos (2017 - 2021) e de que modo essas contribuíram nas nossas reflexões como pesquisadoras.

Ademais, A base de dados escolhida para a consultada foi o Catálogo de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Assim, iniciamos nossa busca no dia primeiro de agosto, para isso utilizamos os descritores: Transexualidade, gênero e educação, oitenta e oito dissertações foram apresentadas. Refinamos pelos descritores Transexualidade e educação, resultando em trinta e duas dissertações. Dessas, vinte e oito foram descartadas após análise de título, leitura do resumo, por estarem fora do contexto esperado ou por se encaixarem em uma corrente filosófica muito diferente da que será seguida.

Dessa maneira, para a escrita deste artigo expandido selecionamos quatro trabalhos, considerando os seguintes critérios de inclusão:

a- Análise do título; b- Leitura do resumo; c- Principais autores citados, sendo que entre eles podemos destacar: Berenice Bento Alves de Melo, discorrendo acerca da Transexualidade, Judith Butler, conceitos de Gênero por meio da perspectiva pós-estruturalista e Guacira Louro Lopes, as relações de gênero no cotidiano escolar.

Descrição e análise dos títulos dos trabalhos selecionados:

“**Pessoas Trans e Vivências Escolares: O Atravessamento dos Padrões de Gênero no Espaço escolar**”, pesquisa elaborada por Flávia Regina Gonçalves Corrêa, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, publicada no ano de 2021. A pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa: A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil: um mapeamento de atores e ações conservadores, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Nesse viés, o objetivo da autora foi analisar de que modo as vivências de pessoas trans são impactadas pelos padrões preestabelecidos pela sociedade e espaço escolar. Para isso optou por realizar uma pesquisa qualitativa semiestruturada, na perspectiva histórico cultural a partir do método do materialismo histórico, onde teve por princípio escutar pessoas trans sobre suas vivências escolares.

Desse modo, a referida pesquisa promoveu reflexões acerca de: gênero, políticas públicas, gênero e sexualidade, violência de gênero, movimentos de luta e resistências.





“Infâncias Trans: A Emergência de uma Narrativa Social em (Con)textos Midiáticos e suas Inter-relações com a Educação”. Dissertação elaborada pela mestranda, Melanie Laura Mariano da Penha Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, publicada em 2018. Na referida dissertação a autora teve como objetivo verificar as investidas discursivas da mídia como dispositivo pedagógico - sobre “infâncias transexuais” e a partir disso analisar discursos sobre “infâncias trans”. Logo, o projeto divide-se em quatro capítulos sendo que neles se discorre sobre Educação, mídia, transexualidade e gênero a partir de uma crítica pós-estruturalista, discussões sobre transexualidade infantil, reflexões sobre mídia como dispositivo pedagógico e os trânsitos de gênero na infância sob a perspectiva midiática.

Outrossim, a autora utilizou a perspectiva pós-estruturalista, analisou materiais jornalísticos e textos, bem como, desenvolveu uma pesquisa de campo qualitativa com roteiro semiestruturado.

Sendo assim, a leitura do trabalho proporcionou reflexões sobre a binaridade imposta pela sociedade no que diz respeito a gênero e transexualidade e como isso interfere e até mesmo desestabiliza a vida de pessoas trans.

“Resistindo para (re)existir: Identidades Trans por Entre Experiências e Memórias com a escola”, de Bruno Rodrigues Ganem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, publicada em 2020. A dissertação não foi publicada, porém, seu título chamou nossa atenção. Vale ressaltar que, ao ler o resumo vimos que o objetivo do autor com a pesquisa foi investigar a trajetória de seis pessoas trans na relação com a escola e a exclusão que são forçosamente submetidas, procurando compreender como elas acontecem e como a escola é observada por esses estudantes.

Além disso, escolha metodológica para a realização da pesquisa foi por meio de entrevista semiestruturada na qual foi feito um resgate de memórias sobre as experiências escolares. Assim, a escuta ativa dos entrevistados promoveu a percepção de que infelizmente as identidades trans disputam suas existências com os diversos sujeitos ditos “normais” dentro do espaço escolar. Por sua vez essas pessoas acabam travando lutas diárias por re(existências) dentro e fora da escola.

“Escola e Transfobia: Vivências de Pessoas Transexuais” foi elaborado por Sylvia Maria Amorim, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, e publicado em 2018. A autora teve como objetivo elaborar um jogo que pudesse ser utilizado para se trabalhar o respeito à diversidade sexual e de gênero junto a alunos e equipes educativas. Para isso, buscou problematizar à inclusão das diferenças nos espaços escolares possibilitando assim, um novo olhar da escola com relação à presença desses estudantes.

Para tal contexto, a autora optou por realizar uma pesquisa qualitativa, a qual foi efetivada com pessoas transexuais de cidades do interior do Estado de São Paulo que passaram

pelo processo de escolarização, tendo concluído ou não os estudos e quereferem a vivência de preconceito e discriminação no cotidiano escolar motivados pela questão do gênero. Logo, a técnica utilizada para realização da pesquisa foi em cadeia de referência Snowball ou “Bola de Neve”, dentro de uma perspectiva da História Oral.

Outrossim, a leitura da dissertação provocou ainda mais inquietude referente ao tema transexualidade e educação, por ser tão amplo e trazer tantas questões que merecem atenção e passam despercebidas ou simplesmente ignoradas pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, que, esses quatro trabalhos apontam que as/os estudantes trans. na educação básica estão sofrendo com o preconceito e discriminação e, por conseguinte abandonam a escola, onde deveriam ser protegidos e ter garantias de direitos. Verificamos a necessidade urgente da promoção de debates sobre a questão de gênero no contexto educacional com vistas a compreender a negatividade que uma





educação, que se baseia apenas e unicamente em padrões heteronormativos pode ocasionar. Também, identificamos nesses trabalhos os seguintes referenciais teóricos em comum: Berenice Bento Alves de Melo, Judith Butler e Guacira Louro Lopes, os quais discorrem acerca de Gênero e seus conceitos, Transexualidade, Sexualidade e Educação. Dessa forma, verificamos nestes quatro trabalhos que existem políticas públicas que visam facilitar o acesso e permanência de estudantes trans no ambiente escolar, porém os desafios ainda são grandes. Vários direitos já foram conquistados com vistas a modificar o atual cenário que ainda é de exclusão, mas não garantem a permanência dessas/es jovens nas instituições escolares. Assim, um estudo mais aprofundado é de extrema importância para que se possa analisar qual o protagonismo das professoras e dos professores no processo de ex/inclusão escolar das/os estudantes trans, bem como quais os desafios e possibilidades em torno do tema com vistas a modificar o cenário atual.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. M. G. **Escola e Transfobia: vivências de pessoas transexuais'** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Sexual Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita Filho (Araranguara), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara p. 204. 2018.

BENTO, Berenice Alves de Melo **O que é Transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008 - (Coleção Primeiros Passos; 328)

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORREA, F. R. G. **Pessoas Trans e Vivências Escolares: O Atravessamento dos Padrões de Gênero no Espaço Escolar** ' Tese de Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE p. 120. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GANEM, B. R. **Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola'** Tese de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 1997.

SILVA, L. M. P. **“Infâncias Trans: A Emergência de uma Narrativa Social em (Con)textos Midiáticos e suas Inter-relações com a Educação”** Dissertação de Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Biblioteca depositária: Universidade Federal de Pernambuco Recife p.140. 2018





VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O CONTEXTO ESCOLAR: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM VIOLÊNCIAS?

ROSA, Maria Eduarda dos Santos²⁵⁴
GRAUPE, Mareli Eliane²⁵⁵
SOUZA, Daiane Silva Lourenço²⁵⁶

RESUMO

A violência doméstica está diretamente ligada a qualquer ação ou omissão que fira uma vítima baseada em seu gênero, a mesma se estende a qualquer vínculo familiar podendo ferir a dignidade de qualquer pessoa de diferentes idades. Se em um lar há violência doméstica, essa é estendida às crianças e aos adolescentes e segundo a lei Menino Bernardo nº 13.010 de junho de 2014, as crianças e os adolescentes possuem o direito de serem educados e cuidados sem o uso de violências. Este resumo possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2016 a 2020 sobre a violência doméstica a formação dos profissionais da educação sobre como trabalhar com as violências em artigos publicados no banco de dados *Scielo*. A abordagem qualitativa foi a metodologia utilizada. Neste estudo, constatamos que é importante que os profissionais da educação saibam como trabalhar com crianças e adolescentes que vivem em lares com violências.

Palavras-chave: Violência doméstica. Adolescentes; Escola.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2016 a 2020 sobre a Violência doméstica e suas implicações no contexto escolar.

A violência praticada contra crianças e adolescentes ainda carrega o fardo de “medida educativa”, na qual traz a necessidade de mudança perante esta cultura entre pais e educadores, trazendo a urgência para o rompimento deste ciclo de tolerância ao abuso, às violências. É neste contexto que a lei 14.164 de 10 de junho de 2021 altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, promovendo a integração do conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher ao currículo escolar. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. O texto está organizado em quatro seções, constituindo em seção um a introdução; na seção dois a descrição da metodologia utilizada para essa abordagem qualitativa; na seção três apresentação dos trabalhos pesquisados e na seção quatro são elencadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), três aspectos são importantes para facilitar a formulação de um problema de pesquisa: imersão sistemática no objeto de estudo, estudo da literatura existente, discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a publicação de estudos de revisão sistemática, bem como de outros que sintetizam resultados de pesquisa, é um passo para a prática baseada em evidência.

No dia 30 de agosto de 2022, acessamos a *plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, para a realização da pesquisa e utilizamos os seguintes descritores: "Violência doméstica" AND "adolescente" AND "escola". Nesta primeira

²⁵⁴Maria Eduarda dos Santos Rosa. SENAI e Uniplac. Maria_es_rosa@estudante.sc.senai.br, <https://orcid.org/0000-0003-1717-7518>, <http://lattes.cnpq.br/2413701875003427>.

²⁵⁵Mareli Eliane Graupe. Uniplac. prof.mareli@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

²⁵⁶Daiane Silva Lourenço de Souza. Uniplac. daianelourenco@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8078-8923>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>





busca encontramos 35 artigos. Na sequência, aplicamos alguns filtros: recorte temporal de 2016 a 2020 e a seleção da língua portuguesa. Após esses filtros localizamos sete artigos.

Na perspectiva de analisarmos a aderência destes trabalhos com o objetivo do nosso resumo, adotamos como critérios de inclusão a proximidade da temática dos artigos com o objetivo do trabalho. Para identificarmos a relevância de compatibilidade com o tema realizamos a leitura dos títulos, resumos e introdução destes sete trabalhos sobre violência doméstica e educação. Após a leitura dos trabalhos, selecionamos para apresentar quatro artigos que mais se enquadraram no assunto proposto.

DISCUSSÕES

De acordo com o artigo 227 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) é “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]”, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Após a Constituição de 1988, o Estatuto da Crianças e Adolescentes (ECA), 1990, que é um marco direitos das crianças e adolescentes. Marco porque ele ratifica que crianças e adolescentes têm direitos fundamentais. Segundo o artigo 3º do ECA: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei” [...]. Ainda neste terceiro artigo consta que “assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

Ainda sobre o direito das crianças e adolescentes, podemos citar a importância da Lei 13.010 (Menino Bernardo), também conhecida como a Lei da Palmada, sancionada em 26 de junho de 2014, após quatro anos de discussão e tramitação no Congresso Nacional. Essa lei altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer o direito desses de serem educados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante

No conhecimento popular a violência doméstica está diretamente ligada aos casais como principais agentes da causa, no entanto a mesma está estendida para toda e qualquer relação intrafamiliar, a mesma que levará por definição um contexto de gênero. Porém, quando se trata da violência ligada diretamente com crianças e adolescentes, essa passa a ser “um dos símbolos de disciplina na educação” assim como é citado por Magalhães *et al.* (2017) deixando com que atos de covardia passem a ser normalizados quando postos em prática.

Abaixo apresentaremos um resumo dos quatro trabalhos selecionados para a produção deste resumo expandido.

“A prevenção da violência por parceiro(a) íntimo(a) na adolescência: uma revisão integrativa” artigo escrito por Rebeca Nunes Guedes de Oliveira, Rafaela Gessner, Bianca de Cássia Alvarez Brancaglioni, Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, Emiko Yoshikawa Egry publicado em 2016. Extraído da disciplina “A Tipesc e o enfrentamento da violência doméstica na perspectiva de gênero e geração”, Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação Interunidades de Doutorado, Escola de Enfermagem/Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2014.

O objetivo dos autores foi analisar a apresentação científica sobre a prevenção da violência por parceiro íntimo entre adolescentes. Para alcançar os objetivos propostos, o estudo procurou na literatura científica nacional e internacional o estudo da arte, no setor saúde, considerando categorias de gênero e geracionais. Este estudo foi realizado em uma revisão integrativa conjunta que examinou as bases de dados LILACS, PubMed /





MEDLINE e SciELO. 30 artigos foram selecionados. Como resultado, a maioria dos estudos tratou da avaliação das intervenções através de programas de prevenção da violência dos parceiros íntimos.

O método predominante foi o quantitativo, em termos de área de conhecimento, os estudos concentram-se nas áreas de enfermagem, psicologia e medicina. A maioria dos cenários de trabalho consistia em escolas, depois casas, hospitais, centros de saúde e povos indígenas. Os autores verificaram que a análise dos fenômenos não é feita em termos de gênero e geração, pautada em modelos positivistas de pesquisa que abordam a lógica clássica da saúde pública e focalizam extensões idiossincráticas. Assume-se que esta violência é significativa neste momento da vida e está intimamente relacionada com a construção da identidade de gênero, sexualidade e determinação da violência, embora este aspecto não seja identificado na análise da maioria das obras.

“Expressão da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes” artigo escrito por Júlia Renata Fernandes de Magalhães, Nadirlene Pereira Gomes, Luana Moura Campos, Climene Laura de Camargo, Fernanda Matheus Estrela, Telmara Menezes Couto, publicado em 2017. Extraído da dissertação - Violência intrafamiliar: história oral de adolescentes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2015.

O objetivo deste trabalho foi identificar manifestações familiares violência vividas pelos adolescentes. O Estudo utilizou uma abordagem qualitativa com história oral com referência metodológica. Foram realizadas entrevistas com oito alunos de uma escola pública de Salvador, Bahia, de março de 2015. Os dados foram organizados de acordo com análises temáticas e apoiados por referências teóricas sobre violência doméstica e adolescência. Os adolescentes relataram que a sua experiência diária de humilhação, difamação, calúnia, insultos e ataques com tapas e socos se caracterizava por uma falta de atenção às suas necessidades físicas e emocionais, que são fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento. Estas descobertas foram organizadas em categorias de negligência e abandono, violência moral e psicológica e violência física.

A história oral dos adolescentes revelou um ambiente familiar em que prevalecem as mais variadas formas de expressão violenta, este estudo confirma a realidade do abuso a que as crianças e adolescentes estão expostos no seio da família, entendido como um cenário protetor e seguro. Adverte também contra a naturalização da violência intrafamiliar, que está socialmente enraizada na crença de que a educação das crianças é por meios punitivos e repreensivos, mais frequentemente através do castigo e da agressão física. Este estudo destaca-se por discutir a questão da violência familiar contra adolescentes a partir da perspectiva dos sujeitos que a experimentam. Apesar das suas limitações em termos de especificidades locais, os resultados deste estudo podem ajudar a orientar estratégias para qualificar profissionais para identificar a violência doméstica, uma vez que discute as principais manifestações de violência familiar. Por conseguinte, salienta-se a importância de investir em ações a favor da prevenção e do reconhecimento da violência doméstica, especialmente estratégias para que os sectores da saúde e educação trabalhem em conjunto.

“Expressões da violência doméstica contra adolescentes: discursos de educadoras” artigo escrito por Kátia Cordélia Cunha Cordeiro, Nadirlene Pereira Gomes, Luana Moura Campos, Jéssica Damasceno de Santana, Rosana Santos Mota, Climene Laura de Camargo, publicado em 2018. Este trabalho objetivou descrever as representações percebidas pelos profissionais da educação sobre a violência doméstica vivida por adolescentes em idade escolar. Foi realizado um estudo qualitativo baseado na pedagogia liberal de Paulo Freire. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores de uma escola de ensino fundamental pública em Salvador, Bahia. Os dados foram sistematizados por discurso de sujeito coletivo. O discurso coletivo revelou que os educadores identificaram alunos que foram física, psicológica e negligentemente abusados e até negaram afeto. Embora não haja referência ao abuso sexual, os





educadores reconhecem que os estudantes estão inseridos no contexto da violência doméstica, o que é um conhecimento necessário para o desenvolvimento de comportamentos que permita saída dos estudantes do estado oprimido e a superação do que vive. a importância de os educadores que na sua prática, prestem atenção e identifiquem as violências. Neste sentido, um processo de formação permanente é fundamental, o que exige uma avaliação contínua dos desafios que os educadores reconhecem na vida escolar.

“Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras” artigo escrito por Kátia Cordélia Cunha Cordeiro, Nadirlene Pereira Gomes, Luana Moura Campos, Jéssica Damasceno de Santana, Moniky Araújo da Cruz, Rosana Santos Mota, publicado em 2019. Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem. Salvador, Bahia, Universidade Federal da Bahia, Complexo Hospitalar Professor Edgar Santos. Salvador, Bahia.

O objetivo foi apreender a percepção de educadoras acerca da violência doméstica contra adolescentes com estudo qualitativo, baseado na Perspectiva crítica libertadora de Paulo Freire. O estudo foi realizado com 20 educadoras de uma escola pública de ensino fundamental localizada em Salvador, Bahia. Os dados foram sistematizados, de acordo com o método do Discurso do Sujeito Coletivo e é analisado de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire. As conclusões dos discursos dos educadores sobre violência doméstica contra adolescentes e as percepções representadas por formas de violência contra adolescentes que têm lugar no ambiente familiar. Os educadores reconhecem que a violência doméstica é um fenômeno intergeracional que é expressa de várias formas e afeta a saúde mental e física dos jovens, afetando desempenho escolar e relações interpessoais com colegas de turma e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos quatro artigos escolhidos podemos perceber que crianças e adolescentes que estão inseridos em uma criação violenta tendem a desenvolver a intimidação juntamente, com uma forte carência de relações respeitadas e amorosas. Essas ações refletem diretamente no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, perante as suas relações pessoais, dificultando assim, que terceiros se aproximem, a fim de identificar e encaminhá-los para as redes de atendimento. No entanto, quando se trata do ambiente escolar e a relação entre educadores e educandos se faz necessário a permanência de espaços seguros e acolhedores, assim possibilitando aos jovens um lugar de imponentia de fala, onde os mesmos possam falar sobre suas relações de imprudência com seus responsáveis.

Neste estudo constatamos que é importante que os profissionais da educação saibam como trabalhar com crianças e adolescentes que vivem em lares com violência doméstica. No entanto, para que isso aconteça e que a lei 14.164 esteja no currículo a prevenção e o combate da violência doméstica, possa ser trabalhada no contexto educacional, é necessário que esses profissionais recebam formação adequada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Acesso em: 01 set. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm





BRASIL. Lei nº 13.010 (Lei do Menino Bernardo), de 26 de junho de 2014. **Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 01 set. 2022. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências**. Acesso em: 01 set. 2022. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 01 set. 2022. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

CORDEIRO, KCC, GOMES, NP, CAMPOS, LM, SANTANA, JD, MOTA, RS e CRUZ, MA. violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2019, v. 28: e20180275. Acesso em: 31 de agosto. 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/8nHf3SNrM4DzXTYG4LHw9DC/?lang=pt>

CORDEIRO, KCC, GOMES, NP, CAMPOS, LM, SANTANA, JD, MOTA, RS, CAMARGO, CL. Expressões da violência contra adolescentes: discurso de educadoras. **Rev Bras Enferm**. 2020; 73(3): e20180656. Acesso em: 31 de agosto. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/J8r8mXJ4M6N3S6yg5qZtmgb/?lang=pt>

GIL, Robledo Lima, CARLAN, Franciele de Abreu e BEHLING, Gleici Maia. Delineando a pesquisa para a educação ambiental: será quali, quanti e qualitativa. In: KUSS, Anelise Vicentini (Org.). **Possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação ambiental**. Pelotas: Editora e Cópias Santa Cruz, 2015. 160 p.

MAGALHÃES, JRF, GOMES, NP, CAMPOS, LM, CAMARGO, CL, ESTRELA, FM, COUTO, TM. **Expressão da violência intrafamiliar**: história oral de adolescentes. **Texto Contexto Enferm**, 2017; 26 (4): e1730016. Acesso em: 31 de agosto. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/DL5dBTLQVfP6vydHpQdbfcJ/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, RNG, GESSNER, R, BRANCAGLIONI, BCA, FONSECA, RMGS, EGRY, EY. A prevenção da violência por parceiro (a) íntimo (a) na adolescência: uma revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**. 2016;50 (1): 134-43. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000100018>. Acesso em: 31 de agosto. 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/GX36MCTvC7hT34QsDnHDtnz/?lang=pt&format=pdf>

SAMPAIO, RF e MANCINI, MC. Estudo de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica, **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007 Acesso em: 01 de setembro. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>





JUVENTUDE FEMININA NO MEIO RURAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E AS JOVENS DO CAMPO

RAMOS, Ana Patricia Ramos
GRAUPE, Mareli Eliane

RESUMO

Considerando as relações entre questão de gênero e o papel da escola na juventude feminina do meio rural, este estudo objetivou analisar quais autoras/es estão sendo mencionadas/os sobre educação, gênero e as jovens do campo. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, onde foram definidas como fontes de busca o Portal de Periódicos da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando como descritores: juventude rural, gênero e educação do campo. O recorte temporal para realização do estudo foi de 2015 a 2020, onde primeiramente foram encontrados 17 artigos para serem analisados. Após exame criterioso de inclusão e exclusão, ficaram para análise sete artigos. Os principais autores identificados nas pesquisas foram: Brumer; Abramovay; Weisheimer; Stropasolas; Bourdieu; Butler; Scott e Caldart. Verificou-se então que os estudos estão mais direcionados à juventude rural e gênero, pouco se tem unido a essas temáticas a educação do campo.

Palavras-chave: Juventude rural. Gênero. Educação do campo.

INTRODUÇÃO

Conceituar juventude não é uma tarefa fácil, e a complexidade desse tema tem gerado incertezas sobre onde começa e onde termina essa fase da vida. Para Leão e Rocha (2015), juventude é a fase onde os sujeitos vivem diversas transformações, biológicas e emocionais, e essas transformações podem impactar no seu modo de ver o mundo. É também a fase onde os indivíduos ampliam suas relações sociais e pessoais para além dos espaços restritos até então à família e escola. No entanto, essa fase que seria “comum” entre os jovens não é vivida da mesma maneira, ela se difere em grupos sociais distintos, como é o caso da juventude rural.

Segundo Jardim (2011), diferente do meio urbano, nas áreas rurais o casamento ou o trabalho são responsáveis por marcar a transição do jovem para a idade adulta. E a juventude rural considera “jovem” aquele que ainda vive com a família ou que permanece solteira/o. Aqui fica evidente a pluralidade da juventude, onde os grupos de jovens se diferem conforme o contexto que estão inseridos. Não se trata de diferenciar o jovem rural do jovem urbano, mas sim de reconhecer as desigualdades que encontramos na estrutura de classe e divisão desigual do poder.

Neste contexto, também é importante ressaltar que há diferenças entre os grupos de jovens que vivem no meio rural. Diferenças de classe, raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, religião e valores culturais, etc.

A presente pesquisa evidencia as relações entre questão de gênero e o papel da escola na juventude feminina do meio rural. E tendo em vista a importância do assunto, sentimos necessidade de investigar quais as/os principais autoras/es mencionados quanto ao tema proposto. Para tanto, realizaremos uma análise a partir da categorização de juventude rural, gênero e educação do campo, visando compreender quais as/os autoras/es mais decorrentes sobre a temática.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que segundo Costa e Zoltowski (2014) este é o método que eleva ao máximo o potencial de uma busca, auxilia a encontrar de maneira organizada o maior número de resultados de pesquisas sobre determinado tema, onde o resultado deve constituir em um trabalho reflexivo e crítico a respeito dos dados levantados. Para a presente revisão sistemática alguns passos foram seguidos, como a delimitação da questão a ser pesquisada, a escolha da fonte de coleta de dados, a escolha dos descritores para a busca, o armazenamento dos materiais





encontrados, a análise minuciosa dos dados usando critérios de inclusão e exclusão, e posteriormente a avaliação do material coletado.

Foram utilizadas como fonte de dados da pesquisa o Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os descritores de busca foram: juventude rural, gênero e educação do campo. Suas combinações foram cruzadas sendo utilizadas nas buscas: 1º juventude rural e gênero, 2º educação do campo e gênero, 3º juventude rural e educação do campo. Para refinar os resultados filtramos em artigos que contivessem um dos descritores no título, no idioma português, e o recorte temporal de 2015 a 2020. As coletas de dados foram realizadas na segunda quinzena do mês de novembro de 2021.

A primeira combinação (juventude rural e gênero), resultou em três artigos, com a segunda combinação (educação do campo e gênero) surgiram oito resultados, e por último (juventude rural e educação do campo) surgiram cinco resultados. Destes foram excluídos dois artigos por duplicidade e um artigo em espanhol, gerando um total de dezessete artigos para serem analisados.

Os artigos científicos foram baixados em PDF no computador e organizados em uma pasta. Posteriormente foi feita a leitura dos resumos, a fim de identificar a relação dos artigos com os objetivos da pesquisa. Como nosso objetivo de pesquisa é listar as/os autoras/es utilizadas/os como referencial teórico conectados aos temas juventude rural, gênero e educação do campo, buscamos nesta etapa usar como critério de inclusão que os assuntos principais dos artigos selecionados se encaixassem em pelo menos em dois dos nossos temas de pesquisa. Sendo assim, foram excluídos os artigos que tinham como foco principal: a divisão do trabalho da mulher na área rural; a questão de gênero nos livros didáticos da educação rural; a igualdade de gênero no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; a formação de professores na interface de gênero e sexualidade; reflexões sobre estudo de gênero em uma escola de Campo Grande/RS; sobre o campo de gênero na ANPEd; a articulação entre gênero e educação técnica; a juventude rural de descendentes de emigrantes; educação do campo e educação técnica. Dentre os excluídos também teve um artigo duplicado em outro repositório (não tinha sido excluído no primeiro momento por se tratar da mesma pesquisa, mas com títulos diferentes). Sendo assim, chegamos ao conjunto de sete artigos a serem estudados.

No quadro abaixo, podemos observar os dados dos artigos selecionados para a produção deste trabalho:

Quadro 1 – Artigos analisados

	Título	Palavras-chave dos artigos	Autoras/es
1	Juventude Rural e Relações de Gênero: Uma Breve Discussão pela Ótica do Lazer, Trabalho e Projetos de Futuro	Juventude Rural; Gênero; Lazer; Trabalho; Projetos de Futuro	Claudete Kuhn, Karla Rosário Brumes
2	Êxodo Rural Feminino, Gênero e Ruralidades: Consequências da Migração da Juventude Rural Feminina do Distrito de Muquém – Mirabela/Mg	Juventude rural. Migração. Mulheres. Gênero. Norte de Minas Gerais	Guélmer Júnior Almeida Faria, Maria Da Luz Alves Ferreira, Andrea Maria Narciso Rocha de Paula
3	Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa	Educação do Campo, Práticas Educativas, Êxodo Rural, Juventude Camponesa, Políticas Públicas	Marizete Andrade da Silva
4	A divisão sexual do trabalho no campo sob a perspectiva da juventude camponesa	gênero; geração; trabalho; juventude; cultura camponesa	Sônia Fátima Schwendler





5	Jovens mulheres do âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições	ruralidade; gênero; juventude; projetos de vida; fotocomposição ruralidade; gênero; juventude; projetos de vida; fotocomposição	Adolfo Pizzinato, Cristiano Hamann, João Gabriel Maracci-Cardoso
6	Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida	Juventude — Projetos de vida — Ser alguém na vida	Maria Zenaide AlvesII Juarez Dayrell
7	A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	juventude; MST; trabalho; educação	Natacha Eugênia Janata

Fonte: Elaboração própria, 2022.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a seleção dos artigos, buscamos identificar os/as principais autores/as citados/as nas produções acadêmicas relacionadas com a temáticas juventude rural, gênero e educação do campo. Na sequência, elaboramos o Quadro 02, que apresenta o nome dos/as principais autores/as citados e a sua respectiva quantidade de recorrência nos trabalhos e de citações. Neste quantitativo de citações incluímos a contabilização das referências.

Quadro 2 – Quantitativo de aparecimento dos principais autores nos trabalhos e o quantitativo de citações.

Autor/a	Nº de trabalhos citados	Nº de citações
BRUMER	04	14
ABRAMOVAY	03	14
WEISHEIMER	04	17
STROPASOLAS	04	16
BOURDIEU	02	11
BUTLER	02	06
JOAN SCOTT	02	06
PARRY SCOTT	01	13
CALDART	02	15

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Na categoria **gênero**, identificamos nos sete artigos as seguintes recorrências de autoras/es:

Quadro 3 – Categoria Gênero

Autor/a	Nº de trabalhos citados	Nº de citações
BRUMER	02	05
ABRAMOVAY	02	04
WEISHEIMER	02	04
STROPASOLAS	02	06
BOURDIEU	03	05
BUTLER	02	03
JOAN SCOTT	02	05
PARRY SCOTT	01	05

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Segundo Brumer (2007), outros aspectos levantados nas pesquisas feitas sobre os jovens rurais é a masculinização do campo, causada principalmente pela emigração das moças da área rural. Elas e eles se diferem também quanto as representatividades





no meio rural, as moças têm sua desvalorização quanto as atividades que desempenham e pela invisibilidade de seu trabalho, ao contrário dos garotos.

Em entrevistas realizadas com jovens no sul do Brasil, Brumer (2007) destaca duas reivindicações recorrentes, o primeiro sobre o acesso a uma renda própria, que se torna impossível dentro de uma economia familiar, onde geralmente toda a renda fica sob controle do pai, e segundo autonomia com relação aos pais. Notoriamente essas duas reivindicações já mostram porque a migração do campo para a cidade seria para os jovens uma solução.

A falta de renda e autonomia se mostram diferentes entre rapazes e moças no ambiente rural, os rapazes se envolvem em trabalhos desenvolvidos pelos pais, ou nas reformas da casa ou nos afazeres do campo, enquanto as moças se reduzem em ajudar as mães nos afazeres domésticos. Os meninos encontram refúgio muitas vezes quando vão servir as Forças Armadas, como o alistamento é obrigatório, muitos rapazes veem ali uma maneira de conquistar sua autonomia e também sua independência financeira. Para as moças, a frequência escolar no meio urbano, o casamento ou um emprego são os meios mais comuns de conseguir sair da dependência paterna. A frequência em escolas na cidade, faz com que as jovens confrontem a realidade da vida rural com a vida urbana, no entanto essa circulação entre as duas realidades faz com que os jovens aumentem sua integração cultural (BRUMER, 2007).

Na categoria **educação do campo**, identificamos nos sete artigos as seguintes recorrências:

Quadro 4 – Categoria Educação do Campo

Autor/a	Nº de trabalhos citados	Nº de citações
ABRAMOVAY	01	01
BOURDIEU	01	02
CALDART	02	04

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A educação escolar no meio rural é um tema muito discutido na atualidade, no entanto, pode-se comprovar historicamente que esse direito sempre foi negado e nos dias de hoje seu acesso e qualidade são questionáveis.

Foi apenas por meados do século XX que surgiram expressões como “Educação Rural” e a mesma passou por processos de mudança com conselhos e decretos que visavam melhorias na educação no meio rural. Historicamente o papel do homem do campo nesse período era de subsidiar e oferecer mão de obra para o desenvolvimento urbano. Sendo assim, quando a educação foi realmente estendida para a área rural, foi inserida de forma a padronizar com a educação dos centros urbanos, não respeitando as especificidades de identidade ou cultura. A ideia predominante dessa educação, foi a de uma educação “para” a vida na cidade, essa oferta empurrou a população rural para os grandes centros urbanos.

O recente meio educacional rural vem se transformando através de movimentos que começaram a surgir no final dos anos 80, quando a sociedade saía de um regime militar e estava participando da luta democrática em prol de vários direitos, inclusive a educação do campo. O direito à educação para todos está na Constituição Brasileira, precisamente no Art. 206 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

É a partir dos anos 90 que são definidos os projetos de educação escolar públicas para o meio rural no nosso país, conquistado por meio de intensa luta de movimentos e organizações sociais. Surge então o termo de Educação do Campo, se contrapondo à Educação Rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados analisados, compreendemos quais os autores que vêm sendo citados de maneira decorrente nas pesquisas que norteiam o tema da juventude





rural feminina e o papel da educação na vida dessas jovens, dentre os quais destacaram-se: Brumer; Abramovay; Weisheimer; Stropasolas; Bourdieu; Butler; Joan Scott; Parry Scott e Caldart.

Percebe-se ainda, o quanto é limitada as pesquisas que abordam o tema da juventude rural feminina e o papel da educação na vida dessas jovens. No refinamento encontramos a maioria das pesquisas voltadas para a juventude rural e relações de gênero, apenas um dos resultados era focado na educação do campo e juventude. Outro dado importante é a variedade de autores mencionados.

Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2015, vol.41, n.2, pp.375-390.

BRUMER, A. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade.** In: Carneiro, M. J., Castro, E. G. de. *Juventude rural em perspectiva.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.35-51.

COSTA, A. B., & ZOLTOWSKI, A. P. C. (2014). **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** In: Koller, S. H., Couto, M. C. P. de P., & Hohendorff, J. V. Orgs.). *Manual de produção científica.* (pp. 55-70). Penso Editora.

da SILVA, M. A. (2018). **Interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural da juventude camponesa.** *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 3(3), 970-990.

FARIA, A. J. G., FERREIRA, M. L. & PAULA, A. M. N. R. (2019). **Exôdo rural feminino, gênero e ruralidades: consequências da migração da juventude rural feminina do distrito de Muquém –Mirabela/MG.** *Revista Grifos*, (47),98-119.

JANATA, Natacha Eugênia. **A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.** *Educar em Revista*, [S.l.], v. 31, n. 55, p. p. 111-127, fev. 2015.

KUHN, Claudete; BRUMES, Karla Rosário. **Juventude Rural e Relações de Gênero: Uma Breve Discussão pela Ótica do Lazer, Trabalho e Projetos de Futuro.** *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 8, n. 1, p. 79103, 2017.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246

PIZZINATO, A. et al. (2015). **Jovens mulheres do âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições.** *Psicologia & Sociedade*, v. 28(3), p. 473-483.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A divisão sexual do trabalho no campo sob a perspectiva da juventude camponesa.** *Revista Estudos Feministas.* 2020.

WEISHEIMER, Nilson. **Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais.** *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 22-27, 2013.





EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues²⁵⁷
GONÇALVES, Josiane Peres²⁵⁸

RESUMO

Este texto apresenta discussões acerca da educação sexual no cenário educativo brasileiro, bem como qual seu espaço dentro das escolas. A temática sexualidade tornou-se obrigatório nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, devendo ser tratado como um tema transversal, colocando a temática além das aulas de biologia, oportunizando debates na perspectiva de mudanças de paradigmas acerca dos aspectos da sexualidade, inclusive as novas identidades sexuais e de gênero. Posto que o tema seja discutido nas formações continuadas de professores (as) a fim de reflexão para a promoção da igualdade de gênero e orientação sexual nas escolas. Para refletir sobre este cenário, nos ancoramos na perspectiva foucaultiana em diálogo com autores dos Estudos Culturais e de Gênero. Percebeu-se que a escola precisa ser entendida como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver as sexualidades.

Palavras-chave: Educação sexual. Sexualidades. Gêneros.

INTRODUÇÃO

A sexualidade é um tema que aparece dentro da escola de forma “transversalizado”, apresentando-se de diversas maneiras. Podemos perceber isso quando a temática foi declaradamente reduzida na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao ensino de ciências mais necessariamente figurando ao lado de conceitos relacionados na reprodução e as doenças sexualmente transmissíveis e ainda somente nos anos finais do Ensino Fundamental. Pensando essa escola, na qualidade de espaço social com interações que integra as diversas dimensões do ser humano e que ensina os corpos desde pequeno a se situarem em seus lugares e a como se portar nele em uma relação entre saber e poder que explicitamente fica nítido no ambiente escolar que percebemos o quanto é negado o direito a construção de identidades, e sutilmente colabora com o processo de “fabricação” dos sujeitos. (Foucault, 1987).

A educação sexual encontra-se dentro das instituições escolares desde a década de 1920, sempre pautada em uma abordagem higienista, controladora e repressora da sexualidade, marcada por valores morais e religiosos, que perduraram fortemente até a década de 80, que novamente entrou nas discussões devido à preocupação com o grande crescimento da gravidez entre as adolescentes e com o risco da contaminação por HIV (vírus da Aids). E, no final da década de 1990, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de ser uma referência e orientações pedagógicas para os profissionais da área educacional do Ensino Fundamental em todas as escolas do país, incluindo o tema transversal da Orientação Sexual.

Segundo a abordagem dos PCNs (BRASIL, 1997), acreditava-se que mesmo com as famílias apresentando uma grande resistência à inserção dessa discussões no âmbito escolar, ainda havia uma enorme necessidade para se introduzir o tema nas

²⁵⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGEDU/FAED na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestra em Estudos Fronteiriços pela mesma instituição. E-mail: tarissamarques@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2333-7856>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/812743342123881>

²⁵⁸ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). E-mail: josiane.peres@ufms.br, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7005-849X>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5333813509098078>





escolas. Duas décadas depois, a realidade não é muito diferente, pois encontramos mais dificuldades e menos apoio dos familiares para se discutir esse tema no espaço escolar. Talvez seja a falta de tratar as questões conceituais para a educação sexual, e a importância da efetivação de propostas e programas de educação sexual nas escolas, incluindo a formação inicial e continuada de professores nessa área, que ainda demonstre-se de forma incipiente. Defendemos aqui a manutenção de uma educação sexual, correntemente conceituada e popularizada, que no atual contexto educacional defina de forma mais clara e adequada este campo de saber, atravessadamente pela intervenção e formação continuada.

É um estudo descritivo de abordagem qualitativa, que apresenta discussões sobre a importância da garantia da educação sexual na escola como um processo intencional planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

SEXUALIDADES PRESENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Para tratarmos da educação sexual nas escolas deveremos partir, do princípio que a mesma deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. E, que através de dinâmicas, possamos problematizar temáticas, levantar questionamentos e ampliar a visão de mundo e de conhecimento.

Neste texto, entendemos o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, e compreendemos os sujeitos como portador de múltiplas identidades que se transformam nas dinâmicas das sexualidades [...] (Louro, 2014, p.24).

Xavier Filha (2017) levanta uma discussão acerca da nomenclatura a se usar quando trata-se de discutir as sexualidades dentro do espaço escolar, ela coloca que precisamos discutir e repensar tanto a nomenclatura a se usar, quanto os objetivos, as funções, os (des)propósitos da educação da sexualidade, mais comumente chamada de educação sexual. E a autora destaca esta ideia muito apropriada como que historicamente a 'educação sexual' tornou-se o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras.

Talvez essa discussão, seja pensada pelo fato dos currículos e discursos escolares permanecerem neutros e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Louro (2014) reconhece a escola como produtora de diferenças, distinções, desigualdades. Uma vez que, frequentemente, persevera-se a ocultação e silenciamento de assuntos que envolvam a sexualidade, e com isso, desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

A relação existente nas formas de pensar a educação sexual é estreita, pois quando chega à escola, cada pessoa, sujeito, já carrega consigo os valores sexuais transmitidos pela cultura e sua concepção de sexualidade foi influenciada pela família e pelo grupo social do qual faz parte. Assim, a educação sexual escolar precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir e questionar esses valores e concepções de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos que fundamentam sua visão de sexualidade e sua prática sexual.





Pensamos ser interessante explicar que discutir sexualidade no cotidiano escolar configura-se como um processo de construção de uma educação multicultural. Somente um currículo multicultural, que considere a diversidade sociocultural na constituição da cultura escolar e da produção do saber científico no processo de ensino e aprendizagem possibilitará a desconstrução do caráter homogeneizador, fragmentador e reducionista da prática escolar, favorecendo uma educação antidiscriminatória, portanto libertadora. E dentro desse espaço escolar, o profissional da educação é um dos pilares no processo de formação social, pessoal e crítica do educando, então porque não partir desses profissionais na sala de aula e na escola para trazer questões ligadas à sexualidade.

A formação do professor é fundamental quando se discute a educação sexual, e necessário que ele receba formação para atuar tanto em sua formação acadêmica como no processo de formação continuada. Com isso, eles podem compreender a manifestação da sexualidade de seus alunos e educá-los em relação a isso é preciso que tenham clareza tanto da abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade quanto da compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual.

Os professores e as professoras, muitas vezes, não conseguem inserir questões relacionadas à sexualidade em suas práticas didático-pedagógicas e ignoram situações em sala de aula que suscitam amplas discussões sobre essa temática. Situações essas que foram incorporadas pela sociedade como algo natural e que excluem a expressão das múltiplas identidades socioculturais, favorecendo para a desvalorização e a manutenção das desigualdades, a sexualidade vai além da dimensão biológica: também é culturalmente determinada e a escola precisa ser entendida como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver as sexualidades.

A formação continuada reflexiva e de possibilidades, é um fator de inclusão social, uma inclusão sem distinções que anseie às pluralidades da criança ao adulto, excluindo-se, portanto, generalizações, regulações e padronizações, as quais produziram e continuam produzindo, distinções, desigualdades e exclusão social, sobretudo, na escola.

Em consonância com Louro (2014, p.68), quando explicita que para se pensar a educação sexual nas escolas, precisam ser revisto desde currículos, normas, procedimentos de ensino, linguagens, materiais didáticos, processo de avaliação e outros quesitos que compõem o lugar das diferenças de gênero dentro desse espaço, é o que buscamos discutir até aqui, vemos que é intenso o debate sobre a sexualidade (ou as sexualidades com muitos 's') e as formas e propósitos de sua educação, e que nessas relações de poder e saber, resta mantermo-nos atentos diante de discursos que nos aprisionam em busca dos inúmeros "porquês" desses silenciamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade está presente dentro da escola, ela querendo ou não, mesmo com os discursos contraditórios no que diz respeito às relações de gênero e diversidade sexual, que o atual cenário insiste escancarar. Faz-se necessário que haja a possibilidade da desconstrução social de naturalizações face à sexualidade, gênero, relações de poder presente na escola. Precisamos pensar no plural, na diversidade como meio de reflexão e de reconstrução de estereótipos impostos pela cultura de nossa sociedade. E distante de qualquer pretensão de finitude quando o assunto é falar das sexualidades no espaço escolar como um lugar promissor para repensar, criticar, refletir e dialogar, que não cessamos as discussões, pois dessa forma contribuímos com a quebra do silenciamento dos muros escolares.





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Filha, Constantina. Xavier. (2018). **Educação para a(s) sexualidade(s)**: carregar água na peneira?. *Diversidade E Educação*, 5(2), 16–39. <https://doi.org/10.14295/de.v5i2.7865>

FOUCAULT, Michel. (1975). **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. Trad. bras. Raquel Ramallete. 18ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.





RELAÇÕES DE GÊNERO NA FÍSICA: OS DEBATES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2011-2021)

PAIXÃO, Hilda Geni A.²⁵⁹
FURLIN, Neiva²⁶⁰

RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica de caráter descritivo exploratório, cujo objetivo foi identificar a produção acadêmica nacional sobre as relações de gênero na Física, no período de 2011-2021, analisando a sua contribuição e os possíveis campos a serem ainda pesquisados. O levantamento da literatura acumulada foi realizado por meio da consulta nas bases de dados da Capes Periódicos, do SciELO e do Banco de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES. Com base nos critérios estabelecidos foram selecionados dezenove trabalhos, os quais apontaram que a pouca representatividade das mulheres na Física está relacionada às práticas culturais machistas e sexistas, à influência da família, do ambiente escolar e da figura do professor ou professora. Também evidenciam que as barreiras para as mulheres, nesta área, perpassam todos os níveis da formação: básica a superior e até o nível profissional, limitando a sua ascensão na carreira.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Desigualdades, Física, Revisão bibliográfica.

INTRODUÇÃO

A Física historicamente é reconhecida como uma área predominantemente masculina, na qual a representatividade feminina é singela. Sendo assim, partimos da premissa que existem ainda poucos estudos com investigação e discussão sobre os problemas de gênero vivenciados por mulheres que adentraram a área da Física. Desse modo, este trabalho tem por objetivo, identificar literaturas nacionais produzidas no período compreendido entre os anos de 2011 e 2021, que dialogam com a temática gênero na área da Física, principalmente trabalhos que centraram a pesquisa em discentes do curso de Física, analisando as contribuições dessas literaturas e os possíveis campos a serem ainda pesquisados com perspectiva de contribuir para superaras barreiras de gênero na área Física. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica elaborada a partir de consultas nas bases de dados virtuais da Capes Periódicos, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionados artigos, dissertações e tese, que abordavam a questão de gênero na área da Física. Para a análise da produção levantada categorizamos segundo os sujeitos que participaram dessas pesquisas

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa descritiva e exploratória envolvendo revisão bibliográfica, a qual foi realizada no portal do SciELO e na base de dados da plataforma de Periódicos CAPES e no banco de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES²⁶¹. Para o levantamento seguimos a seguintes etapas: Definição dos descritores e intervalo de tempo, seleção de artigos, dissertações e teses, leitura de resumos e escolha dos trabalhos de acordo com os critérios de inclusão/exclusão para análise. Após realizamos a leitura completa dos textos selecionados e, por fim, a compilação dos resultados e análise de dados. Utilizamos os seguintes descritores: mulheres na Física, Gênero na Física, relação de gênero no curso de Física e gênero

²⁵⁹ Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina;
<https://orcid.org/0000-0002-0108-2074>, hilda.p@unoesc.edu.br.

²⁶⁰ Doutora em sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NUPE).

²⁶¹ A pesquisa foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2021.





AND Física, estabelecendo um recorte temporal dos últimos dez anos, 2011 a 2021. A fim de delimitar o corpo da pesquisa excluímos os termos saúde, violência, exercícios físicos, visto que surgiram muitos trabalhos referente à Educação Física e a violência física. Na busca dos artigos selecionamos somente os revisados por pares e em português. Após todas as etapas de seleção já mencionadas obtivemos treze artigos, cinco dissertações, e uma tese. Definido o *corpus* da pesquisa, realizamos a leitura flutuante dos trabalhos e os agrupamos em categorias conforme os sujeitos interlocutores das referidas pesquisas: discentes, docentes e pesquisadores/as, no sentido de “abranger elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Isso porque as categorias permitem agrupar “elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2007, p. 70).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados da análise dos 19 trabalhos sobre o tema das relações de gênero na física apontam para existência de assédio, sexismos, falta de credibilidade, preconceito e discriminação das mulheres em uma ciência que ainda é majoritariamente masculina. Essa realidade muitas vezes é naturalizada sendo necessário, no caso das discentes, a superação dos estereótipos de gênero para se manterem no curso. Tais práticas desestimulam a entrada de mais mulheres na Física, o que contribui para índices reduzidos de sua presença na área, bem como a sua invisibilidade e a permanência não somente da sub-representação feminina como de estereótipos de gênero no campo de saber da Física (AMORIM, 2017; PANDINI; BARTELMEBS; TEGON, 2021; NARIMATSU, 2018).

Narimatsu (2018) argumenta que as meninas não são reconhecidas pelos professores como sujeitos capazes de assimilar os conhecimentos da Física, de modo que não recebem apoio dos familiares na escolha desta área e, ainda, possuem pouca informação sobre o campo de atuação profissional. Alguns trabalhos apontam para a necessidade de considerar o papel da escola secundária no agravamento das lacunas no desempenho entre meninos e meninas nos conteúdos de Física, chamando a atenção para importância da reflexão sobre o papel do/a professor/a na desconstrução destas barreiras. Isso porque à pouca exposição das meninas em assuntos relacionados à Física e a influência, o não incentivo por parte da família e de docentes, que acabam priorizando a atenção aos meninos na área das exatas, dentro de um imaginário social que a Física é uma área masculina, sem a preocupação de contextualizar os conteúdos desse saber e, ainda, de uma visão estereotipada de que as meninas naturalmente apresentaram mais dificuldades de aprendizado nas áreas das ciências *hards*, tem contribuído para o não interesse delas pela Física (DENOTI, 2021; NARIMATSU, 2018; NARIMATSU; DUQUE, 2020; SILVA *et al*, 2020).

Outros trabalhos apontam que na área da Física existem dificuldades de acesso e ascensão na carreira para as mulheres. Elas enfrentam questões associadas ao processo de socialização nesta área, já que existem espaços e oportunidades na área acadêmica da Física que são negadas às mulheres, sustentada por uma visão estereotipada. Há discriminação hierárquica na comunidade científica, o que evidencia o fenômeno de “teto de vidro”²⁶². Segundo Cartaxo (2012, p.13), “embora que alunas e professoras demonstrem estar, em muitos casos, acima da média de rendimento, em comparação aos colegas homens, elas frequentemente encontram um “teto de vidro” que as impossibilitam de progredir na carreira,”. Dessa forma, para as mulheres terem acesso à determinadas áreas, precisam se destacar muito mais que os homens e mostrar que são capazes, tendo que provar constantemente as suas habilidades e competências como cientistas, principalmente para ocuparem cargos de níveis mais elevados,

²⁶² A expressão “teto de vidro” representa um tipo de discriminação hierárquica, que mantém as mulheres em níveis inferiores da hierarquia da comunidade científica (CARTAXO, 2012).





(AMORIM, 2015; CARTAXO, 2012; LIMA, 2013; PINTO; AMORIM; CARVALHO, 2019). Para Amorim (2015), é preciso considerar a problemática de gênero na educação básica e superior para superar as desigualdades de gênero nos campos de saberes considerados masculinos.

No trabalho de Débora P. Menezes et al (2018), a autora afirma que há uma grande predominância masculina no curso de Física, quanto as deserções são proporcionais a 20% para ambos os sexos e que a taxa de evasão diminui com o avanço do grau de ensino, como na pós-graduação. Outros trabalhos argumentam que embora tenha havido um aumento de matrículas de mulheres nos cursos de Física, poucas permanecem na área e que a desigualdade de gênero ainda persiste, uma vez que as mulheres continuam sub representadas nessa área devido a diversos e complexos fatores, como a aplicação historicamente deturpada de estereótipos femininos. Além da falta incentivo no campo educacional e familiar para que elas possam seguir em áreas como a Física, ainda se alimenta estereótipos de que é um saber difícil para a sua capacidade racional (SANTOS; COSTA, 2021; CARTAXO, 2012; SILVA, 2017).

Outros dados também foram mencionados nos trabalhos analisados, como a existência de filtros de gênero na família, na escola e nos cursos superiores, que interferem na trajetória das mulheres na Física. Há, também, relatos de frieza de tratamento, de o professor ser sempre do sexo masculino, o que pode contribuir com o baixo índice de mulheres na Física, uma vez que a “imagem de físico cultuada nas sociedades ocidentais modernas e contemporâneas”, é sempre representada por homens (SVARCZ, 2017, p. 35), e ainda permanece a falta de credibilidade das mulheres no campo da Física, (CARVALHO, 2021; CILENTO; GUERRA 2021).

Praticamente todos os trabalhos argumentam que as barreias enfrentadas no campo científico são maiores para as mulheres do que para os homens, pois existem desafios ideológicos embasados em teorias e estereótipos que sustentam a inferioridade feminina. A elas também se colocam desafios como, a dupla jornada de trabalho, à maternidade, a dificuldade de conciliar a vida familiar e científica, à produtividade em pesquisa, à competição, o preconceito e até mesmo a exigência de posturas agressivas para atuar no campo (LIMA, 2013; SILVA, 2012; SILVA, 2017; SVARCZ, 2017). Ainda revelam uma discrepância bastante alta na quantidade de publicação e apresentações em eventos científicos entre homens e mulheres. Tal discrepância foi relacionada ao ‘Efeito Matilda’ que embora as mulheres apresentem grandes pesquisas, estas “são menos reconhecidas do que as produzidas por homens”, ou ainda as mulheres são “reduzidas a colaboradoras e o nome de destaque na pesquisa é masculino” (PANDINI; BARTELMÉBS; TEGON, 2021, p.1214).

O trabalho de Vidor *et al*, (2021), afirma sobre a necessidade de desafiar as restritas e específicas normas culturais, sociais e epistemológicas subjacentes à comunidade da Física” (p. 1095). Neste mesmo sentido, Silva (2012) aponta que é “preciso problematizar o pressuposto de que a ciência é neutra em relação às questões de gênero”, bem como a “importância de desenvolver pesquisas na perspectiva de gênero. Isso porque o fato de conhecer e tornar visível a trajetória de mulheres no mundo da ciência é fundamental para o desenvolvimento de ações e estratégias que visem à participação equitativa entre mulheres e homens na ciência.” (SILVA, 2012, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas aponta que a pouca representatividade das mulheres na Física é resultado de uma construção histórico social, que emerge de práticas culturais machistas e sexistas, as quais foram sendo legitimadas historicamente pela sociedade. Os estudos mencionam fatores determinantes como: a influência da família, do ambiente escolar, da figura do professor ou professora, bem como o cotidiano da ação docente, que funcionam como mecanismos de aproximação ou de afastamento das meninas da área das ciências exatas, principalmente da Física. Também se





evidência que as barreiras para as mulheres, nessa área, perpassam todos os níveis da formação, da básica a superior e até o nível profissional. Por outro lado, os estudos também sinalizam a ampliação do número de mulheres que adentraram na Física, embora ainda há muito a ser feito para que as mulheres não apenas se insiram nas áreas das ciências exatas, mas principalmente que se mantenham e cheguem a ocupar posições mais elevadas no campo científico, tendo reconhecimento para que de fato se avance nos princípios que regem as relações de igualdade de gênero.

Constatamos, ainda, que os trabalhos desenvolvidos não estão centralizados em uma única região geográfica do país, o que sinaliza que a problemática de gênero na ciência, especialmente na Física, está presente em todas as regiões. Porém nenhum destes estudos abordou as relações de gênero nos cursos de Física dos Institutos Federais de Santa Catarina. Visto a importância dessas instituições para a formação de professores/as de Física, uma vez que são responsáveis pela maior oferta de vagas para licenciatura em Física no Estado. Desse modo, esta investigação de cunho bibliográfico evidencia a necessidade de mais estudos que discutam e que investiguem acerca das relações de gênero nos campos científicos historicamente considerados masculinos, no intuito de promover culturas não sexistas e relações equitativas, para se alcance o empoderamento das meninas nas ciências e a Igualdade de Gênero conforme acenam os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Organizações das Nações Unidas, sobretudo nas áreas da Ciências *hards*, como no caso da Física, que é objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Valquíria Gila de. **Gênero e educação superior**: perspectivas de alunas de física. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>. Acesso em: 12 dez.2021.

CARTAXO, Sandra Maria Carlos. **Gênero e ciência**: um estudo sobre as mulheres na Física. 2012. Dissertação (mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286842>>. Acesso em: 21, dez. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Mulheres na Física: experiências de docentes e discentes na educação superior. **Cadernos pagu**, [s.l.], [s. v.] n.62, ago. 2021. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZXnS4kmJKCDfVTyPjQM4qSp/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CILENTO, Juliana; GUERRA, Andreia. Discussões em aulas de Física sobre a participação de mulheres na ciência, a partir da obra Diálogos sobre a Pluralidade dos Mundos. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 249-275, maio, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2021.e70093>

DETONI, Hugo dos Reis. **Investigando a compreensão conceitual em física de alunos do ensino médio e o surgimento da “lacuna de gênero”**. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 43, [s.n.], jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0113>





LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n3/07.pdf>. Acesso em: 01 de dez. de 2021.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Pesquisa social: teoria método e criatividade. MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap.4, p. 67-80.

MENEZES, Débora Peres et al. A física da UFSC em números: evasão e gênero. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 324-336, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n1p324>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n1p324>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NARIMATSU, Giselly Dias Mariano. **As Mulheres e a Física: um estudo sobre educação e gênero na região de Corumbá-MS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, Corumbá, MS, 2018. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/2018-dissertacoes-defendidas/>. Acesso em 12, dez. 2021.

NARIMATSU, Giselly Dias Mariano; DUQUE, Tiago. “Óh, ela é Formada em Física”: um estudo sobre educação e gênero na região de Corumbá / MS. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 55-80, jan./jun. 2020. ISSN: 2358-1840. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 27 nov.2021.

PANDINI, Camila Andrade; BARTELMEBS, Roberta Chiesa TEGON, Maria Milena Figueira; A invisibilidade das mulheres na física: um recorte nos últimos 12 anos na produção de eventos e revistas de alto impacto. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 4, n. 3, 10 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v4i3.12798>.

PINTO, Erica Jaqueline S.; AMORIM, Valquíria Gila. Gênero e Educação Superior: um estudo sobre as mulheres na Física. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, out.2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/genero-e-educacao-superior-um-estudo-sobre-mulheres-na-fisica>. Acesso em: 18 nov.2021.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; AMORIM, Valquíria Gila de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Mulher e Física: uma trajetória de sucesso. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 100-113, jun./abr.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2354.7003.2019v28n1.25118>. Acesso em: 13 de nov.2021.

SANTOS, Marisa Alaide dos; COSTA, Érika Carla Alves Canuto da. **Mulheres na Física: a atuação desse gênero no curso de Licenciatura em Física do IFPE – Campus Pesqueira**. Instituto Federal de Pernambuco, Pesqueira, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/363?show=full>. Acesso em: 02 dez.2021.

SILVA, Gabriella Galdino da et al. **Tem Menina no Circuito: dados e resultados após cinco anos de funcionamento**. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s.l.], vol. 42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0328>.





SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na Ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias.** 2012. Tese. (Doutorado em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, Ribbyson José de Farias. **Quando a Matéria Tem Gênero: sobre masculinidades e feminilidades na docência em Física no agreste de Pernambuco.** 2017. Dissertação (mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SVARCZ, Kariane Camargo. **Gênero e Física: a inserção de mulheres na "Ciência Hard" da UFSC (1980-2010).** 2017. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VIDOR, Carolina de Barros *et al.* Quais são as Representações de Problemas e os Pressupostos sobre Gênero Subjacentes à Pesquisa em Gênero na Física e no Ensino de Física? Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências [S. l.]**, v. 20, n. u, p. 1095–1132, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u10951132.





A EDUCAÇÃO LABORAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO PARA A DEMOCRACIA BRASILEIRA

GONZALEZ, Flávio²⁶³
SOFIATO, Cassia Geciauskas²⁶⁴

RESUMO

A educação laboral de pessoas com deficiência tem sido um desafio para a realidade brasileira. A partir do século XIX e século XX, a sociedade civil se organizou para atender esta parcela da população sobretudo em instituições especializadas, o que acabou se convertendo na política oficial do país. Isto levou a um processo de segregação que manteve as pessoas com deficiência à margem dos grandes movimentos de profissionalização do país. Atualmente, embora existam leis que garantam o direito ao trabalho, este público permanece excluído o que se deve, entre outros fatores, à crônica dificuldade de receber formação adequada. O objetivo deste trabalho foi efetuar um estudo, visando identificar se, com o avanço das leis e políticas de inclusão, superou-se entre nós o modelo segregativo. O estudo em tela caracteriza-se como bibliográfico (GIL, 2002). Os resultados obtidos apontam que ainda prevalece o modelo segregativo, embora tenhamos avanços, o que obriga esta população a se submeter a trabalhos de baixíssima qualificação e baixos salários.

Palavras-chave: Educação profissional, pessoas com deficiência, exclusão social.

INTRODUÇÃO

A educação profissional de pessoas com deficiência tem sido, ao longo do tempo, um desafio para a realidade brasileira. Barreiras comunicacionais, arquitetônicas, programáticas, instrumentais, atitudinais, entre outras, interagem com a situação de vulnerabilidade individual e familiar, impondo todo tipo de restrições à participação, o que tem levado este grupo a uma situação de grande desvantagem. No século XIX, sobretudo no Rio de Janeiro, então capital do império português, surgem as primeiras organizações de atendimento a pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2001). Em 1854 surge o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos e em 1868 o Asilo dos Inválidos da Pátria, que embora não tenha, em princípio, objetivos estritamente educacionais, teve também seus programas de educação laboral, destinados, sobretudo, aos soldados que retornaram mutilados da Guerra do Paraguai. Todas estas iniciativas contaram com o apoio do então Imperador Dom Pedro II. No século XX, já com a república estabelecida, surge o início da industrialização no país e o trabalho assume uma relevância muito maior na vida das pessoas do que em qualquer outra época até então, tornando-se elemento central e constitutivo da própria identidade. Seguindo esta tendência, surge em 1932 a Sociedade Pestalozzi. Em 1954 surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Instituições como estas contaram com apoio do poder público e se tornaram, na prática, as organizações oficiais para a formação de pessoas, inclusive no que se refere à educação profissional.

Apartadas, portanto, das instituições de ensino comum, tidas como regulares, as pessoas com deficiência, via de regra, estiveram à margem dos grandes movimentos de educação laboral do Brasil, representados, sobretudo, pelo chamado “Sistema S”, englobando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). As escolas técnicas federais ou estaduais, bem como as universidades em geral, também não se mobilizaram adequadamente para atender este público, apesar de, por

²⁶³ Doutorando em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

²⁶⁴ Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) no Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação.





esforços individuais, algumas poucas pessoas em situação de deficiência tenham chegado a estas instituições. Na prática, o acesso ao ensino profissionalizante é bastante limitado para pessoas com deficiência (MIRANDA; NASCIMENTO, 2009).

Como resultado deste cenário, temos hoje, segundo dados oficiais, cerca de 1% dos trabalhadores do Brasil com algum tipo de deficiência, contra uma população de 23,9% dos brasileiros com esta condição. Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2020, são 46 milhões de pessoas com deficiência no país, mas apenas 483 mil trabalhadores formais apresentam esta condição.

Evidentemente, fatores como a discriminação a pessoas com deficiência, em todos os seus matizes, hoje reconhecida sob o nome de “capacitismo”, além de diversas outras barreiras como, por exemplo, de mobilidade urbana, contribuem para este cenário. Porém, a histórica exclusão deste público dos programas de educação laboral contribuiu de maneira efetiva para que este processo de exclusão se perpetuasse. Tentando minimizar este problema e por força das históricas lutas do movimento de pessoas com deficiência, sobretudo desde 1981, Ano Internacional da Pessoa com Deficiência promovido nos países membros pela Organização das Nações Unidas – ONU, surgiram diversos instrumentos legais dentro do ordenamento jurídico brasileiro, como por exemplo a Lei 8.213 de 1991, regulamentada pelo Decreto 5.296, de 20 de dezembro de 1999, que em seu artigo 93, conhecido como “Lei de Cotas”, estabeleceu cotas obrigatórias de pessoas com deficiência nas empresas com 100 ou mais empregados, na proporção de 2 a 5%. Porém, isto foi insuficiente, pois, se por um lado as empresas têm sido obrigadas a criar estas oportunidades de trabalho, por outro encontramos uma população que, por força da exclusão educacional, nem sempre está qualificada para ocupar estas vagas de emprego (PASTORE, 2000).

O objetivo deste trabalho foi efetuar um estudo, visando identificar se, com o avanço das leis e políticas de inclusão, superou-se entre nós o modelo segregativo em prol de uma educação profissional inclusiva ou se, pelo contrário, apesar dos avanços no campo legal e político, ainda prevalece no país práticas substitutivas em ambientes segregados, adotadas há décadas e que há muito demonstraram ser ineficazes no sentido de incluir de fato as pessoas no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

O estudo em questão possui uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica (GIL, 2002). Para este fim, foram consultadas leis brasileiras que tratam da questão do trabalho e pessoas com deficiência, entre elas o Decreto 5.296, de 20 de dezembro de 1999 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ademais, com base em autores que estudam o tema, tais como Sasaki (1997), Miranda (2002), Silva (2011), entre outros, constitui-se a discussão.

DISCUSSÃO

A educação laboral de pessoas com deficiência, em que pese toda a evolução do tema em normas internacionais e no campo jurídico, ainda se mostra muito restrita e, via de regra, ainda ocorre em ambiente segregado. Tem sido marcada por políticas especiais e atuação, sobretudo da sociedade civil, que, se por um lado tiveram como escopo atender de alguma maneira este público, por outro acabaram por servir de instrumento para a exclusão social e seus resultados práticos de empregabilidade foram mínimos, o que também se deve a fatores extrínsecos como a discriminação. O modelo predominante foram as chamadas “oficinas protegidas”, espaços de formação institucional, que geralmente subcontratavam atividades industriais ou então se dedicavam ao artesanato, geralmente comercializado em bazares pelas próprias instituições (ILHA, 2007). Estes ambientes, exclusivos para pessoas com deficiência, acabaram por se tornar, em muitos casos, o meio e o fim, pois mantiveram pessoas por





anos em suas estruturas com uma remuneração simbólica, geralmente constituída por um rateio das próprias receitas produzidas pelas oficinas. Em alguns casos nunca houve remuneração.

Tivemos alguns avanços, sem dúvida, com a evolução das políticas de inclusão que têm obrigado as instituições de ensino a se estruturarem para receber este público, o que apenas se dá, em muitos casos, por meio da judicialização. Na prática estes avanços, embora existam, permanecem repletos de obstáculos para a sua concretização, o que tem levado as pessoas com deficiência a ocuparem, na maioria dos casos, empregos de baixíssima qualificação e conseqüentemente mínima remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência, seja ela física/motora, sensorial, intelectual ou múltipla, têm sofrido, ao longo dos séculos, um crônico processo de exclusão e invisibilização. Sempre foram, de algum modo, apartadas da sociedade, excluídas da vida em comunidade, o que inclui também, sem dúvida, a questão laboral. No imaginário coletivo, elas são, no fundo, ainda tratadas como subcidadãs, tidas como incapazes ou “inválidas”, o que acaba tendo por conseqüência a manutenção de sua exclusão, com o oferecimento de atividades de caráter ocupacional insuficientes para a sua efetiva inclusão, apesar dos esforços de conquistas já obtidas no campo legal, mas que na maioria das vezes não se concretiza na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Decreto 6.949/09, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 20 de agosto de 2002.

CRESPO, A.M.M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

DIEESE. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Nota Técnica 246/20. São Paulo, 2020.

ILHA, Taís Freitas. **O mercado de trabalho no contexto das pessoas com necessidades especiais**. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/281.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, T.G, NASCIMENTO, E.S. **A qualificação para o trabalho de pessoas com deficiência**. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/056.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2002.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo, Ed. LTR, 2000.





SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**, Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.

SILVA, Izaura M. A. **Políticas de Educação Profissional para Pessoa com Deficiência**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2011.





VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E SAÚDE MENTAL NOS CASOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES

RODRIGUES, Indiara Weber França²⁶⁵

RESUMO

Trata-se de reflexão sobre a violência doméstica, com especial enfoque na violência psicológica. Esta se desenvolve como um processo silencioso, que progride sem ser identificada, deixando marcas, desencadeando consequências físicas e mentais na saúde. O presente estudo apresenta relevância social, vez que a violência de gênero tem sido fortemente associada a prejuízos na saúde mental das mulheres, tais como a configuração de quadros de depressão, ansiedade, fobias, transtorno pós-traumático, suicídio, problemas alimentares, bem como refletindo na vida dos filhos e seu aprendizado. Nesse contexto, é importante conhecermos quais os impactos mentais desencadeados pela violência de gênero, vez que é cristalino, o crescimento da violência contra mulheres, constituindo um problema social e de saúde pública que afeta a integridade física e psíquica da mulher, além de constituir uma grave violação aos direitos humanos impactando a vida dos filhos.

Palavras-chave: Violência Psicológica. Saúde mental. Mulheres

INTRODUÇÃO

O modelo patriarcal é um modelo onde o homem é respeitado e a mulher submissa, e os filhos do sexo masculino crescem observando esse modelo, transformando-se em adultos autoritários. Vale ressaltar que, nesta época e prolongou até os dias de hoje, a religião ditava conceitos machistas em que apenas homens poderiam ter prazer e que a mulher servia para procriação, como consequência temos mulheres, na sociedade do século XXI, presa em relacionamentos abusivos porque não percebem que sofre violência resultando em sofrimento psíquico a mulher (OLIVEIRA; JORGE, 2007).

A violência contra as mulheres é considerada um grave problema de direitos humanos, baseado na cultura machista oriunda da lógica patriarcal de organização social. Para se entender a violência de gênero é preciso ter em conta o caráter social dos traços atribuídos a homens e mulheres. Dessa forma, observa-se que a maioria dos traços do feminino e do masculino são construções culturais, são produtos da sociedade e não derivados necessariamente da natureza, por tanto, passíveis de mudança.

Os tipos de violência existentes podem ocasionar sequelas a saúde psicológica, e autoestima, com probabilidade de desenvolver depressão, estresse pós-traumático, angústia, medo, insegurança, ou seja, não é somente a violência psicológica que desencadeia sofrimento psíquico, mas todos os tipos de violências (GOMES, 2012).

A Lei nº 11.340/06, chamada de Lei Maria da Penha, traz em seu bojo, no art.5º, as formas de violência, destacando-se aqui a violência psicológica, vez que as agressões são constantes no ambiente familiar e se dão de diferentes formas, pretende-se neste trabalho, especificamente analisar o impacto da violência psicológica na saúde mental nos casos de violência de gênero, na qual as vítimas são, prioritariamente, as mulheres.

O estresse, a ansiedade e as fobias se destacam no favorecimento das consequências físicas e mentais na saúde, portanto, é pertinente um aprofundamento da relação causa – efeito deles no organismo. As relações dos fenômenos fisiológico e psicológico, provocados pela violência, podem causar um adoecimento mental e poderá vir a ocorrer mudança hormonal no corpo, sintomas que o paciente não consegue distinguir o que físico e o que é psicológico, assim como, alteração no sono (OLIVEIRA, JORGE, 2007).

Nesse contexto, é importante conhecermos quais os impactos mentais desencadeados pela violência de gênero, vez que é cristalino, o crescimento da violência contra mulheres, constituindo um problema social e de saúde pública que afeta a

²⁶⁵ Advogada. Mestranda do Curso de Mestrado Ambiente e Saúde. Uniplac. E-mail: indiaraweberfranca@hotmail.com, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2317653926459080>





integridade física e psíquica da mulher, além de constituir uma grave violação aos direitos humanos.

É cediço que os atos de violência psicológica, prejudicam o desenvolvimento de uma criança, ou seja, se a mãe sofre a violência e o filho assiste, a criança acaba internalizando as formas e condutas, abuso, agressões, maus-tratos, chantagens, vez que envolve um processo de constituição eu-outro, constituindo riscos para o seu desenvolvimento, refletindo no seu aprendizado.

Para Gagné (2001), o impacto da violência psicológica no desenvolvimento provavelmente leva a criança sofrer grande dificuldade no aspecto social e de escolarização durante seu desenvolvimento, uma vez que esses atos infligem dor emocional (medo, humilhação, angústia).

Desta forma, é necessário que pesquisas sejam realizadas acerca do tema, com o intuito de investigar e compreender essa problemática, que interfere diretamente no âmbito familiar/social/educacional e na saúde da mulher vítima de violência de gênero, considerando os reflexos na vida dos filhos, sob a perspectiva da interdisciplinaridade do ambiente familiar/social/educacional e saúde mental.

METODOLOGIA

A configuração desta metodologia como estudo descritivo, pois ocorreu com a finalidade coletar informações que delimitem o fenômeno e quando analisadas possam resultar na construção de hipóteses para elucidar o problema de pesquisa. Assim também, de forma que sejam congruentes com os objetivos propostos.

Quanto a abordagem da metodologia o estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa. Dito isso, Pope e Mays (2009) ressaltam que a pesquisa qualitativa geralmente lida com falas ou palavras ao invés de números e isso não significa que seja destituída de mensuração ou que não possa ser usado para explicar fenômenos sociais, como interações, comportamentos, entre outros.

Ao pesquisar qualitativamente observa-se os significados que as pessoas atribuem as suas experiências sociais e de como o mundo a ressignifica Pope e Mays (2009).

Flick (2009) salienta que para fazer uma pesquisa qualitativa é preciso escolher com cuidado os instrumentos e as teorias que irão fundar o estudo, visando o âmbito das perspectivas e reflexões do pesquisador como parte integrante da construção de conhecimento.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Desta forma, o pesquisador preocupa-se em descrever e interpretar a complexidade das situações e dos fenômenos. Pensa-se em generalizar o conhecimento em nível teórico, compreendendo a situação da pesquisa “[...] como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2009, p. 24).

Assim sendo, é possível diferenciar a pesquisa quantitativa da qualitativa. “A primeira está mais interessada nas frequências (e distribuições) dos fenômenos e nas razões para eles, enquanto a última se concentra mais nos significados vinculados a alguns fenômenos ou nos processos que revelam como as pessoas lidam com eles” (FLICK, 2009, p. 35).

Para planejar e conduzir uma pesquisa qualitativa, leva-se em consideração as relações sociais plurais existentes nas diferentes esferas de vida, o que exige uma certa sensibilidade na realização do estudo empírico em relação ao tema e questões abordadas (FLICK, 2009). É possível verificar que se ampliam cada vez mais contextos e perspectivas sociais diferentes, sendo necessário limitar as questões em termos locais, temporais e situacionais particulares e específicas. Segundo Flick (2009, p. 21) “[...] em





vez de partir de teorias e testá-las, são necessários 'conceitos sensibilizantes' para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados".

Na pesquisa qualitativa, o objetivo está em desenvolver um texto e uma pesquisa empírica fundamentada, argumentada, o que contribuirá na percepção da relevância do objeto estudado e se o método utilizado foi adequado ou não para atingir os objetivos elencados e para as reflexões do pesquisador. Para tanto, o pesquisador precisa mostrar curiosidade, abertura e reflexividade em todo o processo, pensando constantemente no tema e nas questões trazidas, assim como se o método de pesquisa contempla ou não os objetivos a que se quer chegar.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

As formas de violência psicológica doméstica nem sempre são identificáveis pela vítima. Elas podem aparecer diluídas, ou seja, não serem reconhecidas como tal por estarem associadas a fenômenos emocionais frequentemente agravados por fatores tais como: o álcool, a perda do emprego, problemas com os filhos, sofrimento ou morte de familiares e outras situações de crise.

A principal diferença entre violência doméstica física e psicológica é que a primeira envolve atos de agressão corporal à vítima, enquanto a segunda forma de agressão decorre de palavras, gestos, olhares a ela dirigidos, sem necessariamente ocorrer o contato físico.

Ainda assim, pode-se considerar a violência doméstica psicológica como uma categoria de violência que é negligenciada. Esta afirmação tem como base dois pilares. O primeiro refere-se ao que é denunciado nas manchetes dos jornais, que destacam a violência doméstica somente quando esta se manifesta de forma aguda, ou seja, quando ocorrem danos físicos importantes ou, mesmo, quando a vítima vai a óbito. Outro mito, apresentado reiteradamente pela mídia, é o de que a violência urbana é superior à violência doméstica, em quantidade e gravidade. Embora seja difícil entender a ocorrência da violência física sem a presença da violência psicológica, que é tão ou mais grave que a primeira, muitos artigos nem sequer citam a sua existência. Vale ressaltar que não está sendo, aqui, descartada a possibilidade da ocorrência da violência física sem que a violência psicológica a preceda, mesmo se constatando que a maioria dos casos demonstre o contrário.

Para a Organização Mundial de Saúde (1998), a violência psicológica ou mental inclui: ofensa verbal de forma repetida, reclusão ou privação de recursos materiais, financeiros e pessoais. Para algumas mulheres, as ofensas constantes e a tirania constituem uma agressão emocional tão grave quanto as físicas, porque abalam a auto-estima, segurança e confiança em si mesma. Um único episódio de violência física pode intensificar o impacto e significado da violência psicológica. Para as mulheres, o pior da violência psicológica não é a violência em si, mas a tortura mental e convivência com o medo e terror. Por isso, este tipo de violência deve ser analisado como um grave problema de saúde pública e, como tal, merece espaço de discussão, ampliação da prevenção e criação de políticas públicas específicas para o seu enfrentamento.

É importante enfatizar que a violência psicológica causa, por si só, graves problemas de natureza emocional e física. Independentemente de sua relação com a violência física, a violência psicológica deve ser identificada, em especial pelos profissionais que atuam nos serviços públicos, sejam estes de saúde, segurança ou educação. Não raro, são detectadas situações graves de saúde, fruto do sofrimento psicológico, dentre as quais se destacam: dores crônicas (costas, cabeça, pernas, braços etc), síndrome do pânico, depressão, tentativa de suicídio e distúrbios alimentares.

Como já dito anteriormente, isso significa que a violência psicológica deve ser enfrentada como um problema de saúde pública pelos profissionais que ali atuam, independentemente de eclodir ou não a violência física.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal artigo pretende demonstrar que existe uma desinformação em todos os níveis de ensino, tanto em relação às formas de violência, como em relação à existência de serviços para atendimento às vítimas. A falta de informação agrava ainda mais a situação quando falamos de violência psicológica, vez que muitas são as formas e são desconhecidas. Situações como humilhação, desqualificação, críticas destrutivas, exposição a situações vexatórias, bem como desvalorização da mulher como mãe e ser humano, são sinais de manifestação de violência psicológica, acreditando-se que desencadeie reflexos na saúde mental e outras doenças.

REFERÊNCIAS

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGNÉ, M-H. (2001). Les pratiques parentales psychologiquement violentes. Une menace à la santé mentale [Psychologically violent parental practices: A threat to children's mental health]. *Revue Canadienne de santé mentale communautaire*, 20,75-106. Acesso em 14 de set. de 2022. Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

GOMES, R. M. Mulheres vítimas de violência doméstica e transtorno de estresse pós-traumático: um enfoque cognitivo comportamental. **Revista de psicologia da IMED**, Cuiabá, v.4, n.2, p.678-680, jul./2012. Acesso em 04 de set. de 2022. Disponível em: <
<http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/172/247>>

OLIVEIRA, E. N.; JORGE, M.S. B. Violência contra a mulher: sofrimento psíquico e adoecimento mental. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v.8, n.2, maio./2007, p. 93-100 Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Brasil.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde. La unidad de salud de la mujer de la OMS (WHD). **Violencia contra la mujer**: un tema de salud prioritario. Ginebra, 1998. (Sexta Sesión Plenaria, 25 de mayo de 1996. Junio 1998 - A 49-vr-6)

POPE, C.; MAYS, N. **Métodos qualitativos na pesquisa em saúde**. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.





MENINAS NA CIÊNCIA: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO IFMA

SOUZA, Francisca Márcia Costa de²⁶⁶

RESUMO

Este trabalho reflete sobre educação, ciência, tecnologia e violência de Gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2015 a 2022). Metodologicamente, estapesquisa básica, de abordagem qualitativa, fricciona o “esquecimento” e “memória trabalho”, ou seja, nos postulados da história oral ou da oralidade, a partir de Ecléa Bosi (1994), Janaína Amado(1997), Michel Pollack (1989; 1992), mas também percorre os caminhos das pesquisas do tipo “exploratória” e “bibliográfica”; partimos do paradigma da “descrição densa” e do “método etnográfico” de Marisa Peirano (1995) e Roberto Oliveira (1996). Como resultados, concluímos dezesseis (16) projetos de iniciação científica e temos doze (12) pesquisas em andamento. Neste percurso, tivemos quinze (15) meninas contempladas como bolsistas. As pesquisas se debruçaram sobre “feminismos e literatura negra”, “corpo, violência, sexualidade”, “Amor, solidão, revolução”, “Mariele Franco e política”. Para concluir, como violência de gênero temos “rebaixamento”, “sexualização”, “entraves nos dados”, “superexposição negativa”, “discurso da feminilidade”, “pesquisa em gênero deslegitimada”.

Palavras-chave: Ciência. Gênero. Tecnologia. Violência.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a violência de gênero faz parte da vida das meninas e mulheres. É comum nos noticiários da TV aberta, em artigos de sites e nas mídias digitais casos de estupro, feminicídio, assédio, mutilações, perseguições contra mulheres. Em casa, na rua, no trabalho, no transporte público, no uber ou na igreja as meninas e mulheres precisam adotar estratégias para circularem nesses espaços com segurança, mas continuam sendo abordadas sexualmente ou sofrem como misoginia e sexismo. Nas instituições escolares também se reprodução a violência de gênero. Geralmente é perpetrada por uma figura de poder masculina contra uma menina em situação de desequilíbrio de poder. Neste aspecto, como a violência de gênero se manifesta na escola? Através do assédio moral e sexual, sexualização do corpo feminino, abordagens inconvenientes e lascivas em mídias digitais, promessas amoras, conversas maliciosas e insinuações de cunho sexual, convites para sair, perseguições, rebaixamento. Dificilmente uma menina consegue vencer esse ciclo de violência de gênero sozinha.

Historicamente, no campo da Ciência Moderna e Ocidental, observamos que a Ciência é masculina, branca e hetera. Apesar dos avanços das últimas décadas, a educação, ciência e tecnologia ainda é reduto dos homens. Mesmo em situação de descontrole, desequilíbrio como o que ocorreu na pandemia, os homens continuaram produzindo, publicando, enquanto as mulheres se viam no dilema de cuidar da casa e tocar seus projetos. Muitas mulheres adoeceram. Esse adoecimento e sobrecarga de trabalho quando externados na escola, na universidade eram prontamente reduzidos ao tema do “desabafo”.

Particularmente, no campo da educação, ciência e tecnologia a violência de gênero é perceptível quando vislumbramos ações direcionadas para boicotar, suspender, silenciar, deslegitimar, duvidar sobre a viabilidade, veracidade, consistência da menina enquanto pesquisadora e da pesquisa que ela desenvolve.

Existem muitos obstáculos para meninas que pretendem Na Ciência, Tecnologia e Inovação existem muitos obstáculos enfrentados pelas mulheres na ascensão nestas carreiras. Neste sentido, iremos mencionar um caso tornado público recentemente que,

²⁶⁶ Mestra em História do Brasil. Universidade Federal do Piauí. E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br, orcid 0000-0002-3856-1589, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/2931497013763179>.





infelizmente, é uma realidade absurda enfrentada nas instituições de pesquisa no Brasil e no mundo. Trata da expulsão por assédio sexual do astrofísico Geoffrey Marcy, “líder influente do grupo de pesquisa que identificou 70 dos primeiros 100 planetas descobertos fora do sistema solar” (FAPESPE, 2021, p. 10). Marcy foi acusado de “apalpar” e “beijar” alunas ao longo de uma década.

Em sua defesa, disse que seu “estilo envolvente e empático” foi mal interpretado. Neste sentido, geralmente a visibilidade dada ao assediador é muito comum funciona como mecanismo de violência continuada. Na verdade, é um mecanismo de continuação da violência cometida pelo agressor, mantendo sobre as vítimas o peso dos julgamentos e desconfiças em relação as denúncias e as suas condutas, apesar da violência sofrida. Um canal de escuta e ampla repercussão da fala do assediador tem potencializado as formas de opressão permanente das mulheres, dificultando a sua inserção nos espaços da ciência e a retomada de suas carreiras acadêmicas.

Esse ambiente de insegurança e violência contribui também com a sub-representação das mulheres em diversas áreas da ciência. Além de sofrerem com assédios, é comum o estereótipo de que são menos capazes do que os homens, tendo que forçosamente trabalhar mais duro em relação a eles para terem algum reconhecimento público. Frequentemente ganham menos, demoram mais tempo para alcançar o topo de suas carreiras, além de ser comum o assédio por parte de colegas e professores nesses ambientes.

Em instituições de ensino e pesquisa, frequentemente as mulheres são preteridas em projetos, silenciadas em sala de aula e desencorajadas a seguir carreiras científicas e acadêmicas, especialmente em áreas majoritariamente ocupadas por homens. Esse diagnóstico é uma realidade concreta e institucionalizada.

Assim, estamos diante do avanço do feminicídio no país, do aumento da violência doméstica contra as mulheres e a acentuada desigualdade de gênero em relação a salários, cargos e política. A desigualdade de gênero é histórica. Contudo, foi reforçada durante a pandemia, devido ao trabalho exaustivo relacionado ao cuidado, a sobrecarga de atividades domésticas e a dificuldade de organizar a vida acadêmica. Por isso, iniciativas que buscam combater o viés de gênero na ciência devem ser provocadas constantemente, de modo sistematizar e mobilizar debates, sujeitos e espaços no procedo de visibilidade e valorização das mulheres e meninas na pesquisa e na ciência.

METODOLOGIA

A elaboração desta proposta metodológica de pesquisa conversa, obviamente, com a problemática de estudo e os objetivos que almeja alcançar no estudo. Segundo Gil (2008), a pesquisa é definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Este estudo é uma pesquisa básica, do tipo qualitativa, atravessa a “pesquisa de bibliográfica” e “pesquisa exploratória”, pois, a princípio, buscamos nos familiarizar com os lugares da pesquisa e com os sujeitos envolvidos, explorando e teorizando cada passo. É um tipo de pesquisa usualmente qualitativa.

A pesquisa exploratória favorece a interação do pesquisador com o fenômeno analisado. A investigação preliminar do campo empírico é necessária através de estudos exploratórios: identificação de documentos e contatos diretos, por exemplo, “são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis” (LAKATO; MARCONI, 2016, p. 143). A obtenção de dados é descritiva





e interpretativa, dando ênfase o processo de pesquisa e a valorização do que diz os interlocutores do estudo no interior de seu idioma cultural.

Além disso, utilizamos a “pesquisa-ação” (TRIPP, 2005; THIOLENT, 1986), em síntese é uma pesquisa social de base empírica.

Segundo Arilda Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não despreza o contexto de produção da pesquisa, não renuncia às "intrigadas relações que envolvem os seres humanos" (ibidem, p. 21), tampouco abre mão da "criatividade" e da "imaginação". Para autora, temos ainda o interesse direcionado para a linguagem e as formas como sujeitos de interesse da pesquisa constroem suas narrativas.

Neste aspecto, esta pesquisa é de caráter descritiva, exploratória e qualitativa. Para abordagem qualitativa, utilizamos o método etnográfico, para descrição densas das vivências, fotografias, notas no caderno de campo, e a memória trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Alexandra Almeida (2020), as mulheres "compõem boa parte da comunidade científica". As mulheres superam os homens em número de "doutorado defendidos por ano" (ALMEIDA, 2020, p. 7). Em nosso país, "é crescentemente equânime quando se analisa gênero de autores que publicam artigos científicos" (ALMEIDA, 2020, p. 7), mas quando se trata de ocupar cargos de poder em instituições de pesquisa e universidades, as mulheres seguem em desvantagem.

Nas áreas STEM, a desigualdade só tende aumentar. Um dos desafios de meninas e mulheres que fazem instituições como nossa, predominantemente masculina quanto à ocupação de cargos de decisão, é “provar que são ou mais capazes que os homens” (ALMEIDA, 2020, p. 7). Então, cabem algumas questões: o que sabemos sobre a participação de meninas nas exatas? Existem estatísticas de projetos coordenados por mulheres? Que área se destaca as pesquisas conduzidas por servidoras? Como estimular institucionalmente meninas na iniciação científica e tecnológica? A conquista de espaço na ciência esbarra-se nas questões de gênero? A pandemia afetou a participação de mulheres e meninas na ciência e pesquisa no IFMA.

Neste sentido, esta pesquisa parte destas questões para pensar o gênero na ciência, a partir do diálogo com as teorias feministas. Neste aspecto, Christina Queiroz (2020, p. 19) atualiza este debate e coloca questões pertinentes para pensarmos: "qual o impacto da presença de mulheres na ciência e da discussão sobre gênero nos resultados das pesquisas científicas?" Um dos aspectos apontados pela autora foi que a incorporação de gênero e da diversidade étnico-racial em ciência traz benefícios financeiros maiores, além de favorecer “inteligências coletivas”, criando um "ambiente para ideias inovadoras".

Todavia, aponta Queiroz (2020) que não basta incorporar mulheres em ambientes de predomínio dos homens, "é indispensável promover mudanças metodológicas, não há dúvida de que o processo de inclusão tende a trazer novos olhares para o objeto de análise" (QUEIROZ, 2020, p. 21).

Pensando assim, no âmbito de instituições públicas, a exemplo da nossa, é fundamental incorporar de maneira sistemática e permanente questões de gênero, de modo enfrentar problemas que envolvem assédio moral e sexual. Esses problemas devem ser debatidos por todos, uma vez que questões que antes eram tratadas como assuntos privados, tais como violência doméstico, são de amplo interesse público, mobilizando diversas forças que podem elevar o debate e contribuir com uma sociedade pensada em termos de equidade de gênero.

Dados interesse e a atualidade do debate sobre gênero e o avanço do conservadorismo no Brasil, que impacta duramente nos direitos das mulheres, a ciência e a pesquisa precisam responder a estes desafios com estímulos e esforços que contribuam com maiores representatividades das mulheres nestes espaços de saber/poder. Uma iniciativa interessante foi a que ocorreu no Departamento de Filosofia





da Unicamp, onde a professora Monique Hulshof decidiu ministrar sua disciplina utilizando apenas "bibliografia produzida por mulheres" (QUEIROZ, 2020, p. 23).

Essas mudanças, mesmo que individualizada, foram possíveis porque houveram políticas públicas para mulheres nas últimas duas décadas e a inclusão delas nas universidades, conforme destacou Christina Queiroz (2020).

Desse modo, no campo da ciência, domínio de legitimação das instituições e dos pesquisadores que nelas atuam, é indispensável ao desenvolvimento humano e enfrentamento das desigualdades a equidade de gênero na ciência. Portanto, esta proposta de pesquisa é fruto das lutas de nosso tempo. Para que a pesquisa avance em seu projeto revolucionário de inclusão social, mudança no sistema político, confiança nas instituições, fortalecimento da democracia e transformação sustentável do modelo de desenvolvimento econômico, é indispensável a valorização, inclusão e democratização das meninas e mulheres na ciência, na tecnologia, na pesquisa e na inovação, aumentando a participação das mulheres no sistema científico e ampliar a pesquisa no campo de gênero e feminismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz algumas contribuições interessantes para discussão em torno da ciência e tecnologia a partir da abordagem da violência de gênero nas instituições ensino e pesquisa.

Este estudo também revelou os entraves que as pesquisas interessadas nesta temática enfrentam tanto do ponto de vista do apoio técnico quanto do apoio financeiro. Além disso, o campo de estudo ciência, tecnologia e violência de gênero ainda é muito pouco explorado no IFMA. Contudo, têm sido pesquisados no decorrer dos anos de 2015 a 2022, como objetos científicos e educacionais dos vinte e sete projetos aprovados no referido lastro de tempo.

A ciência e tecnologia é um campo minado para meninas e mulheres. Logo cedo elas desencorajadas a conhecer as carreiras nas ciências. Neste sentido, os projetos de iniciação científica que citamos rompe com essa naturalização cruel. Assim, tanto a discussão desses temas quanto a participação das meninas a frente desses projetos são uma estratégia valiosa para fortalecer esses estudos, organizar politicamente as meninas, mobilizar esforços técnicos, logísticos e financeiros.

O trabalho de iniciação científica e tecnológica para meninas atravessa necessariamente um recorte de raça, classe e gênero e decolonialidade. Neste espaço, é possível descortinar sucessos, transformações, sonhos, desejos, utopias, frustrações, ressentimentos.

Assim, as experiências partilhadas na iniciação científica e tecnológica apontaram para situação de tensão, desconfortos, desconfianças, inseguranças, assédio moral, abuso de poder, sexismo e misoginia. As pesquisas de iniciação científica também contribuíram para colocar no mapa e no interesse científico e público projetos sobre gênero, refletindo problemas sociais do seu tempo. Um espaço valioso de reflexão, de construção de conhecimentos, desenvolvimento de estratégias de denúncia e combate à violência de gênero na ciência e tecnologia, bem como engendrou processos de formação em ciência a partir de questões de gênero na disputa por espaço, visibilidade, reconhecimento e valorização pela ciência e tecnologia.

No conjunto de documentos e dados produzidos por meio dos vinte e sete (27) projetos desenvolvidos e andamento ao longo de 2015 e 2022 observamos um número importante de pesquisas na área, mas ainda precisamos avançar mais nas políticas institucionais de apoio financeiro, valorização e reconhecimento de pesquisadoras e jovens pesquisadoras no IFMA.

Por fim, a ciência reproduz violência de gênero e engendra formas astutas e sempre renovadas de opressão. Por isso, é um espaço profícuo de combate, questionamento e desnaturalização destas práticas institucionalizadas.





REFERÊNCIAS

AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista brasileira de ensino de física**, São Paulo, v. 31, n.1, p.1305-1310, 2009.

ALMEIDA, Alexandra Ozorio de. Ciência, substantivo feminino. **Revista Fapesp**, mar., ano 21, n. 289, 2020.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia. Ética e História Oral. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 15, 1997, p. 145-155.

ARANHA, Carla. Mulheres visíveis Iniciativas combatem vieses que dificultam o reconhecimento público de pesquisadoras e de suas contribuições à ciência. **Revista Fapesp**, online, ed. 276, fev. 2019. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/mulheres-visiveis/> Acesso em 03/09/2021.

AS MULHERES E A CIÊNCIA. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-mulheres-e-a-ciencia/> Acesso em 08.08.20.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 15 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CIÊNCIA E MULHER. Disponível em <http://www.cienciaemulher.org.br/> Acesso em 09.09.20.

DECIFRAR O CÓDIGO: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília: UNESCO, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda. Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

MENINAS NAS CIÊNCIAS. Disponível em <https://www.ufrgs.br/meninasnaciencia/> Acesso em: 20.04.20.

MULHERES NA CIÊNCIA. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/mulheres-naciencia-8/> Acesso em: 11.08.2020.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, 39(1), 13-37, 1996. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

ONDE AS CIENTISTAS NÃO TÊM VEZ: Falta de apoio e ambiente hostil contribuem para baixa adesão de mulheres às áreas Stem. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/onde-as-cientistas-nao-tem-vez/> Acesso em: 11.09.20.

PEIRANO, Marisa. A favor da etnografia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1997, V. 40 nº 1, p. 229-235.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3. 3-15, 1989.





POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10, 200-212, 1992.

QUEIROZ, Christine. O gênero na ciência. **Revista Fapesp**. mar., ano 21, n. 289, 2020. p. 18-22.

UM LUGAR PARA MENINAS NA MATEMÁTICA: Uma competição só para garotas busca criar um ambiente mais acolhedor para os talentos femininos da disciplina. Disponível em <<https://revistapesquisa.fapesp.br/um-lugar-para-meninas-na-matematica/>> Acesso em 11.08.2020.

PRECONCEITOS FEMININOS. Disponível em <<https://revistapesquisa.fapesp.br/preconceitos-femininos/>> Acesso em 11.08.2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.





DESAFIOS DE LECIONAR A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DE CHAVES, Dábila Paula Vicente²⁶⁷
GRAUPE, Mareli Eliane²⁶⁸

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo conhecer os desafios de lecionar a disciplina da educação matemática no sistema prisional. Realizamos uma revisão sistemática de pesquisa Scientific Electronic Library Online - Scielo. A pesquisa aconteceu em agosto com os descritores sobre a educação matemática do sistema prisional. Os dados apontam que um estudo maior do tema é de extrema relevância, visto que o atual cenário entorno de alunos do sistema prisional tem dificuldade de interpretar os conteúdos da disciplina da matemática. Aplicar atividades as quais os alunos demonstrem mais interesse cognitivo de aprendizagem devem ser realizadas com maior frequência no sistema de ensino prisional, comprovando assim a eficiência dos conceitos e teorias abordadas em sala de aula com a intenção de motivar os indivíduos, procurando entusiasamá-los com a disciplina.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A educação no sistema prisional, muitas vezes, torna-se um desafio pelos métodos de ensino a serem desenvolvidos nas práticas educacionais.

Este artigo possui como objetivo conhecer os principais trabalhos publicados no banco de dados Scielo, sobre Educação Matemática no sistema prisional no período de 2017 a 2021.

Esta pesquisa visa propor uma análise de como as dificuldades estão sendo enfrentadas para se lecionar a matemática nos sistemas prisionais. De acordo com a nossa Constituição de 1988, em seu artigo 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Sendo assim fica explícito o dever do Estado sem qualquer distinção com relação a educação para pessoas privadas de liberdade.

Para que haja uma educação de qualidade dentro do sistema prisional é importante que os profissionais da educação matemática tenham mais possibilidades de desempenhar um trabalho educacional com materiais pedagógicos e didáticos. É de suma relevância inserir práticas pedagógicas que promovam a construção de saberes matemáticos, que as professoras, possam utilizar materiais pedagógicos e didáticos durante as aulas de educação matemática com alunos que estão privados de liberdade.

Os alunos deveriam ter mais oportunidade de aulas participativas dinâmicas que façam com que os mesmos tenham mais interesse em desenvolver os conteúdos matemáticos, tendo assim a possibilidade de se ter uma qualidade de ensino para o retorno à sociedade.

Trabalhar a disciplina de matemática a qual tem seu grau de complexibilidade, com materiais pedagógicos, pode estimular a motivação e interesse dos alunos para o estudo de matemática.

Essa temática é relevante considerando que muitas vezes, o desenvolvimento de algumas atividades poderiam ser aplicadas dentro do sistema prisional para facilitar o desenvolvimento intelectual dos discentes, mas não em função do protocolo de segurança que se exige dentro das unidades prisionais.

²⁶⁷ Dábila Paula Vicente de Chaves. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. dabila@uniplacages.edu.br, orcid: 0000-0001-6753-382, <http://lattes.cnpq.br/1040501554368516>.

²⁶⁸ Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.mareli@uniplacages.edu.br, orcid: 0000-0003-1376-7836, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.





METODOLOGIA

Com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa realizamos uma busca no Banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

De acordo com Flick (2009, p. 23) os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.”

Por se tratar de uma revisão de sistemática com base em dados de evidência retirados de informações relevantes, será realizado um diálogo com os autores sobre as dificuldades de se aplicar o ensino da matemática no sistema prisional. A revisão sistemática é um método ao qual utilizamos para responder uma pergunta ou até mesmo um problema de pesquisa específica, adotando métodos e critérios estabelecidos sobre uma seleção feita rigorosamente no tema abordado.

No dia 27 de agosto de 2022, acessamos a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), para a realização da pesquisa utilizamos os seguintes descritores: “Educação Matemática” AND “Sistema Prisional”, AND “Desafios de Lecionar Matemática”. Nesta primeira busca encontramos setenta e dois artigos. Na sequência, aplicamos alguns filtros: a) recorte temporal de 2017 a 2021; b) excluímos artigos em línguas estrangeiras. Após esses filtros localizamos trinta e cinco artigos.

Na perspectiva de analisarmos a aderência destes trabalhos com o objetivo do nosso resumo expandido, adotamos como critérios de inclusão a proximidade da temática dos artigos com o objetivo do nosso trabalho. Para identificarmos esse critério de inclusão realizamos a leitura dos títulos e resumos dos trinta e cinco artigos selecionados na etapa anteriores. Após a leitura dos trabalhos, selecionamos para apresentar abaixo seis artigos.

DISCUSSÕES SOBRE OS TRABALHOS REVISADOS

Apresentaremos aqui uma síntese dos seis trabalhos localizados no banco de dados SciELO com recorte temporal dos últimos cinco anos (2017-2021). Fazendo-se uso de dados coletados de trinta e cinco artigos dos quais seis foram selecionados para melhor compreensão do assunto abordado.

“A prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional”, pesquisa elaborada por Marcela Haupt Bessil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil e Álvaro Roberto Crespo Merlo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, publicada em 2017. A Pesquisa tem como objetivo compreender a dinâmica do prazer e sofrimento relacionando ao Trabalho de docentes de Educação de Jovens e Adultos nas prisões. Fundamenta-se teórica e metodologicamente na Psicodinâmica do Trabalho que aborda a saúde do trabalhador. Utilizou-se o método qualitativo, realizando entrevistas individuais, semiestruturadas com dez professores de Educação de Jovens e Adultos que atuam na prisão. Os resultados da pesquisa apontaram que a organização dos estabelecimentos prisionais interfere diretamente nas atividades desses docentes. A relação com o aluno é vivenciada como um momento de prazer do trabalho, pois os docentes encontram o reconhecimento de sua atividade laborativa nesse momento.

“Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino”, pesquisa elaborada por **Elizangela Lelis da Cunha** da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, publicada em 2010. Este trabalho tem como objetivo discutir, por meio da perspectiva da representação social e dos direitos humanos, o tema da exclusão e ressocialização de mulheres reeducadas, buscando apreender qual o papel do processo educativo institucional na ressocialização dessas mulheres. Os resultados da pesquisa indicaram que a falta de oportunidades de trabalho, de vida digna, é que muitas vezes leva essas mulheres a se envolverem com o tráfico e a se identificarem com esse mundo





que se apresenta, hoje, como garantia de dinheiro fácil e poder. Uma política educacional forte de valorização do sujeito e de sua autonomia, amparada por políticas públicas sérias de inserção social, econômica e política dessas mulheres, reduziria a possibilidade de retorno à prática de delitos.

“Avaliação das recomendações metodológicas para educar no processo ensino aprendizagem da matemática”, pesquisa elaborada por Carlos Duardo Monteagudo, Gonzalo González Hernández e Reinaldo Sánchez Ruíz da Universidade Central de Las Villas, publicada em 2021. Este trabalho tem por objetivo *avaliar as recomendações metodológicas para a educação no processo de ensino-aprendizagem da Matemática na pré-universidade cubana. A investigação envolve professores desse nível de ensino da cidade de Santa Clara. As recomendações metodológicas facilitam a incorporação dos componentes educativos, com base no valor do conteúdo de ensino, nas aulas da disciplina. E os dados demonstram que os professores participantes aplicaram as recomendações metodológicas em sua prática com resultados notáveis, e conseguiram incorporar a educação pela instrução em suas aulas.*

“Compreensões, abordagens, conceitos e definições de sequência didáticas na área de Educação matemática”, pesquisa elaborada por **Dailson Evangelista Costa** da Universidade Federal de Mato Grosso e **Tadeu Oliver Gonçalves** da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), publicada em 2021. A presente pesquisa tem como objetivo entender e tipificar as diferentes compreensões e abordagens sobre o conceito de Sequência Didática, utilizadas na área de Educação Matemática. Trata de um ensaio teórico com abordagem qualitativa. Categorizamos seis abordagens diferentes sobre o conceito de SD na área de Educação Matemática. Concluímos que existem diferentes abordagens e compreensões de SD no âmbito da área de Educação Matemática, dessa forma, apontamos para a necessidade de aprofundamento e exploração sobre as especificidades dessas compreensões.

“Obstáculos e resistências no uso de tendências metodologia na educação matemática”, pesquisa elaborada por **Eliandra Moraes Pires** da Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e **Everaldo Silveira** da Universidade Federal do Paraná, publicada em 2021. Este trabalho é fruto de uma pesquisa que se propôs a investigar, descrever e analisar obstáculos e resistências apontados por professores que ensinam Matemática no Ensino Básico, ao utilizarem alguma tendência metodológica diversa do método tradicional. O corpus de análise da pesquisa foi composto por artigos extraídos de periódicos especializados na área de Educação Matemática e também de áreas afins. Ao todo, foram analisados artigos publicados em 49 periódicos, entre os anos de 1996 e 2016. Com esse recorte, sob a ótica da comunidade de pesquisadores, foi possível identificar dezesseis artigos que traziam evidências de obstáculos e resistências enfrentados por professores que ensinam Matemática.

“Teoria da atividade de estudo e educação matemática realista: articulação e possibilidade”, pesquisa elaborada por Dayene Ferreira dos Santos da Universidade Estadual de São Paulo, Gabriel dos Santos e Silva da Universidade Estadual de Londrina e José Carlos Miguel da Universidade Estadual de São Paulo, publicada em 2021. Este trabalho é resultado de uma revisão bibliográfica, cuja pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objetivo verificar os limites e possibilidades de uma articulação teórica entre a Teoria da Atividade de Estudo (TAE) e a corrente didática da Educação Matemática Realista (ERM - sigla da expressão em inglês “Educação Matemática Realista”). A Teoria da Atividade de Estudo tem suas origens na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, enquanto a Educação Matemática Realista é uma proposta do educador matemático Freudenthal. A teoria sobre a atividade de estudo conta com a fundamentação de pesquisadores como Davidov, Elkonin, Luria, Leontiev, Repkin, entre outros, desenvolvidos em escolas russas na década de 1960. Em um período próximo, a abordagem de Freudenthal parecia ser aplicada nas escolas holandesas.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contextualização realizada neste trabalho com a análise dos artigos das edições de 2017 a 2021, podemos observar a importância de desenvolver as atividades que motivem no processo de ensino e aprendizagem da matemática. O desenvolvimento destas atividades vai muito longe da questão de somente ser realizada para a comprovação de conceitos e teorias abordadas em sala ou de serem desenvolvidas com a intenção de motivar os indivíduos, procurando entusiasamá-los com a disciplina.

Estes seis trabalhos apontados que os estudantes no sistema prisional além de passar por várias situações no ambiente ao qual está inserido, tem dificuldades de compreensão dos temas e conteúdos abordados nas aulas de matemática. Por diversos motivos, um deles é o fato de estarem a muitos anos sem frequentar uma sala de aula.

As dificuldades enfrentadas devem ser superadas como são colocados nos artigos colocados, ou seja, ações pedagógicas devem ser abordadas em termos de melhor entendimento, facilitando assim a melhor compreensão dos discentes.

Os artigos apontam também uma reflexam de como as mudanças no ensino e aprendizagem, veem acontecendo gradativamente ao longo dos anos, dessa forma podemos perceber que cada rede de ensino pode proporcionar um educar sem limite com valores possibilite ao educando e ao educador transformar-se e transformar seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

BESSIL, Marcela Haupt. CRESPO, Álvaro Roberto. **A prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Ano 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: senado federal.

COSTA, Dailson Evangelista. Universidade Federal de Mato Grosso. GONÇALVES, Tadeu Oliver. Universidade Estadual de Campinas. **Compreensões, abordagens, conceitos e definições de sequência didáticas na área de Educação matemática**. Ano 2021.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino**. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Ano 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

MONTEAGUDO, Carlos Duardo. HERNÁNDEZ, Gonzalo González. RUÍZ, Reinaldo Sánchez. **Avaliação das recomendações metodológicas para educar no processo ensino aprendizagem da matemática**. Universidade Central de Las Villas. Ano 2021.

PIRES, Eliandra Moraes. Educação Científica e Tecnológica (UFSC). SILVEIRA, Everaldo. **Universidade Federal do Paraná. Obstáculos e resistências no uso de tendências metodologia na educação matemática**. Ano 2021.

SAMPAIO, R. F. **Estudo de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, 2007.

SANTOS, Dayene Ferreira dos. MIGUEL, José Carlos. Universidade Estadual de São Paulo. SILVA, Gabriel dos Santos e. Universidade Estadual de Londrina. Universidade





Estadual de São Paulo. **Teoria da atividade de estudo e educação matemática realista: articulação e possibilidade.** Ano 2021.





FEMINICÍDIO: ANÁLISE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

SOUSA, Joalice Soares de²⁶⁹
PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira²⁷⁰

RESUMO

A violência contra a mulher infelizmente encontra-se enraizada na maior parte da sociedade, algo que a algum tempo perdura, porém, as poucas medidas propostas para o enfrentamento as agressões por exemplo, não são suficientes para decrescer o índice de casos alarmantes das mortes relacionadas as mulheres no período da Pandemia da Covid-19, nesse sentido, inicialmente o presente trabalho reflete sobre o feminicídio que é uma prática contra a mulher que pela simples razão da condição de ser do sexo “feminino” sofre desconsideração e menosprezo a sua dignidade, em seguida tem-se os objetivos, na qual, busca refinar a proposta abordada como parâmetro para um melhor entendimento sobre os aspectos que preconizam a violência de gênero e adicionalmente a metodologia que expõe o percurso do trabalho para se chegar a algumas conclusões que se encontram nas considerações finais, parte esta que apresenta os resultados da análise proposta.

Palavras-chave: Feminicídio. Violência contra a mulher. Gênero.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um tema frequente nos noticiários brasileiros. Não obstante o avanço da legislação penal, com as contribuições da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) em 2021, os índices de violência sexual, agressão física, ameaça e feminicídio continuam em evidência no meio social. Segundo a Rede de Observatórios da Segurança Pública (2021), cerca de cinco mulheres foram assassinadas ou vítimas de violência por dia em 2020. Nesse sentido, entende-se que o modelo patriarcado adotado no Brasil, estabelece uma relação de desigualdade entre o gênero masculino e feminino e percorre até as instituições, sistema judicial e cultural. Assim, a igualdade de direitos é uma luta árdua que apesar da obtenção de alguns direitos adquiridos, ainda tem muito a evoluir e por mais que se tenha a existência da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), somente a partir da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) que os atributos de proteção com intenção de igualdade tiveram mais vigor, porém, os índices de feminicídio continuam em evidência.

No período da pandemia da Covid-19, infelizmente os índices de mulheres violentadas que chegaram a óbito na região Norte do Brasil cresceram e foram causadas por ex-companheiros, esposos e namorados, com instrumentos que na maioria dos casos envolvem socos e armas brancas como topo nas agressões, nesse sentido, esses sujeitos do gênero masculino, entendem a mulher, como ser de posse e que podem tratar de forma agressiva sem sanções punitivas, por este motivo, que a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) entrou em ação, pois até a década de 80 não havia meios jurídicos de proteção relacionado a violência contra as mulheres no Brasil, a princípio, a violência contra a mulher era tratada de menor gravidade, mas com a implantação da Lei 11.340/2006 a violência contra a mulher passa a ser definida como ações ou omissões que se baseie em gênero que causem a morte, sofrimento físico, sexual, psicológico e dano moral ou patrimonial a qualquer mulher.

²⁶⁹ Joalice Soares de Sousa. Mestranda do programa de pós-graduação em Letras – Poslet da Unifesspa: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: joalice322@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2669-7769>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464286682648748>.

²⁷⁰ Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli. Doutora e docente da Unifesspa: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9066-1720>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914356912549398>





É indiscutível erradicar esse assunto relacionado à violência, pois é um problema que deve ser discutido e analisado tanto em meios jurídicos quanto social, uma vez que o sistema patriarcado é forte na sociedade e deleta os direitos sociais voltados para a mulher ditando privilégios aos homens, como diz Magalhães (2014), nossa sociedade é baseada na dominação de homens sobre as mulheres, apesar das conquistas feministas dos últimos séculos, e o modelo patriarcal da sociedade é frequentemente alimentado pela desvalorização das mulheres e pela aceitação da violência sexual e também do feminicídio, nesse sentido, que se objetiva, abordar criticamente a cultura do machismo no Brasil, bem como a violência contra a mulher e a leis que preconizam a defesa da mulher como a Maria da penha - 11.304/2006, tendo sessões no decorrer do trabalho que fazem ligação a esses pontos propostos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho quantitativo, ou seja, quantificam-se os dados propostos através de informações levantadas por fontes confiáveis, como a Folha de São Paulo (2021), que mostra o registro de mortes das mulheres que sofreram violência tanto no período da pandemia da Covid-19, quanto em período oposto, assim, consolidando dados que propõe uma análise minuciosa diante das leis que preconizam a favor da dignidade, respeito e direito a vida do sexo feminino. Outra fonte é a Rede de Observatórios (2021), na qual, os dados no período da pandemia não paravam decrescer, sendo a maioria dos casos realizada a violência com arma branca. Dentre tantos, um dos acontecimentos que repercutiram é o da ex-candidata a prefeitura de Curralinho, Marajó na capital de Belém, que foi morta pelo ex-marido pela simples condição de ser do sexo feminino, fato este que ocorreu em 19 de Novembro de 2020 em Belém.

Nesse sentido, Barros e Renee (2019), expõe que segundo o texto legal, para ser configurada a qualificadora do feminicídio deve restar comprovado que o crime foi cometido contra a mulher que é por razões da condição de sexo feminino, nesse sentido, tem-se a comprovação teórica exposta pelos autores acima, de que os crimes, na qual, fazem jus a mulher voltada à violência de gênero é um crime, porém, na maioria das causas o homem é eximido de punições, desse modo, os dados foram coletados e analisados de forma minuciosa para que se chegasse a um resultado preciso quanto à violência contra a mulher no período da Pandemia da Covid-19.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, MACHISMO E PATRIARCADO

A procura pela igualdade de direitos diante de mulheres e homens não é um sonho nacional, mas mundial que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos se propõe a reduzir as desigualdades de gênero, nesse sentido, vale-se observar que até o ano de 2021 diversos advogados e juízes ainda debatiam e usavam o falso argumento de “legítima defesa da honra” para inocentar assassinos, feminicidas, homens que mataram suas esposas ou namoradas, ou ex-esposas e ex-namoradas, por ciúme ou alegando infidelidade conjugal.

Em Março de 2021, a decisão do STF (Superior Tribunal Federal), rechaçou por unanimidade o uso do argumento da “legítima defesa da honra” por réus de feminicídio, da mesma forma, mulheres têm salários menores que os salários dos homens, apenas porque são mulheres, ainda que tenham a mesma formação, como nos informa o IBGE (2021), casos esses que infelizmente não mudam por conta do machismo que impregnam a sociedade.

É importante assinalar que essa questão de gênero não é atendida quando a mulher rompe barreiras consideradas intransponíveis. Farr e Chitiga (1991) afirmam que “trocar um papel de gênero de um para outro sexo, não significa, por si só, um sinal de conscientização de gênero”, pois homens e mulheres podem executar diferentes tipos de trabalhos e serem iguais, como também podem desempenhar funções idênticas e serem





desiguais. Diferentemente do sexo, o gênero é um produto socialmente elaborado e representado, o desafio analítico passa a identificar em cada prática, a relação concreta, a produção tanto das subordinações como das formas de resistência nas relações do gênero. Para Saffioti (1990), gênero é um conceito que capta a trama das relações sociais, assim como as modificações sofridas diante dos processos sociais.

Entendemos que essa dinâmica é algo enraizado, cultural, e que socialmente o machismo está na essência da sociedade, fazendo com que mulheres que se encontram vulneráveis a qualquer tipo de violência e têm a situação mediada pela justiça, dificilmente conseguem êxito, pois os fatos sempre são distorcidos. Como afirma Connel (2016), a imagem do patriarcado é de que o homem é sempre visto como superior, e a mulher inferior. A ordem patriarcal “constrói privilégios para os homens e subordinação para as mulheres, enquanto grupos” Connel, (2016, p. 60). Nessa vertente que se encontra os inúmeros casos de feminicídio expressos na região Norte do Brasil, na qual, na Folha de São Paulo (2020), registrou-se oficialmente 1.338 mortes de mulheres por sua condição de gênero, assassinadas em sua maioria por companheiros, ex- companheiros ou pretensos companheiros tendo efeito sobre a pandemia da Covid-19, dados estes que foram coletados pela folha na Secretaria de Segurança Pública dos 26 estados e Distrito federal.

Assim, segundo o conceito de Safiotti (2011), patriarcado é um modelo de sociedade onde há uma clara dominação e exploração do homem sobre a mulher e, como consequência, as hierarquias de gênero se constituem em relações desiguais de poder, assumindo na mesma seara o conceito de dominação masculina adotado por Machado (2000), que destaca as relações de gênero na sociedade contemporânea.

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 21). Diferentemente do sexo, o gênero é um produto socialmente elaborado e representado, o desafio analítico passa a identificar em cada prática, a relação concreta, a produção tanto das subordinações como das formas de resistência nas relações do gênero. Para Saffioti (1990), gênero é um conceito que capta a trama das relações sociais, assim como as modificações sofridas diante dos processos sociais.

Partindo desse pressuposto, o Projeto de Lei nº 2222/2021 aprovado na Câmara Municipal de Belém, impede inscrição em concurso público de quem pratica violência doméstica, tendo como instrumento, a criação de mais uma ferramenta para inibir a agressão às mulheres na capital, local este em que no período da pandemia do Covid-19 aumentaram consideravelmente os casos de feminicídio. Como comenta Beauvoir, (1970, p. 9, grifo da autora). (...). “A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imposta como limitação, sem reciprocidade”, esta fala predomina para os tempos atuais, na qual, a mulher para a maioria dos homens é tida como um ser sem determinação que segue e tem que aceitar somente o que lhe é imposto.

Diante do que está exposto acima, tem-se os casos de feminicídio não somente na pandemia, mas antes, estes sempre foram alarmante, com importância maior na capital de Belém, na qual, os números de assassinatos do gênero feminino cresceram até o período da pandemia da Covid-19 e tendem a crescer. Conforme comenta Buzzi, (2014, p. 72). “[...] há o direito de toda mulher a uma vida livre de violência, tanto no âmbito público como no privado [...]”, ou seja, igualdade de gênero tem que prevalecer, porém, é necessário que as normas constitucionais e infraconstitucionais sejam vistas no meio da sociedade (Miranda 2011), ou seja, não se deve ficar preso somente ao clamor exposto pela sociedade.

Nesse sentido, Butler (2010) percebe o gênero não somente como sexo e que se torna arbitrária a distinção de gênero/sexo, para a filósofa, “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2010, p. 25), ou seja, o sexo é discursivo e cultural. Deve-se ter em mente na mesma seara, que as razões de gênero segundo o texto legal,





para ser configurada a qualificadora do feminicídio deve restar comprovado que o crime foi cometido contra a mulher, “por razões da condição do sexo feminino”. A expressão foi fruto de uma emenda substitutiva apresentada na Câmara dos Deputados e que alterou “por razões de gênero” que constava no projeto de lei original. A substituição tem pouca relevância exegética visto que a expressão “por razões da condição de sexo feminino” vincula-se, igualmente, a razões de gênero.

A própria Lei nº 13.104/2015, deve-se compreender “por razões da condição de sexo feminino”, objetivamente, o crime que envolve: a) violência doméstica e familiar; b) menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Barros (2019, p. 13). Do mesmo modo tem-se a Lei que preconizam a proteção da mulher, sendo, Maria da penha - 11.304/2006, na qual, foi criada para proteger as mulheres vítimas de agressões com intuito de coibir qualquer tipo de violência, situação hoje, que infelizmente perdura no Brasil principalmente como o país com mais casos de feminicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desvalorização/desprestígio da mulher no mercado de trabalho, na política, na família, dentre outras instâncias em que ela está inserida, é uma realidade nos dias de hoje, especialmente no Brasil, país reconhecido como um dos que mais se praticam crimes contra a mulher, sendo assim, tendo como base nessa pesquisa proposta os levantamentos que buscam dados estatísticos com relação à violência de gênero (femicídio), e sendo estes analisados, entende-se como necessário, mudanças que busque prevenir a mulher contra a violência de gênero.

Não somente através dos dados, mas com o aporte teórico do referencial bibliográfico, espera-se que sirva de base para confronto de dados coletados e teóricos diante da obtenção de resultados mais precisos, que possam servir no sentido de futuras pesquisas como ponto de partida ou até mesmo propostas de novas políticas públicas que possam aproveitar um melhor olhar com relação a mulher na sociedade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUZZI, Ana Carolina de Macedo. **Femicídio e o Projeto De Lei Nº 292/2013 Do Senado Federal**. 2014. 101 f. Monografia – Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARROS, Francisco Dirceu. **Femicídio: controvérsias e aspectos prático** / Francisco Dirceu Barros, Renee do Ó Souza. – Leme, SP: JH Mizuno, 2019.

BRASIL, **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Acesso em: 28 de ago.2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm.

BRASIL, **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Acesso em: 28 de ago.2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM. **Lei nº 2222/2021, de 13 de junho de 2022**. Acesso em: 13 de sept.2022. Disponível em: <https://cmb.pa.gov.br/homens-com-historico-de-violencia-contra-a-mulher-terao-inscricao-impedida-em-concursos-publicos-no-municipio/>

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.





FARR, Ellen; CHITIGA, Rudo. **Hallo – Is Gender There?** A study of gender. Awareness in the MS Programme in Zimbabwe: Mach, 1991.

Folha de São Paulo. Acesso em: 28 de ago.2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/brasil-registra-1338-femicidios-pandemia-com-forte-alta-no-norte-e-no-centro-oeste.shtml>

Globo.com portal do G1. Acesso em: 28 de ago.2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media205-percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml>.

MAGALHÃES, Lívia. A culpabilização da mulher, vítima de estupro, pela conduta do agressor. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 3934, 9 abr. 2014.

MIRANDA, M. B. Homens e Mulheres - A Isonomia Conquistada. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**, São Roque, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

Supremo Tribunal Federal. Acesso em: 28 de ago.2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=462336&ori=1>





BALANÇO DAS PRODUÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS ENFRENTADOS PELO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

ARRUDA, Maria Eduarda Pereira²⁷¹

PINTO, Marialva Moog²⁷²

RESUMO

O estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade comunitária de Santa Catarina. O recorte objetiva levantar produções científicas sobre os desafios enfrentados pelos segundos professores de turma na inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio. O método aproxima-se do Estado da Arte e toma o repositório de pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como *locus* da busca que teve como descritores: “Ensino Médio” AND “Inclusão” AND “Deficiência Intelectual” AND “Práticas Pedagógicas” AND “Segundo Professor de Turma” OR “Professor de Apoio”. Encontrou-se apenas um (01) trabalho mencionando sobre o “professor de apoio”, no Ensino Médio.

Palavras-chave: Segundo Professor de Turma. Deficiência Intelectual. Inclusão. Ensino Médio. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em andamento, problematiza a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio, uma vez que os professores dos componentes curriculares das áreas específicas como Química, Física, Língua Inglesa, por exemplo, não ensinam diretamente aos estudantes de inclusão. Desta forma, essa atribuição, fica sob a responsabilidade do(a) segundo(a) professor(a) de turma que geralmente não possui formação para ensinar conteúdos do Ensino Médio. Os segundos professores, geralmente, são graduados em Pedagogia, e assim preparados para os conteúdos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O segundo professor de turma, que é o termo adotado pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009a), acompanha os alunos/as dando apoio aos professores regentes em sala de aula, atendendo a todos os alunos/as matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas da rede pública do estado de Santa Catarina.

O autor Adams (2018), revela que grande parte dos segundos professores de turma não sabem como realizar as adaptações curriculares e elaborar metodologias para atender os alunos com deficiência, já que essa não é uma atribuição isolada do professor que dá apoio em sala de aula.

O objetivo do estudo é levantar as produções científicas sobre os desafios enfrentados pelos segundos professores de turma na inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio.

METODOLOGIA

O método, trata-se de uma pesquisa Qualitativa de cunho interpretativo e exploratório. Realizou-se um estudo que se aproxima do Estado da Arte, que toma o repositório de pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como *locus* da busca que teve como descritores: “Ensino Médio” AND “Inclusão” AND “Deficiência Intelectual” AND “Práticas Pedagógicas” AND “Segundo Professor de Turma” OR “Professor de Apoio”.

²⁷¹ Maria Eduarda Pereira Arruda. Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC.

E-mail maria.arruda@uniplacages.edu.br Orcid : <https://orcid.org/0000-0003-4956-2760> ,
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7195360726976079>

²⁷² Marialva Linda Moog Pinto. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

marialvamoo@gmail.com , Orcid: 0000-0002-9898-8576, lattes.cnpq.br/0827920077915061.





Encontrou-se apenas um (01) trabalho mencionando sobre o “professor de apoio”, no Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Entendendo o contexto do histórico da inclusão, percebe-se que o termo inclusão escolar é recente e caminha a passos lentos. Historicamente, o indivíduo portador de deficiência nasceu de forma excludente. A sociedade simplesmente o rejeitava e discriminava, não havia uma preocupação quanto á inserção social dos indivíduos. Surgiu a segregação que estava relacionada ao isolamento do portador de deficiência, contribuindo para o preconceito e impossibilitando a inclusão. Seguida da segregação, a integração que vincula-se á normalização, defende a ideia que o portador com deficiência deve tornar-se mais “normal” possível, com modos de vida parecidos ou iguais aos indivíduos da sociedade. Desta forma, podemos refletir que a tempos atrás não acontecia a inclusão, o movimento de inclusão surgiu no Brasil, final da década incrementada em 90, sendo que em outros países já existia desde a década de 50 em relação a inclusão. A inclusão surge visando garantir todos os direitos, que todos frequentem a sala de aula do ensino regular da escola comum, independentemente do tipo de deficiência, exercitando a inclusão, respeitando a diversidade, adaptando a essa nova concepção e tornando o mundo com mais equidade, inclusivo.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no repositório - CAPES

Ano	Mestrado Doutorado	Quantidade	Filtro Ciências Humanas
2021	M	3	-
2020	M	3	2
2019	M	1	1
2018	M	1	1
2017	M	1	1
	D	1	1
2016	D	1	-
2014	D	1	1
2012	D	1	1
2009	M	1	-
Total de Trabalhos		14	8

Fonte: CAPES (2022). Elaborado pelas autoras.

Em 2020, a pesquisa de Mestrado da autora Vania Salete Cassol Daga, intitulada “Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas” teve como objetivo analisar como os professores de estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio, compreendem e fazem uso das adaptações curriculares para atender à política de educação especial.

No mesmo ano, a pesquisa de Mestrado intitulada “Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM” de autoria de Maria Nilce Ferreira Couto teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM.

Em 2019, o estudo de Claudio Adão da Rosa, intitulado “A Avaliação de Estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Médio” é uma pesquisa de Mestrado que objetivou analisar as concepções e os procedimentos adotados pelos professores na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (DI) no ensino médio.





A pesquisa de Mestrado realizada em 2018, intitulada “O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio” da autora Querubina Aurelio Bezerra teve como objetivo analisar como profissionais docentes e técnico- administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.

Já em 2017, a autora Natalia Costa e Felicio, teve como pesquisa de Mestrado o estudo de título “Inclusão dos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio: Concepções e atuação Docente”. Como objetivo o estudo buscou analisar as concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos Público Alvo da Educação Especial.

No mesmo ano, a pesquisa de Doutorado intitulada “A Deficiência Intelectual nos Discursos e nas Práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva: Um estudo em representações sociais” (2017), da autora Katia Rosa Azevedo objetivou conhecer e analisar as representações sociais que os jovens de ensino médio (EM) têm sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de colegas com tal diagnóstico nesse segmento de ensino.

Em 2014, a autora Neusa Aparecida Mendes, defendeu a pesquisa de Doutorado intitulada “O Olhar do Professor e dos Alunos do Ensino Médio sobre o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo” com objetivo de analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010, verificando as implicações práticas em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara SP, na visão dos professores e alunos sobre o Currículo e os materiais didáticos: Cadernos do Professor e do Aluno.

Katiuscia Cristina Vargas Antunes é a autora da pesquisa de Doutorado realizada em 2012, como o título “História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: Percurso escolar e a Constituição do Sujeito”, no entanto não foi possível ter cesso a pesquisa pois foi realizada antes das disponibilidades das pesquisas na **Plataforma Sucupira**.

APOIO TEÓRICO DAS PESQUISA ENCONTRADAS

Ao analisar o apoio teórico das pesquisas foi possível encontrar os seguintes autores que foram organizados por categorias/ descritores:

A primeira categoria foi “Inclusão e Educação Inclusiva no Ensino Médio”, os autores mais citados foram ARANHA (2004a, 2004b); BALBINO (2017); BARROS (2008); BEYER (2006); BEZERRA (2011); CAPPELINI (2004, 2009, 2012); CARVALHO (1998, 2004, 2005, 2009); CAVALCANTI (2007); LAPLANE (2006, 2012); MANTOAN (1997, 2001); OLIVEIRA (2015); PLESTCH (2014, 2017); ZARDO (2005).

Já para a teoria da “Deficiência Intelectual no Ensino Médio”, elencou-se: AZEVEDO (2013); BARROS (2008); BRITO (2012); CARVALHO (2012); CAVALCANTI (2007); CRUZ (2011). Para a categoria das “Prática Pedagógicas na Educação Inclusiva no Ensino Médio”, os estudos contaram com apoio de BALBINO (2017); PLESTCH(2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações do estudo evidenciam que as pesquisas não mencionam o Segundo Professor de Turma, nem mesmo, se a busca substituir a nomenclatura por Professor de Apoio. Esse é um profissional importante no processo de inclusão, em especial na inclusão com estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio, porque a variedade de conteúdos nessa etapa de ensino é maior, assim como as dificuldades para ensiná-los, dependem do apoio do professor regente/titular, fato esse que não ocorre, recaindo sobre o segundo professor de turma, toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem.





Desta forma, seria necessário que esse profissional dominasse todos os conteúdos do Ensino Médio para poder ensiná-los.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: Percursos Escolares e a Constituição do Sujeito'** 01/07/2012 154 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004a. v. 1.

_____. M. S. F. **Integração social do deficiente:** análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, Ribeiro Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. ISSN: 1413-389X.

_____. M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004b.

AZEVEDO, Katia Rosa. **A Deficiência Intelectual nos Discursos e nas Práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva:** um estudo em representações sociais' 19/12/2017 260 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6954289

BALBINO, et. al. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos do espectro autista nas escolas da rede pública do município de Arapiraca-AL:** Concepções e práticas pedagógicas. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). Currículo, Inclusão e Educação Escolar. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

BARROS, W. M. B. **O trabalho pedagógico no Ensino Médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência** - Campinas/SP, 2008.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão – Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-12, jul. 2006.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. C. **De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 277- 302, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>.

BEZERRA, Querubina Aurelio. **O Olhar dos Profissionais da Educação Acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio'** 09/10/2018 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6424421





CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental/** Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. – São Carlos: UFSCar, 2004. 300p.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos.** In: A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida (org.). – Marília: ABPEE, 2012. 407 p.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2007. CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso/** Ana Maria Leite Cavalcanti. – Natal, 2007, 158f.

COUTO, MARIA NILCE FERREIRA. **Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM'** 05/10/2020 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8059>. Acesso em: 24 ago.2022.

DAGA, Vania Salete Cassol. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas'** 30/07/2020 166 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9770087

FELICIO, Natalia Costa De. **Inclusão dos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio: Concepções e Atuação Docente'** 15/02/2017 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UFSCar. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5080748

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689- 715, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>.

LAPLANE, A. L. F. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola.** Cad. Cedes, Campinas, v.34, n. 93, p. 191 -205, maio- ago. 2014.





LEITE, L. P. Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola/ Lucia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins . – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012. 143p.

MANTOAN, M. T. E. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

MENDES, Neusa Aparecida. **O Olhar do Professor e dos Alunos do Ensino Médio sobre o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo'** 29/08/2014 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2366322

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCH, M. D. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural em diálogo com a avaliação mediada.** In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). Currículo, Inclusão e Educação Escolar. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

ROSA, Claudio Adão Da. **A Avaliação de Estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Médio'** 14/03/2019 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI. Acesso em: 24 ago.2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7761649





VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

SILVA, Fabiola Pereira Machado da²⁷³
GRAUPE, Mareli Eliane²⁷⁴

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo identificar quais são os principais tipos de violências de gênero ocorridas nas instituições de educação infantil de acordo com as publicações científicas no período de 2015 a 2020. É uma revisão sistemática realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) nos meses de outubro e novembro de 2021. Na análise listamos os tipos de violências recorrentes, as/os autoras/es citadas/os que contribuem para o entendimento do fenômeno e as estratégias de prevenção e enfrentamento de violência escolar, nas sete produções selecionadas de acordo com os critérios de seleção. Em síntese, foi possível perceber as contribuições das/os autoras/es citadas/os na compreensão do complexo fenômeno da violência, a pluralidade em termos sobre violências escolares e propostas de prevenção e de enfrentamento.

Palavras-chave: Violências de gênero. Educação infantil. Crianças.

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição de maior referência para o início da vida social, também desempenha um papel importante na identificação de casos de violência, na rede de apoio na denúncia, enfrentamento à violência e de proteção das crianças, no entanto, neste local também são reproduzidas uma variedade de violências, sendo percebidas nas dimensões físicas, psicológicas, verbais, simbólica, patrimonial, violências de gênero, entre outras.

Os trabalhos pesquisados auxiliam na reflexão sobre a temática das violências contra crianças no ambiente escolar e no ambiente familiar, chamam a atenção para o problema que se perpetua no tempo e, também da necessidade de sensibilizar os olhares dos profissionais para um atendimento nas instituições de educação infantil pautado numa cultura de respeito, dentro da perspectiva dos direitos humanos, sem distinção de gênero, classe social, raça, credo ou religião.

A pesquisa possui como objetivo identificar quais são os principais tipos de violências de gênero ocorridas nas instituições de educação infantil de acordo com as publicações científicas no período de 2015 a 2020.

Foram citados diversos tipos de violências, diferentes conceitos atribuídos ao termo violências com crianças e alguns fatores que contribuem para a existência e perpetuação das práticas de violências na escola.

No decorrer desta pesquisa identificamos nas produções acadêmicas, as/os principais autoras/es que embasaram os estudos sobre a temática de violências escolares, os termos utilizados, as estratégias de prevenção e enfrentamento apontadas nos estudos.

METODOLOGIA

Este resumo foi realizado a partir de uma revisão sistemática nos meses de outubro e novembro de 2021, realizada no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Para a realização da pesquisa neste portal utilizamos os seguintes descritores: “Violência AND Educação infantil” e “Violência AND Crianças”.

²⁷³Fabiola Pereira Machado da Silva. UNIPLAC. fabiola.m@uniplaclages.edu.br, 0000-0001-6708-7655, <http://lattes.cnpq.br/7629634408587863>.

²⁷⁴Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC. prof.mareli@uniplaclages.edu.br, 0000-0003-1376-7836, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.





Com a realização da busca por “Violência AND Educação infantil”, o total de publicações foi de 92 resultados na primeira busca. Na sequência, utilizamos alguns filtros para selecionar os trabalhos com maior aderência ao objetivo deste trabalho: a) recorte temporal de 2015 a 2020; b) Análise dos títulos e resumos. Após aplicação do filtro temporal obtivemos 25 teses e dissertações, na leitura dos títulos e resumos, constatamos a aproximação do tema em quatro dissertações de mestrado, os demais foram excluídos por serem repetidos, não estarem disponíveis em português, por não cumprir o lócus da pesquisa ou não se aproximar com a temática.

O número de publicações encontradas referente aos descritores “Violência AND Crianças” foi de 235 resultados de trabalhos no total. Ao delimitar com o recorte temporal, foram 79 resultados, sendo selecionados três trabalhos ao contemplarem os descritores da pesquisa e os critérios estabelecidos para seleção, sendo duas dissertações e uma tese.

Nas discussões, apresentamos as/os principais autoras/es citadas/os nas teses e dissertações, assim como a recorrência de termos, dos tipos de violências educacionais e as estratégias de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência, a fim de compreender o fenômeno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Nas pesquisas selecionamos sete produções acadêmicas (seis dissertações e uma tese), recuperadas pela CAPES, selecionadas pela maior aproximação da temática, o quadro 1 apresenta o resultado.

Quadro 1- Resultado da busca sistemática do Banco de Dados da CAPES

Nº	Descritores	Título	Autoria/ Ano
1	Violência AND Educação infantil	Significados da violência psicológica e negligência contra a criança para educadores do ensino infantil de escolas pública e privada	Joice luiza alves cândido (2015)
2		Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Luciane Tavares dos Santos. (2016)
3		Concepção dos professores de educação infantil sobre o conceito de gênero	Erica farias de oliveira (2016)
4		Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes	Juliana Pereira da silva (2016)
5	Violência AND Crianças	Monstrinhos e monstros: o castigo do corpo infantil na sociedade contemporânea	Elisabeth Mazon Machado (2016)
6		Garantia de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes: contribuições de programas sociais no Brasil	Marina ignez de oliveira (2019)
7		Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil	Rita de Cassia Vieira Borges (2016)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A partir destas sete produções acadêmicas selecionadas pela aproximação com a temática, identificamos os/as principais autores/as citados/as, sendo 14 autoras/es, com abordagem sobre as violências, infância e educação infantil.

Apresentamos os nomes dos/as principais autores/as citados e a sua respectiva quantidade de recorrência nos trabalhos e o número de citações a seguir. Neste





quantitativo de citações incluímos a contabilização das referências. Identificamos primeiramente as/os autoras/es, como: Abramovay (2002) com 10 citações em 2 trabalhos, Saffioti (1995), 9 citações em 3 trabalhos, Debarbieux (2003) com 8 citações em 2 trabalhos, Vygotsky (2007) com 185 citações em 2 trabalhos, Wallon (1978) com 11 citações em 2 trabalhos, Kuhlmann (2001) com 25 citações em 1 trabalho, Foucault (1988) com 34 citações em 4 trabalhos, Finco (2004) com 12 citações em 3 trabalhos, Bourdieu (1995) com 29 citações em 3 trabalhos, Louro (2014) com 51 citações em 2 trabalhos, Piaget (1967) com 2 citações em 2 trabalhos, Scott (1995) com 14 citações em 2 trabalhos, Stelko e Williams (2011) com 30 citações em 1 trabalho, Ariès (1981) com 44 citações em 2 trabalhos.

Quadro 2- Recorrência dos termos

Termo	Nº trabalhos encontrados	Nº repetições do termo
Violência	8	2165
Negligência	6	212
Violência física	6	74
Preconceito	6	26
Violência infantil/contra a criança	5	163
Violência doméstica/familiar	5	147
Agressão	5	80
Maus-tratos	4	97
Violência psicológica	4	104
Violência sexual	4	51
Violência nas escolas/violência escolar	4	37
Violência simbólica	4	22
Violência contra a mulher	4	18
Humilhação	2	7
Violência verbal	2	5
Intolerância	2	5
Violência de gênero	3	7
Violência emocional	1	4
Bullying	1	3
Assédio	1	1

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Diante do quadro apresentado acima, percebe-se que o termo "violência" foi amplamente citado em todas as produções, tendo 2165 repetições no total, o termo "negligência" consiste num dos maiores números de repetições (212) entre seis dos oito trabalhos selecionados, sendo seguido pelos termos similares: "violência infantil/contra a criança", com 163 repetições. Os termos "violência doméstica" (147) repetições, "violência psicológica" (104) repetições e "maus-tratos" (97), estão na sequência entre os mais citados no ranking de menções apresentados no quadro acima.

Em relação ao número de trabalhos que os termos fazem aparições, "negligência", "violência física", "preconceito", "violência infantil/contra a criança", "violência doméstica/familiar" e "agressão" são os termos mencionados em mais trabalhos.

Violência sexual, violência nas escolas/violência escolar, violência simbólica, violência contra a mulher, humilhação, violência verbal, Intolerância, violência de gênero, violência emocional, bullying e assédio, também configuram o levantamento sendo recorrentes nos trabalhos. Essa incidência aponta que o cotidiano escolar é permeado por diversas formas de violências contra as crianças, igualmente, aparece no âmbito





familiar, os ambientes escolar e familiar configuram lugares no qual a criança deveria encontrar cuidado e acolhimento. No entanto, a variedade dos termos é preocupante, demonstra o um grande desafio a ser enfrentado, há muito o que se discutir, pesquisar para compreender, identificar suas manifestações e criar estratégias de prevenção e enfrentamento.

Principais estratégias de prevenção e enfrentamento

Os textos analisados neste artigo, trazem propostas de ações preventivas e de enfrentamento das violências, ressaltam que há necessidade de estimular a formação docente e capacitação dos profissionais da educação, posto que a falta de compreensão sobre o fenômeno, desconhecimento de suas manifestações, contribuem com o problema. Com a formação ou capacitação, é possível identificar crianças e jovens em situação de risco, acolher e encaminhar para redes de proteção.

As redes de apoio são importantes para a proteção e atendimento à criança de forma integral de forma interdisciplinar e multidisciplinar, articuladas à saúde, educação, assistência social, jurídica, psicológica, além de serviços de emergência, hospitalar e saúde mental, entre outras.

É importante a criação de núcleos de prevenção, programas e serviços de promoção à saúde, bem como estabelecer um fluxo referenciado e permanente de informações com serviços de saúde, com o Conselho Tutelar e outros que atuam na proteção e defesa dos direitos das crianças, que atuam na área de segurança pública e da justiça criminal, além da sociedade civil e especialmente as escolas, que também devem integrar a rede de apoio às crianças e adolescentes enquanto espaço de prevenção e identificação manifestações de casos de violência.

Uma das estratégias de prevenção e de enfrentamento de violências escolares identificada nos textos é processo de acompanhamento, debate sobre as questões de gênero e sobre as sexualidades com a perspectiva de uma formação no campo dos direitos humanos, do respeito às crianças na construção das suas identidades e contribuindo na constituição de pessoas sem práticas sexistas, racistas, homo-lesbo- transfóbicas.

Outras estratégias levantadas consistem no diálogo; na divulgação de materiais informativos; campanhas voltadas à população; palestras para a comunidade; participação das famílias nas reuniões; atender as necessidades e particularidades das crianças; proporcionar práticas de acolhimento, de respeito e ações de prevenção e enfrentamento de todas as formas de violência. Entre outras estratégias, é importante assegurar a proteção da infância, já previstas nas leis e políticas públicas voltadas à educação em direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu conhecer os tipos de violências contra crianças, que estão sendo estudados nos últimos anos, assim como identificar os/as autores/as que auxiliam no entendimento do fenômeno e as estratégias de prevenção e enfrentamento ao problema no contexto da educação infantil. Os trabalhos analisados demonstram a presença e pluralidade das formas de violências contra crianças no contexto educacional, o que demonstra a situação preocupante, um grande desafio a ser enfrentado.

A importância de prevenir e enfrentar as situações de violência nas instituições de educação infantil, se faz cada vez mais necessária, visto que os dados indicam o avanço do fenômeno da violência de gênero, causando impacto na saúde mental e física e desenvolvimento integral das crianças, neste sentido, ainda há muito o que se discutir, pesquisar para compreender, identificar suas manifestações e criar estratégias de prevenção e enfrentamento.

Para que o cotidiano da educação infantil se torne um espaço seguro, estratégias de prevenção e de enfrentamento consistem em ações essenciais que





merecem atenção e prioridade da sociedade de modo geral, com redes de apoio, atendimento à criança de forma integral, de forma interdisciplinar e multidisciplinar, articuladas à saúde, educação, serviço social, psicológica, entre outras.

As instituições de educação infantil são entendidas como um ambiente propício para identificação das violências e para o desenvolvimento de ações de prevenção e enfrentamento. Mas, para que isso ocorra, é imprescindível o investimento em formação dos profissionais da educação, reflexões e discussões em grupos de estudo, seminários e oficinas, estratégias de prevenção e de enfrentamento das situações de violências.

Outro ponto é a necessidade de um trabalho de desconstrução de estereótipos de gênero nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil, para que as crianças possam de fato receber uma educação igualitária, pautada nos Direitos Humanos e no respeito à diversidade.

Desse modo, infere-se que existem lacunas em relação às violências e seu enfrentamento, assim como temas relacionados às violências de gênero, sexualidade e identidade de gênero que ainda são tratados com tabus.

Agradecimento: As autoras agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina -Brasil), Código de Financiamento 12/2020–Programa de Pesquisa Universal e com colaboração de estudante de graduação com bolsa pelo UNIED

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

BORGES, Rita de Cassia Vieira. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras (es) do Ensino Infantil**. Acesso em: 30 de out. 2021.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4999767

CÂNDIDO, Joice Luiza Alves. **Significados da violência psicológica e negligência contra a criança para educadores do ensino infantil de escolas pública e privada**.

Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2491446.

MACHADO, Elisabeth Mazon. **Monstrinhos e monstros: o castigo do corpo infantil na sociedade contemporânea**. Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3871348.

OLIVEIRA, Erica farias de. **Concepção dos professores de educação infantil sobre o conceito de gênero**. Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4928060.

OLIVEIRA, Marina ignez de. **Garantia de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes: contribuições de programas sociais no Brasil**. Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7744851.





SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas.** Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3914416.

SILVA, Juliana Pereira da. **Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes.** Acesso em: 30 de out. 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3644950.





A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM LAGES-SC: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DAS PROFESSORAS DA REDE BÁSICA DE ENSINO

DIAS, Jennifer de Lima Cardozo²⁷⁵
GRAUPE, Mareli Eliane²⁷⁶

RESUMO

A partir do tema professoras e as violências de gênero contra as mulheres, este projeto busca conhecer as narrativas das professoras, de duas escolas selecionadas, da rede estadual de Lages-SC, sobre as violências de gênero contra as mulheres no contexto familiar. Visto que, a violência doméstica acometida contra essas profissionais, dentro do seu contexto familiar, possui um alto índice no município. A metodologia concentra-se em uma abordagem qualitativa, primeiramente com levantamento teórico bibliográfico. Em seguida, foi encaminhado um formulário para todas as professoras, das escolas selecionadas. Dezesesseis respostas já foram analisadas. Após esta etapa, realizar-se-á uma entrevista narrativa com aproximadamente dez professoras que registraram interesse de participação no formulário. Os dados serão analisados e interpretados a partir do método de análise de narrativas. Observa-se, nos formulários, a dificuldade das professoras em falar sobre o assunto, entretanto é visto que todas elas dialogaram sobre a importância de trabalhar a violência doméstica no espaço escolar.

Palavras-chave: Violências de gênero contra as mulheres. Professoras. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

No ano de 2021, de acordo com o Fórum de Segurança Pública, ocorreram um total de 1.319 feminicídios no país, apesar do recuo, comparado ao ano anterior, os dados continuam preocupantes. Pois, a cada 7 horas estima-se que 1 mulher é morta no Brasil.

Ainda verificando os dados públicos apresentados, o Atlas da Violência de 2021 - o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública retrataram a violência no Brasil, indicando que em 2021, cerca de 3.737 mulheres foram assassinadas no país, equivalendo a 3,5 vítimas para cada 100 mil habitantes do gênero feminino.

Sabe-se que em momentos de crise, como a pandemia da Covid-19, por exemplo, estes fenômenos ficam mais intensos. Diante desse problema social, os casos de feminicídios no Brasil entre 2019 e 2021 aumentaram entre os meses de fevereiro e maio de 2020, quando houve maior restrição nas medidas de isolamento social. No ano de 2021, os casos seguiram ainda muito próximos ao ano anterior com média mensal de 110 feminicídios (BRASIL, 2021). Muitos pesquisadores preocupam-se com o fato de o contexto da pandemia ter agravado as desigualdades, tornando-se ainda mais urgente a atenção às populações vulnerabilizadas, incluindo as mulheres.

Sabe-se que a mudança de comportamento social, não é de responsabilidade somente da escola, entretanto, quando se trata de educação, as instituições de ensino possuem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas/os.

Desde o mês de junho de 2021 existe em âmbito nacional uma lei que institucionaliza a discussão do enfrentamento das violências de gênero no campo educacional. No dia 10 de junho de 2021 foi publicada a Lei nº 14.164, que altera a Lei nº 9.394/96, e inclui conteúdos sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos

²⁷⁵ Jennifer de Lima Cardozo Dias. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
jeniffcardozo@uniplaclages.edu.br, orcid: 0000-0001-7547-7573,
<http://lattes.cnpq.br/4514147640196123>.

²⁷⁶ Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
prof.mareli@uniplaclages.edu.br, orcid: 0000-0003-1376-7836,
<http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.





currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2021).

Pensando neste problema que permeia a vida de muitas mulheres, da cultura patriarcal que preconiza o silenciamento e a submissão de todas, a conformação, a obediência indicando que as mulheres se submetam e se calem perante os homens, este projeto busca além de levantar informações sobre o número de professoras da rede estadual, que já denunciaram ou passam por violência doméstica em Lages- SC, conhecer as narrativas dessas educadoras, sobre as violências de gênero cometidas contra elas dentro do seu contexto familiar.

METODOLOGIA

Visando compreender o fenômeno da violência contra as mulheres em Lages- SC, foi adotado nesta pesquisa uma abordagem qualitativa. A primeira etapa consiste no levantamento teórico e estudo exploratório das referências bibliográficas. Esta fase tem “o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37).

A segunda etapa consiste na pesquisa de campo. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A partir da aprovação, foi solicitado uma autorização à Coordenadoria Regional de Educação de Lages-7ª CRE, para envio dos formulários para as professoras, regentes no ano de 2022, das duas escolas selecionadas. Optou-se por determinar as instituições de ensino mais acessíveis para a pesquisadora. O questionário sobre a temática, possui um total de 27 perguntas divididas em três seções, o material foi enviado, via *Google Forms*, nos meses abril e maio do ano 2022. Este procedimento de coleta de dados foi escolhido devido a facilidade de acesso pelas participantes da pesquisa. Esta prática se torna mais conveniente para que elas preencham no momento que considerarem mais apropriado e seguro.

A etapa seguinte é a realização de uma entrevista narrativa, com no máximo dez professoras que registraram no formulário, o interesse de participação, caso ocorra um número maior de professoras a seleção será por acessibilidade da pesquisadora.

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

A violência constitui um fenômeno social, que dentre suas múltiplas formas pode ser representada como uma crise da modernidade. O ser humano é marcado por uma série de relações sociais, tais relações resultam em comportamentos, muitas vezes, movidos pelo meio, em outras pelo instinto.

A violência pode ser considerada uma tentativa de assegurar algum tipo de supremacia, hierarquia de poder. Vemos esse fenômeno em todos os lugares, no nosso cotidiano, no esporte, trânsito, ruas, prisões, precárias condições de vida, fome, criminalidade, violência contra a mulher, criança, física e psicológica. Uma série de relações e situações que desencadeiam um conflito geral (RIFIOTIS, 2006).

Sabe-se que as violências de gênero contra as mulheres fazem parte de uma condição sistemática, com raízes profundas e fixadas na ordem social, porém ela não pode ser entendida isoladamente e, sim dentro de um contexto mais amplo da violência capitalista e patriarcal, entrelaçando entre subordinação das mulheres às organizações mais amplas da sociedade. Não há possibilidades de impedir apenas uma forma de violência, sem compreender todas as outras.

A EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

A escola possui um papel fundamental, tanto na construção quanto na desconstrução das violências, fobias, ideias preconceituosas e práticas de discriminação. Torna-se necessário, no ambiente educacional, o trabalho da Pedagogia da Equidade,





que objetiva uma educação democrática para todos os alunos, sendo eles: indígenas, quilombolas, negros, brancos, homossexuais etc. Para que assim, dentro do espaço escolas se crie um espaço para o desenvolvimento de competências, ideias e o estímulo a criticidade, embasados em princípios, e de acordo com essa possibilidade capacitar as/os professoras/es seria uma das primeiras etapas (GRAUPE, 2014).

Implementar a Pedagogia da Equidade nas escolas, significa organizar um projeto coletivo, mas também individual em determinados momentos (GRAUPE, 2014). É importante, primeiramente, reconhecer o papel da professora, seus saberes e conhecimentos e a partir disso, construir e exercitar as competências necessárias para o desenvolvimento da metodologia adequada, que proporcione escuta e acompanhamento dos casos de violência doméstica.

A educação é uma possibilidade de uma transformação deste cenário agressivo e preconceituoso, neste sentido, busca-se conhecer como as professoras compreendem esta temática dentro da nossa região, de que forma pensam em trabalhar este assunto e se já sofreram algum tipo de violência familiar.

ANÁLISE DOS DADOS

Foram coletadas e analisadas, até o dia 02 de junho de 2022, dezesseis respostas das professoras que aceitaram participar da pesquisa. A organização das perguntas foi disposta em três seções, para uma melhor compreensão das participantes e organização dos objetivos. Sendo elas: a) termo de consentimento; b) perfil profissional e pessoal; c) violências de gênero.

Na análise dos dados o nome das participantes não é informado, para isso descreveremos como nome de estrelas e constelações²⁷⁷. Identificamos que sete professoras das dezesseis já sofreram algum tipo de violência doméstica e quatro delas contaram resumidamente o que passaram e sentiram.

As mulheres estão na faixa etária entre 29 aos 56 anos de idade. Apenas seis delas não possuem filhos, as outras dez tem de 1 a mais de 3 filhos. Onze delas têm especialização, três são mestres e uma doutora, sete trabalham na educação há mais de dez anos.

Quando questionadas sobre: “*Quem é o provedor financeiro da sua casa?*”, sete professoras informaram uma divisão entre elas e seus companheiros, mas nove selecionaram a opção que somente elas são responsáveis por seus sustentos e de suas famílias. Após esta seção, seguindo a proposta de conhecer as narrativas sobre aviolência familiar, a pergunta 3.8 do formulário on-line, questionava se elas já haviam sofrido algum tipo de violência doméstica. Verificando as respostas, percebemos que nove professoras alegaram nunca passar por isso, porém sete delas indicaram que já vivenciaram algum tipo de violência doméstica, e uma diz ainda vivenciar. Ao serem direcionadas para a próxima questão, que objetiva conhecer os tipos de violência pela qual elas passaram, percebemos que a violência psicológica ficou em destaque seguida pela física e a moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência de gênero contra as mulheres é um problema social e cultural. A Lei Maria da Penha classifica os tipos de violências contra a mulheres em cinco categorias: física, psicológica, sexual, moral e patrimonial. De acordo com a pesquisa, percebemos até o momento sete professoras assumem já ter sofrido ou sofrerem algum tipo de violência familiar. Entretanto, nem todas realizaram a denúncia, por medo, na maioria das

²⁷⁷ A decisão por estrelas e constelações foi desejo da pesquisadora, a fim de que a luz dessas mulheres nunca se apague independente do que elas já tenham passado. Que brilhem em meio a escuridão e não esqueçam da força que sua luminosidade tem no mundo.





vezes, mas também por outras necessidades, como dependências financeiras e até emocionais.

Ao realizarmos nas escolas a Semana Escolar de Combate à Violência contra as Mulheres, deve-se compreender que não basta apenas desenvolver cursos e capacitações às/aos professoras/es, mas é necessário identificar se no ambiente escolar há uma estrutura organizacional de escuta e de acompanhamento destas profissionais e das/os alunas/os que vivenciam violência doméstica em seus lares.

Sabemos que devemos apoiar e ajudar estas mulheres, escutando-as, amparando e principalmente informando-as sobre seus direitos. Sendo assim, quanto mais possibilitarmos a discussão sobre a violência contra as mulheres, mais poderemos agir na perspectiva da prevenção e do enfrentamento das violências.

Agradecimentos: A presente pesquisa é realizada com o apoio do UNIEDU – Programa de Bolsa Universitária de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.164 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ano 159, Edição 108, p. 3, 10 jun. 2021. Seção 1.

BRASIL. Samira Bueno. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (org.). **Violência contra mulheres em 2021**. Brasil: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. 13 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar**. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo. (organizadoras). Desafios feministas. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. (p. 389-410)

IPEA, **Atlas da violência**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acessado em agosto de, 2022.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência: diferença e positividade**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.





VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COM FOCO NAS MULHERES E CRIANÇAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

FURTADO, Patricia, Fatima de Oliveira²⁷⁸
FORTKAMP, Sonia Beatriz Wurzler de Liz²⁷⁹
GRAUPE, Mareli Eliane²⁸⁰

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma revisão sistemática de literatura acadêmica que foi realizada no mês de maio de 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), com os seguintes descritores: violências, mulheres e crianças. Importante destacar que o tema das violências contra as mulheres e as influências destas violências na vida das crianças é o objeto de estudo da pesquisa a ser realizada no Mestrado em Educação, fase inicial do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Para a produção deste resumo foram selecionados três trabalhos com o recorte temporal de 2019 a 2020, e também, buscamos identificar as/os principais autoras/es mais citadas/os nas leituras realizadas: Jon Scott, Dona Haraway, Guacira Lopes Louro, Philippe Ariès e Michel Foucault. Este estudo se mostra relevante para correlacionarmos as/os autoras/es mais citados em relação as violências de gênero contra as mulheres e as crianças que vivenciam essas vivências.

Palavras-chave: Violência doméstica. Mulheres. Crianças.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura com os descritores: violências, mulheres e crianças. Também, buscaremos identificar quais são os autoras/es mais citados das dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) sobre essas temáticas. É uma pesquisa com abordagem qualitativa. Percebemos que conhecer a literatura já publicada sobre o que iremos estudar é um instrumento de relevância no meio acadêmico. Segundo os autores Morandi e Camargo (2015) a revisão sistemática de literatura é de suma importância para conhecermos o que já foi publicado sobre essa temática, visto que serve para mapear e validar os resultados dos estudos.

Diante da nossa temática evidenciada acima contextualizamos que o modelo econômico ao qual vivenciamos (capitalismo) interfere na produção/reprodução das violências. A carência do básico em nossas vidas; alimento, moradia, saúde, educação, lazer entre outros direitos sociais, pode proporcionar atitudes conflituosas no convívio familiar devido à escassez desses direitos básicos, acentuando, muitas vezes, o imediatismo de nossas ações. Neste contexto, também é importante lembrar que a violência doméstica está presente em todas as classes sociais, raça/etnia, geração, etc.

Segundo Fuster (2002) a família humana é o grupo mais violento dos grupos de animais que habitam na terra. Entendendo a lógica do capital e a violência inata da família humana, a nossa pesquisa é compreendida que essa relação familiar é constituída da força do homem em relação à mulher. Diante da subjetividade desse homem, somado na vulnerabilidade econômica que o perpassa cada vez mais, devido as consequências do capital, neste sentido a mulher se respalda como um reflexo das consequências da escassez e do próprio patriarcado, ficando às margens as suas vontades, vivenciando um contexto familiar violento, onde as crianças também sofrem as

²⁷⁸ Patricia Fatima de Oliveira Furtado. UNIPLAC/Lages. E-mail: patricia.oliveira@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-9107-6929> <http://lattes.cnpq.br/0218866669855620>

²⁷⁹ Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp. UNIPLAC/Lages. E-mail: sonia.fortkamp@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-4424-1653> <http://lattes.cnpq.br/3755122786009429>

²⁸⁰ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC/Lages. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br, <http://orcid.org/0000-0003-1376-7836> <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>





dores de suas mães, e as dores das consequências da relação do sistema econômico supracitado aliado ao patriarcado estrutural.

A autora Colling (2004) compreende que a mulher, muitas vezes, internaliza a desvalorização de si mesma, incorporando a cultura que a discrimina. Diante dessa explanação da autora, podemos evidenciar o enraizamento impregnado de regras impostas ao gênero construídas historicamente, sendo necessária a problematização de paradigmas no contexto onde mulheres são vítimas de violência, como resultado da cultura do patriarcado, que passa de geração em geração na nossa sociedade, rotulando modos, costumes e maneiras de homens e mulheres se comportarem.

Este resumo expandido está organizado em quatro seções: na primeira descrevemos a introdução; na segunda seção apontamos a metodologia que foi utilizada; na terceira seção é apresentada a fundamentação teórica e/ ou discussões; na quarta seção são apresentadas as considerações finais e, por fim apresentadas as referências bibliográficas.

METODOLOGIA

Conforme já citado, para a elaboração deste estudo utilizamos a revisão sistemática com os descritores: violências, mulheres e crianças na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Esta seção destina-se à apresentação da fundamentação teórica através de contribuições de dissertações e teses relacionadas ao estudo de violências de gênero contra a mulher e as violações de direitos das crianças.

No dia sete de maio de dois mil e vinte e dois, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) com os seguintes descritores: “violências”, “mulheres” e “crianças”. Localizamos no total 326 trabalhos entre dissertações e teses. Desses trabalhos, considerando o recorte temporal de 2019 e 2020 identificamos 41 trabalhos, sendo 29 dissertações e 12 teses. Para a elaboração deste resumo acrescentamos os seguintes critérios de inclusão: a) aderência com a temática deste artigo; b) trabalhos no formato de dissertação. Excluímos as teses de doutorado, devido neste atual momento, compreendermos a importância por dissertações por estarmos vivenciando um mestrado em Educação. Após a leitura dos títulos e resumos de 29 trabalhos em nível de mestrado, selecionamos para a escrita deste artigo três dissertações. Destas, duas são do ano de 2019 e uma do ano de 2020. Na próxima seção apresentaremos os trabalhos elegidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

“Memórias de infância, relações de gênero, educação e violências: entre vidas e linhas de outras Marias” (2020), da autora Tatiane Coelho Antunes, relata a família como uma das instituições que a criança convive. A autora pesquisou cinco mulheres em situação de violência/em situação de medida de proteção da Lei Maria da Penha e buscou compreender a percepção dessas mulheres sobre as violências sofridas.

Outra dissertação selecionada para ampliar nosso conhecimento é “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: Violências de gênero a partir do olhar das crianças. Na qual a autora Jéssica Teirane de Moraes (2019) pesquisou o entendimento das crianças que vivenciam em seu cotidiano familiar a violência. Este trabalho contribui na compreensão do objetivo deste resumo expandido, porque a autora apresenta que tão importante educar meninas para o reconhecimento de situações de violência é necessário estimular os meninos a falarem sobre seus sentimentos devido o sofrimento em nome de uma masculinidade hegemônica.

“Violências praticadas por mães: estudo compreensivo” da autora Bruna Andressa da Silva (2019). Esta dissertação apresenta informações a respeito da prática de violência das mães contra seus filhos e um contraponto com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. As violações sofridas por crianças, mesmo tendo a mãe como





algo relacionado a proteção, está entrelaçado antes de qualquer situação a história de vida desta sujeita que de “violadora” foi em algum momento de sua vida violada.

O resultado da pesquisa da autora acima citada, aponta que todas as participantes foram vítimas de violências e ameaça à existência desde o nascimento por perda, rigidez ou rejeição de figuras parentais. Mesmo sendo acompanhadas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) onde famílias são encaminhadas por violações de direitos, duas participantes negam as agressões perpetradas aos filhos e outras duas reconhecem parcialmente, identificando a necessidade de trabalhar com as mães violadoras, para o rompimento do ciclo de violência.

Este resumo expandido foi escrito a partir de uma revisão sistemática como objetivo de identificar as/os autoras/es mais citadas/os nas dissertações supracitadas acima. Sendo que as/os autoras/ identificadas/os como referências nas três dissertações foram as/os seguintes: Joan Scott, Dona Haraway, Guacira Lopes Louro, Phillipe Ariès mencionadas/os em duas das três dissertações. O único autor que foi mencionado nas três dissertações foi o Michel Foucault.

Destarte compreendemos a importância de explicitar alguns conceitos das/os autoras/es citadas/os correlacionando com o tema de nosso estudo. Para Haraway (2004) o conceito de gênero é uma importante ferramenta teórica no combate às desigualdades de homens e mulheres.

Segundo Joan Scott gênero significa uma forma primária de constituição das relações sociais de dominação e poder entre os sexos. Gênero é uma categoria de análise. Scott define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86). Também, aponta que gênero “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 88). Parafraçando Louro (1997) para compreender a relação de homens e mulheres não deve observar exatamente seus sexos, mas tudo o que se construiu sobre eles.

Em relação a categoria criança, localizamos em duas dissertações, das três analisadas que o autor Ariès (1981) é o mais citado no percurso da dissertação das autoras. Ariès pesquisou sobre infância na Idade Média e identificou a falta de sensibilidade e a “prática perversa e cruel” realizada com crianças neste período, na qual não existia diferença e sentimentos em relação aos infantes, sendo tratados como adultos em miniatura para satisfazer a questão do trabalho escravo e de prazeres sexuais de adultos na época.

Conforme o autor citado, a partir do século XVI, somado aos interesses da igreja consolidou imagens de anjos correlacionados a imagens de crianças, ocorrendo a partir deste momento a disseminação de uma ideia de “santa infância”, onde as práticas realizadas com as crianças, não eram mais aceitas, colocadas em escolas, onde percebe-se o mundo de separação dos adultos com os infantes, a partir desse novo olhar. “[...] A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos [...] numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo [...]” (ARIÈS, 1981, p.277).

Outro autor citado nos três trabalhos analisados foi Michel Foucault. Este autor foi usado especialmente para a compreensão da categoria poder e controle dos corpos. “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Nesse sentido, o corpo está entrelaçado no jogo do poder, pois para a permanência do poder, há corpos envolvidos, há corpos submetidos, há corpos manipulados, há corpos corrompidos, há violência sutil: “Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político, as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 29). O autor supracitado menciona que onde tem poder também há saber, porém devemos ficar atentos se não estamos sendo objetos desse saber.





Estes três trabalhos contribuem para a problematização do nosso estudo, visto que precisamos compreender o fenômeno das violências contra o gênero mulher e a influência desta violência no contexto familiar das crianças na qual estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre violências de gênero contra as mulheres e as influências dessas violências na vida das crianças nos desafiam a problematizar sobre as violências entre os adultos (violência doméstica entre homem e mulher) e as violências destes adultos/genitores em relação às crianças.

Compreendemos que esse transbordamento de violência entre uma categoria para outra, é notória, pois violência gera violência, em contrapartida não podemos deixar de enfrentar essa vivência estimulando a desnaturalização das relações violentas no ambiente doméstico e familiar. Importante relatarmos que quanto menos atentarmos sobre o tema proposto, destarte cada vez mais famílias estarão propensas às agressões, aos silenciamentos, e saúde mental em estafamento e medo. As violências contra as mulheres vão desde uma violência psicológica (que pode ser considerada tênue por alguns), até a violência física ocasionando a morte, além destas, temos a violência sexual, moral e patrimonial. Somamos também um alerta sobre o entrelaçamento da violência de gênero na reprodução inerente no cotidiano das crianças, ficando estas traumatizadas.

Nesse sentido, é importante divulgarmos, falarmos sobre o assunto, disseminarmos que enquanto mulheres não podemos admitir agressões com outras mulheres. Também, enquanto estudantes do fenômeno, precisamos acolher e ser empáticas com as dores, os sofrimentos, traumas, silenciamento. As crianças que vivenciam um lar de sofrimento podem desenvolver comportamentos apreendidos na sua infância, e por fim reproduzindo o contexto vivenciado. Destarte acreditamos que a revisão sistemática realizada veio aprofundar o conhecimento, contribuindo para um olhar mais aguçado sobre as temáticas estudadas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 7.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

COELHO, A.T. **Memórias de infância, relações de gênero, educação e violências: Entre vidas e linhas de outras mairias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação em Educação. Rondonópolis. 2020.

COLLING, Ana Maria. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Setembro 2004. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Ana_Maria_Colling.pdf. Acesso em 6 dezembro 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1999.

FUSTER, E. G. **Las víctimas invisibles de la violencia familiar: el extraño iceberg de la violencia domestica**. Paidós, Barcelona, 2002.

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário marxista**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

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





MORAES, J.T. **Minha mãe não pode falar nada, que meu pai fica bravo: violências de gênero a partir do olhar das crianças.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. **Design sciencieresearch: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

NETTO, J.P. **Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez, n.50, 1996.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA.B.A. **Violência praticada por mães: estudo compreensivo.** Dissertação de Mestrado- Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2019.





GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: BREVE PANORÂMICA A PARTIR DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961, 1971 E 1996

RNANDES PEREIRA, Gerson Avelino²⁸¹
RADL-PHILIPP, Rita Maria²⁸²

RESUMO

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola sofrem de uma política claramente baseada no silenciamento. Quando se realiza uma incursão pelos aparatos legislativos que resguardam o campo da educação, logo se percebe que o terreno é instável e carregado de interesses avessos às vivências fora do padrão imposto pela sociedade, que é heteronormativo. Nesse sentido, este trabalho, que é parte das discussões realizadas numa pesquisa de doutorado na área de gênero, sexualidade e feminismo, objetivou verificar como se dá o trato para as questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade nas três leis de diretrizes e bases da educação nacional que o Brasil já teve e ainda tem. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, pudemos denotar que o país ainda carece de políticas educacionais mais abrangentes, que permitam à escola se tornar parceira na luta contra as violências que se tornam entraves na garantia de existências plurais.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Diretrizes.

INTRODUÇÃO

A incursão temática que aqui se faz, emergiu das discussões da linha de pesquisa em Memória, feminismo e gênero do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Da nossa proposta de investigação no programa, surgiu a necessidade de empregar esforços para se compreender como as questões de gênero se entrelaçam com a diversidade e feminismo dentro do âmbito escolar, que, por tabela, é impregnado de visões de mundo diferentes, assim, decidimos nos desdobrar, sem a pretensão de esgotar-se no assunto, nas legislações referentes ao campo educacional para desvelar a problemática que se segue.

Os currículos escolares, desde a gênese da educação no Brasil, ainda no período da invasão portuguesa, já carregavam ideários castradores e pouco afeitos a perspectivas plurais. A Ratio Studiorum (2018), implantada no final do século XVI e a Didática Magna (2006), no século XVII, foram documentos importantes na construção de métodos e parâmetros para a educação, tanto no Brasil, quanto no mundo, mas carecem de uma abordagem clara sobre diversidade, gênero e feminismo na educação, que, à época, não eram temas em voga na sociedade.

Nesse ínterim, do Brasil Colônia até os dias atuais, percebe-se uma hegemonia secular de práticas pedagógicas na escola afeiçoadas ao tradicionalismo e silenciamento de discussões, anulando uma possível criticidade dos sujeitos que ali adentram em prol de uma sociedade que era (ou ainda é) tida como harmônica e com papéis bastante esclarecidos do binômio homem-mulher.

No início do século XX, com reivindicações de movimentos por uma escola nova e ativa, começa-se a pensar mais no sujeito e sua formação global, sem imposição de conhecimentos prontos, experienciados passivamente. Em termos de educação, vamos enxergar uma abertura para discussões mais amplas, com a educação como direito de todos na carta constitucional de 1988 e no posterior sancionamento da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

O caminho para uma escola pluralista em termos de sujeitos e vivências ainda é árduo. Necessitamos cada vez mais de políticas que abarquem a diversidade como

²⁸¹ Gerson Avelino Fernandes Pereira. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2022f0025@uesb.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0536-5861>, <http://lattes.cnpq.br/6154816277887822>.

²⁸² Rita Maria Radl-Philipp. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ritam.radl@usc.es, <https://orcid.org/0000-0002-9393-7753>, <http://lattes.cnpq.br/3659307303276059>.





projeto de sociedade mais justa, e, nesse sentido, é que este trabalho, como um recorte de pesquisa em andamento, pretende apresentar uma breve revisão bibliográfica pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, no intuito de verificar como se dá o trato de temas ligados à diversidade (gêneros e sexualidades) nesses escritos.

METODOLOGIA

A proposta aqui realizada é parte das discussões realizadas na linha de pesquisa de Memória, Feminismo e Gênero do Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB e se deu na forma de uma pesquisa bibliográfica, em que, o material para análise, foram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionadas nos anos de 1961, 1971 e 1996, com o intuito de verificar como se dá o trato de questões ligadas à diversidade (gêneros e sexualidades) nesses aparatos legislativos. A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007) é aquela realizada com base em registros disponíveis, iniciando um processo de revisão. Vale salientar que utilizaremos de uma abordagem qualitativa que “[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 21).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se propõe uma pesquisa no campo da memória, feminismo e gênero, é inevitável não passar pela repercussão dessa temática para a educação, mormente a formal, que acontece dentro da escola, uma vez que ali se encontra a materialização da diversidade social em que se encontra o Brasil.

Althusser (1970) traz a escola como aparelho ideológico do estado, responsável pela incorporação sutil de ideários dominantes, que são quase imperceptíveis aos olhos de quem os aplica, e que, no fundo, tratam de formar massas de manobra subservientes à manutenção do *status quo*. Vale salientar também que o mesmo traz a possibilidade de desestabilização da hegemonia das classes dominantes a partir do conhecimento sistematizado, empoderador da classe trabalhadora a partir da escola como tendo dupla função, pois, ao mesmo tempo que condiciona, também liberta.

Freire (1987) já alertava por uma pedagogia do oprimido, em que, numa sociedade de classes, o grande objetivo do oprimido é se tornar opressor, retroalimentando a máquina estrutural que faz com que sejam exíguas as possibilidades de uma retomada do estado e de seus aparelhos em favor do povo.

Nesse sentido, ao tratarmos do campo educacional, entra-se numa dimensão muito mais ampla do que parece, pois ela não é um fim em si mesma, uma vez que, a nível nacional, ela é constitucionalmente um “direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988), possuindo regramentos jurídicos máximos que a regulam, nesse caso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação, no Brasil, é considerada política pública, possuindo, além da previsão da última Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente, que é a de 1996, entretanto, tivemos mais duas, a primeira em 1961 e a segunda em 1971.

Que as mesmas tratam do sistema educacional vigente à sua época é sabido, mas como se dá o tratamento para questões relativas à diversidade sexual e de gênero se faz necessário de compreender, uma vez que essas temáticas sempre se deram num campo de obscurantismo e silenciamento.

A LDB/1961 marca o cenário educativo no Brasil como sendo a primeira lei geral que trata sobre o sistema educacional, dando corpo a uma previsão que já havia sido feita na Constituição de 1946, quando já trazia na alínea d, inciso XV, do artigo 5º a competência da união em legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”.





Os vocábulos “diversidade” e “sexualidade” não aparecem no corpo da referida lei, enquanto “gênero” aparece uma vez, mas se referindo ao gênero educacional que a família tinha liberdade de escolher na educação de seus filhos.

Aparecem como finalidades o respeito “[...] às liberdades fundamentais do homem” e a condenação a tratamentos desiguais numa multiplicidade de motivos, menos sobre gênero, diversidade ou qualquer menção às sexualidades e identidades não-normativas.

O contexto social da época não se mostrava favorável às abordagens contra-hegemônicas de constituição de sujeitos, permanecendo a inexistência de qualquer menção a estas. Um dos marcos dos movimentos LGBT só iria acontecer no final da década de 60, em Stonewall, nos Estados Unidos, que posteriormente se estenderia a outros países, talvez, por isso, normalizava-se a invisibilidade de corpos, sexualidades e identidades fora do padrão *heterocisnormativo*.

Mais tarde, em 1971, já em contexto de ditadura militar, a necessidade de demonstração de sucesso do novo regime e adequações de todos os sistemas aos ideários vigentes, o campo educacional ganha um novo regramento jurídico conhecido como LDB/1971. Dessa vez o mote era a formação de mão de obra para satisfazer a indústria e fazer a maquina girar.

As palavras “diversidade”, “gênero” e “sexualidade” sequer são mencionadas, configurando um panorama ainda pior do que a LDB anterior, pois agora se vivia em tempos de repressão. A comunidade LGBT, que já era invisibilizada, se tornou ainda mais repreendida, inviabilizando qualquer discussão sobre temas transversais à educação, uma vez que o foco, além de tudo, era o mecanicismo e domínio de técnicas industriais. Não cabia à educação subsidiar discussões, bastava aplicar técnicas de manuais já prontos.

Nesses anos de maior repressão, somatizados ao advento da chegada do vírus HIV no Brasil, além da repertoriada discriminação e violências já sofridas, o estigma da promiscuidade ainda era atribuído aos sujeitos LGBT, chegando a ser claramente difundida a nova doença como sendo uma *peste gay*.

Com o fim da ditadura militar, reabertura da democracia e promulgação de uma nova Carta Constitucional em 1988, fazia necessária uma nova ordenação jurídica para a educação, que só viria a ser implementada em 1996.

A nova LDB/1996 trazia pela primeira vez a educação como direito de todos e dever do estado, respeito à liberdade e apreço à tolerância, mas novamente as palavras “gênero” e “sexualidade” não aparecem no texto. “Diversidade” aparecerá como vocábulo em emendas posteriores, mas nada relativo a identidades de gênero e sexualidades múltiplas na escola.

O que aparece de interessante é a prerrogativa de criação de diretrizes para todas as etapas educacionais, que, por sua vez, apareceram em 1998, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

Os PCN’s não surgem como documentos obrigatórios, mas como orientadores dos currículos, e, nesse sentido, vale a pena ressaltar que a primeira vez em que aparecem preocupações em discussões sobre gênero e sexualidade na escola, foi em um documento suplementar aos PCN’s, chamado de PCN - Orientação Sexual (1998), que sugeria a inclusão da temática como tema transversal ao Ensino Fundamental.

O que é claro, neste contexto, é que esse documento supracitado não teve muita repercussão nos currículos, preferindo a escola, como aparelho do estado, se omitir quando é chamada para o debate, perpetuando violências simbólicas sobre corpos que ainda não se compreendem fora de uma normatividade imposta, e que, por tabela, acabam se evadindo ou tendo que resistir às pressões e assujeitamentos para obter sua formação e instrução.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com a pesquisa realizada, que as discussões de gênero e sexualidade no Brasil, ainda são incipientes e bastante instáveis, pois há uma clara política de silenciamento e invisibilização de corpos LGBT na sociedade, e isso se reflete na escola.

Esperávamos que, ao analisar as legislações que estabelecem as bases e diretrizes para a educação nacional, pudéssemos encontrar uma evolução concernente ao enxergar de existências fora de padrões que a própria sociedade criou, mas, o que se denota é justamente o contrário. A escola parece estar respaldada legalmente para a negação de perspectivas múltiplas de sujeitos, insistindo na padronização à luz de óticas conservadoras.

A carência de representação política de interesses daqueles que foram violentados durante o seu percurso vivencial por não se enquadrarem num padrão *heterocisnormativo* ainda é preocupante e precisa ser evidenciada, mormente na escola, como espaço de formação, para que a mesma esteja aberta a entender que não se pode mais obliterar e conduzir seus currículos e práticas na contramão da diversidade, seja de gêneros ou de sexualidades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Traduzido por Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília: 1971.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC, 1998.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, maio/jun. 1995.





MIRANDA, Margarida. **Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599):** Regime Escolar e Plano de Estudos. Braga: Axioma, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.





RELAÇÕES DE GÊNERO E A DEMOGRAFIA MÉDICA NO BRASIL

SANTOS, Maria Vitória²⁸³
GRAUPE, Mareli Eliane²⁸⁴

RESUMO

Este texto é um recorte do projeto intitulado “Patriarcado e a Feminização do Curso de Medicina: Discursos Históricos e Culturais”, financiado pelo UNIEDU, que tem por objetivo analisar a ocupação da medicina pelas mulheres brasileiras desde 1879 até 2021. A temática, embora se centre na área da medicina revela uma situação que perpassa as demais áreas da ciência, na qual há uma distribuição das profissões de acordo com as perspectivas de gênero, provocando uma distribuição desigual e geradora de discriminação, envolvendo especialmente os grupos de mulheres.

Palavras-chave: Gênero. Feminização. Medicina. Demografia.

INTRODUÇÃO

O trabalho “Relações de Gênero e a Demografia Médica no Brasil” é uma revisão bibliográfica realizada em forma de resumo expandido que objetiva analisar a desigualdade na ocupação das diferentes áreas da medicina por homens e mulheres, considerando neste processo os conceitos de gênero e patriarcado. Para isso foram utilizados textos acadêmicos sobre demografia médica, feminização da medicina e os conceitos de gênero e patriarcado, bem como os censos disponibilizados pelo Conselho Federal de Medicina e o conhecimento adquirido em leituras e debates prévios. Assim este texto está organizado na apresentação da metodologia, fundamentação teórica e considerações finais.

METODOLOGIA

Esse resumo expandido foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica acerca dos temas demografia médica e feminização da medicina, contemplando a leitura do material do Censo de Demografia Médica no Brasil realizado com pesquisadores em parceria com o Conselho Federal de Medicina, além do conhecimento adquirido por meio de leituras prévias realizadas bem como dos debates dos grupos: Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL), da UNIPLAC, e Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero e Diversidade (CGD), da UNIOESTE – Francisco Beltrão, sobre as temáticas de gênero e patriarcado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As relações de gênero e patriarcado são conceitos centrais para compreendermos o processo de feminização da medicina em determinadas áreas, bem como a exclusão das mulheres em áreas tidas como masculinas. Neste sentido, de acordo com Scott (1995), o gênero é resultado da construção social do ser mulher na sociedade. O patriarcado, por sua vez, é uma forma de dominação dos homens sobre as mulheres. Neste sentido, ambos os conceitos são compreendidos numa disputa de poder na sociedade que resulta na subjugação, na discriminação e na definição dos papéis sociais das mulheres. Compreender essas relações é fundamental, na medicina, para romper com este processo e possibilitar elementos teóricos e práticos que subsidiam a participação efetiva das mulheres em todas as áreas da medicina.

A população mundial é dividida, de acordo com a ONU no relatório “World Population Prospects 2022”, em cerca de 50% entre homens e mulheres, com alterações

²⁸³ Maria Vitória Santos. UNIPLAC. mariavmavi.santos@gmail.com, 0000-0002-2255-9134, <http://lattes.cnpq.br/6854268492956914>.

²⁸⁴ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC. prof.mareli@uniplaclages.edu.br, 0000-0003-1376-7836, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.





poucos significativas quando observamos a distribuição espacial, o mesmo não se refere a distribuição geográfica de profissionais da medicina no Brasil, pois a escolha da locação dos médicos decorre de escolhas pessoais e não das necessidades da população. Ainda no sentido da distribuição, verificamos uma problemática quando se refere a distribuição das especificidades médicas de acordo com o gênero, tema que propomos debater, por considerar que a concentração de médicos homens em determinadas especificidades torna ainda mais complicada a efetivação de políticas públicas que atendam as demandas da população e a efetivação de uma política de acordo com as diretrizes da organização mundial da Saúde que indica que deveria haver um/a médico/a para cada 1000 habitantes, como destaca Póvoa e Andrade (2006).

Assim destacamos que a concentração geográfica de médicas/os e de serviços de saúde, tem uma relação direta também com a distribuição por gênero nas áreas de atuação, pois além das condições concretas para a escolha e acesso das mulheres à determinadas áreas do mercado de trabalho, existem questões de gênero que dificultam ou favorecem a concentração nas especificidades.

As construções de gênero, que impõem como devemos agir, começam a ser formadas quando ainda estamos sendo geradas/os, como na escolha das cores que em uma associação inexplicada remetem o azul aos meninos e rosa às meninas, esse preconceito segue quando criança pela escolha dos brinquedos e brincadeiras que reforçam os papéis sociais designados aos gêneros binários. Assim, desde cedo ensinando a forma considerada socialmente correta de agir e se portar sendo homem ou mulher (SANTOS; SANTOS, 2017). A sociedade é guiada pelo patriarcado e pelas relações de gênero há anos e, ao analisarmos tais conceitos e suas aplicações, vemos que esses fatores costumam determinar os papéis referentes a cada indivíduo nos afazeres diários, relacionando-se ainda com os ambientes de trabalho.

Na medicina, ciência milenar de alta complexidade e que exige muita dedicação e tempo de estudo, as relações não se constroem de forma diferente. Por ser uma ciência antiga, ela surgiu em períodos nos quais as mulheres eram proibidas de estudar e participar destas atividades, assim a medicina se construiu com predominância masculina, e com resistências na inclusão de mulheres nesta área do conhecimento. Essas construções ainda hoje influenciam na desigualdade brasileira da ocupação da área entre os gêneros binários, apesar da recente feminização desta ciência.

A medicina é praticada desde o paleolítico, porém como ciência, segundo Porter (2008), iniciou com Hipócrates no século V antes de Cristo. Já na Grécia antiga, segundo Bezerra (2006), tivemos a primeira mulher a exercer a medicina, porém ela precisou travestir-se de homem para não ser punida pelos seus atos. No Brasil a primeira mulher a se formar médica dentro do país foi Rita Lobato Velho Lopes, que pode adentrar a faculdade após a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. (MELO; PATRÍCIO, 2022). A observarmos os dados referentes ao processo histórico da medicina fica nítida a inserção tardia das mulheres nesta ciência se comparado com o tempo que os homens já a praticavam, demonstrando o processo de resistência na inclusão de mulheres em tal área do conhecimento, que hoje pode ter como reflexo a desigualdade na ocupação das diferentes áreas médicas.

Ao analisarmos os dados da pesquisa Demografia Médica no Brasil, que teve seu primeiro lançamento no ano de 2011 e atualizações em 2013, 2015, 2018 e 2020, percebemos um aumento exponencial no total de médicos/as os quais em 1970 eram 58.994, aumentando em 530% até 2011 com um total de 371.788 profissionais em atividade, e atualmente ultrapassando meio milhão (500.000) e atingindo uma média superior a dois (2) médicos para cada mil (1.000) habitantes. Atualmente está acontecendo um processo de feminização dos cursos de medicina, como indicado pelo registro de novas médicas que em 2011 já era 52% e em 2019 chegou a 57% do total de registros anual, porém a área ainda é predominantemente masculina com 53,4% do total de médicos brasileiros em 2020 sendo homens, mas estes dados já apresentam uma





melhor situação em relação as desigualdades quando comparado ao ano de 2010 no qual mais de 60% deste profissionais eram do sexo masculino. (SCHEFFER, 2020)

Apesar das mudanças verificadas, de acordo com Avila (2014), as participações femininas “continuam a sofrer significativo impacto negativo provocado por estereótipos sexistas e discriminação de gênero”.

Assim, embora com a diminuição da diferença na ocupação da medicina entre os gêneros, quando observamos as especialidades de forma isolada, o patriarcado volta a impor sua influência. No sistema patriarcal o homem é colocado como provedor e chefe familiar e às mulheres são associados os papéis relacionados aos cuidados com a casa e a família, o homem é ensinado a ser forte e habilidoso enquanto a mulher é ensinada a ser meiga e cuidadosa. Na ocupação das especialidades médicas segue-se o padrão em que aquelas que supostamente exigem maior dedicação de tempo, seja para se formar ou durante a atuação, e também de força são ocupadas majoritariamente pelos homens, este é o caso das especialidades cirúrgicas e de emergência como por exemplo a ortopedia e traumatologia que em 2010 era 95% ocupada por homens e mesmo uma década depois continua com uma porcentagem superior a 90% de predominância masculina, em contrapartida áreas mais relacionadas com o cuidado e a beleza, como a dermatologia, e também com a atenção primária as crianças, como a pediatria, são mais de 70% ocupadas por mulheres tanto nos dados de 2010 como nos dados referentes ao ano de 2020. (SCHEFFER, 2020)

Quando abordamos o cuidado como algo socialmente atribuído as mulheres entramos também na conceitualização do cuidar, o cuidado em saúde, segundo Anéas e Ayres (2011), é aquele atrelado a procedimentos que visam o êxito em determinado tratamento, e podemos compreender que este cuidado não está necessariamente interligado às relações de gênero mas à uma relação de poder entre aquele que tem a possibilidade de cuidar e quem necessita deste cuidado. Porém se falarmos de cuidado como algo social o mesmo está mais atrelado à processos de humanização e não possui um conceito bem definido, porém possui uma histórica associação com a natureza feminina e, para Scavone (2005), os cuidados femininos à saúde da família estão associados à expressão de afeto, não sendo identificados como trabalho e elucidando a oposição entre cuidar e curar. Quando levamos a oposição apontada por Scavone para a medicina podemos aplicar as desigualdades na ocupação das especialidades em ambos os conceitos e relacionar com o cotidiano da vida da mulher no sistema patriarcal, as especialidades majoritariamente ocupadas por mulheres estão associadas aos cuidados básicos como com as crianças, na pediatria e no trabalho doméstico, e com a estética, com a dermatologia e os padrões de beleza impostos pela sociedade, com maior dificuldade para ser encaixado socialmente no conceito de curar.

Ainda com base na análise dos dados apresentados pela pesquisa Demografia Médica no Brasil ao longo de suas atualizações verificamos que ocorreu uma feminização da medicina brasileira, processo que tende a continuar, porém a ocupação desta ciência pelos diferentes sexos ainda segue as ideias impostas pela construção social das relações de gênero, que mesmo antes de nascermos nos impõe como devemos nos portar, e durante a infância modula nossas ações e perspectivas de vida. Contudo, devido a naturalização do patriarcado e relações de gênero, normalmente não percebemos estas desigualdades no nosso cotidiano e nem mesmo enquanto vivemos este processo de escolha.

Para tratar a referida temática é importante um trabalho interdisciplinar, na qual ciências como a geografia nos auxilie a pensar na espacialização desta distribuição territorial e das áreas de ocupação da medicina para propor políticas de intervenção. Tão importante quanto conhecer as doenças é criar condições efetivas de mudanças para a profilaxia, que perpassam por uma análise territorial e do domínio de conceitos fundamentais como gênero e patriarcado, debate ainda incipiente na ciência médica.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, verificamos que para além de uma questão da distribuição desigual nas áreas de atuação decorrente das relações de gênero, essa distorção acaba por diminuir o número de profissionais em determinadas especificidades, incorrendo em prejuízo à saúde pública.

Desta forma, destacamos que discutir a temática é uma forma de fomentar o debate e desnudar os preconceitos existentes tanto para as/os usuárias/os que não aceitam a presença de mulheres em determinadas áreas, como da classe médica que deve perceber que não se trata de um processo natural esta distribuição desigual dos gêneros nas áreas de atuação da medicina.

Cabe ainda ressaltar a importância de um debate interdisciplinar entre as ciências médicas, humanas e sociais para estudar, analisar e propor medidas que fomentem políticas públicas para romper com este processo de discriminação, que traz prejuízo social não somente as profissionais médicas como à comunidade no geral.

Por meio da pesquisa em andamento, esperamos elucidar a influência do patriarcado nas vivências das mulheres na medicina e na ciência como um todo, podendo então compreender este processo já enraizado na sociedade e propor alternativas para o rompimento da desigualdade de gênero presente nas especialidades médicas.

Por fim, as autoras agradecem ao programa de bolsas do estado de Santa Catarina, UNIEDU, pelo auxílio financeiro da bolsa de pesquisa que permite a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANÉAS, Tatiana de Vasconcelos.; AYRES, José Ricardo Carvalho de Mesquita. **Significados e sentidos das práticas de saúde:** a ontologia fundamental e a reconstrução do cuidado em saúde. Interface, Comunicação, saúde, educação. Botucatu, v. 15, n. 38, p. 651-662, set. 2011

AVILA, Rebeca Contrera. **Formação das mulheres nas escolas de medicina.** IN: Revisão • Rev. bras. educ. med. 38 (1) • Mar 2014

BEZERRA, Armando José China. **Admirável mundo médico:** a arte na história da medicina. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: https://crmdf.org.br/wp-content/uploads/2021/05/livro_admirvel.mundo_mdico_.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

MELO, Marilene Rezende; PATRÍCIO, Francly Reis da Silva. **História:** A Mulher na Medicina Brasileira. In: Associação Brasileira de Mulheres Médicas. [S. l.], 2022. Disponível em: <http://www.abmmnacional.com/historia.htm#topo>. Acesso em: 8 maio 2022.

PORTER, Roy. **História da Medicina.** [S. l.: s. n.], 2008.

PÓVOA, Luciano e ANDRADE, Mônica Viegas. Cad. **DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS MÉDICOS NO BRASIL.** IN: Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(8):1555-1564, ago, 2006

SANTOS, Roseli Alves; SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Gênero e Corporeidade.** Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 8, n. 1, p. 177• 193, 2017. ISSN 2177•2886.

SCAVONE, L. **O trabalho das mulheres pela saúde:** cuidar, curar, agir. In: VILELA, W.;





MONTEIRO, S. (Org.). Gênero e Saúde: Programa de saúde da família em questão. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005, p.99-110.

SCHEFFER, Mário. (2020). **Demografia Médica no Brasil 2020**. São Paulo, SP: FMUSP, CFM, 2020. 312 p. ISBN: 978-65-00-12370-8. Recuperado em 27 de Maio, 2022, de https://www.fm.usp.br/fmusp/conteudo/DemografiaMedica2020_9DEZ.pdf

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 17 ago. 2022.





VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

SOUZA, Daiane Silva Lourenço de ²⁸⁵

SOUZA, Isabelle Lourenço de ²⁸⁶

GRAUPE, Mareli Eliane²⁸⁷

RESUMO

A violência contra a mulher está mais suscetível no ambiente doméstico, pois neste espaço ela está mais vulnerável a relacionamentos abusivos. Seus agressores são pessoas com quem tem relacionamento afetivo, podendo ser familiares de primeiro ou segundo grau. Esta violência pode ser física, patrimonial, psicológica, moral e sexual. Este resumo expandido possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2017 a 2021 sobre violência doméstica e a contribuição do campo da educação na prevenção das violências em artigos publicados no banco de dados *Scielo*. A revisão sistemática de artigos e textos que detalham sobre violência doméstica, prevenção, educação e a Lei Maria da Penha foi a metodologia utilizada.

Palavras-chave: violência doméstica, educação, mulheres.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2017 a 2021 sobre violência doméstica e a contribuição do campo da educação na prevenção das violências.

A violência contra a mulher não é um problema social somente no século XXI. Com base na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, (BRASIL, 2011, p. 21) “a violência contra as mulheres só pode ser entendida no contexto das relações desiguais de gênero, como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal”.

O texto está organizado em quatro seções, constituindo em a primeira seção é composta pela introdução; na seção dois consta a descrição da metodologia utilizada para a produção deste trabalho na seção três apresentamos os trabalhos pesquisados ea e na seção quatro são elencadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009) é importante considerar na pesquisa qualitativa, a escolha adequada de métodos e teorias, a realização da análise dos dados em diferentes perspectivas, e reconhecer-se no papel de pesquisadora, enquanto parte do processo da pesquisa e da produção do conhecimento.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza a literatura sobre um determinado tema como fonte de dados. Esse tipo de pesquisa fornece um resumo das evidências relevantes para uma determinada estratégia de intervenção usando um método de busca clara, crítica, sintetizada e sistemática.

No dia 23 de agosto de 2022, acessamos a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), para a realização da pesquisa utilizamos os seguintes descritores: “Violência doméstica” AND “educação”. Nesta primeira busca encontramos 43 artigos. Na sequência, aplicamos alguns filtros: recorte temporal de 2017 a 2021 e a seleção da língua portuguesa. Após esses filtros localizamos 12 artigos.

²⁸⁵ Daiane Silva Lourenço de Souza. UNIPLAC. E-mail: daianelourenco@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8078-8923>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.

²⁸⁶ Isabelle Lourenço de Souza. EEB Nossa Senhora do Rosário E-mail: isabeledesouza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1586-8641>, <http://lattes.cnpq.br/1470557175242473>

²⁸⁷ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>





Na perspectiva de analisarmos a aderência destes trabalhos com o objetivo do nosso resumo, adotamos como critérios de inclusão a proximidade da temática dos artigos com o objetivo do nosso trabalho. Para identificarmos esse critério de inclusão realizamos a leitura dos títulos, resumos e introdução destes 12 trabalhos sobre violência doméstica e educação. Após a leitura dos trabalhos, selecionamos para apresentar abaixo quatro artigos.

DISCUSSÕES

A violência doméstica é um problema social que marca toda a história, e são influenciadas por fatores econômicos, sociais, culturais e políticos. De acordo com o artigo 5º da Lei Maria da Penha, a violência doméstica é: “Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (BRASIL, 2006). Esse problema aflige o Brasil há muito tempo, por isso o país se encontra em 5º lugar no ranking mundial de feminicídio, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). A violência doméstica, é presente na vida das crianças e adolescentes. Pois, muitas vezes, são vítimas da violência psicológica, da física, da patrimonial, da moral e são testemunhas das violências que seus pais vivenciam.

O aumento das denúncias de violência doméstica, juntamente com a necessidade de reeducar a sociedade sobre esses comportamentos indesejáveis e seus efeitos, servem como sinais de alerta. O combate à violência contra as mulheres deve começar pela prevenção, e a escola é um espaço privilegiado para estimular a comunicação e a informação. Muitos alunos afirmaram que este foi seu primeiro encontro com essa discussão de gênero, e suas indagações sobre o assunto provocaram uma troca de experiências pessoais. Além disso, as crianças e adolescentes passam grande parte de sua vivência dentro da escola, por isso é tão necessário abordar temas como a violência doméstica, por isso foi criada a Lei nº 14164/21 que cria a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada em março nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2021).

Para a escrita deste artigo expandido selecionamos quatro artigos considerando os critérios de inclusão: a) análise do título; b) leitura do resumo; c) recorrências de autoras políticas públicas sobre violências nos quatro artigos.

“Aspectos éticos e legais no cuidado de enfermagem às vítimas de violência doméstica” artigo escrito por Daniele Ferreira Acosta, Vera Lúcia de Oliveira Gomes, Denize Cristina de Oliveira, Giovana Calcagno Gomes, Adriana Dora da Fonseca e publicado em 2017. Este artigo foi extraído da tese - Representações sociais de enfermeiras hospitalares acerca da violência doméstica contra a mulher: influência no cuidado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande, defendida em 2015.

O objetivo das autoras foi analisar o conhecimento dos enfermeiros hospitalares sobre as questões éticas e legais relacionadas à prestação de cuidados de enfermagem às vítimas de violência doméstica. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa com a participação de 34 enfermeiras/os de dois hospitais do município de Rio Grande, RS. Os dados foram coletados entre maio e agosto de 2014 por meio de entrevista semiestruturada e analisados com o auxílio do programa Analyze Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte, que agrupa palavras com sons semelhantes em classes de acordo com a função das palavras em um texto. Os achados do estudo levaram à criação de duas subclasses: a) (des) conhecimento das enfermeiras acerca das competências legais elas estão em contato com as vítimas de violência doméstica 24 horas por dia, durante a triagem hospitalar, nas unidades de saúde ou nas





internações. b) e a confusão entre denúncia policial e notificação compulsória, e o (des) conhecimento das enfermeiras acerca das competências éticas. A educação permanente estimula os profissionais a refletirem sobre a prevenção da violência no campo da saúde. Em síntese, segundo os dados dessa pesquisa a capacitação profissional é necessária, pois a educação permanente tem se mostrado essencial na qualificação profissional, no entendimento da legislação específica e na interpretação da violência como uma questão de saúde pública, auxiliando no atendimento humanizado e libertador das vítimas.

“Expressão da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes” artigo escrito por Júlia Renata Fernandes de Magalhães, Nadirlene Pereira Gomes, Luana Moura Campos, Climene Laura de Camargo, Fernanda Matheus Estrela, Telmara Menezes Couto, publicado em 2017. Extraído da dissertação - Violência intrafamiliar: história oral de adolescentes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2015.

Este trabalho apresentou como objetivo desvelar as expressões da violência intrafamiliar vivenciadas por adolescentes. Foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e para a coleta dos dados foi utilizado o método história oral. Foram entrevistadas oito adolescentes matriculadas em uma escola pública de Salvador, Bahia, no período de março a maio de 2015. Os dados foram sistematizados conforme a análise temática e respaldados em referenciais teóricos sobre violência doméstica e adolescência. Como resultado as adolescentes relataram uma infância e adolescência marcadas pela ausência de atenção às necessidades físicas e emocionais, fundamentais para o crescimento e desenvolvimento, e pela vivência cotidiana de humilhações, depreciações, difamações, calúnias, injúrias, além de agressões por meio de tapas e socos. Esses dados foram organizados nas seguintes categorias: Negligência e abandono; Violência moral e psicológica e Violência física. Considerando que a história oral das adolescentes desvela um contexto familiar permeado pelas mais variadas formas de expressão da violência. O estudo ratifica a realidade de abuso que muitas crianças e adolescentes estão expostos em suas casas e, portanto, é necessário aprofundar o entendimento sobre proteção e segurança.

“Violência intrafamiliar: vivências e percepções de adolescentes” artigo escrito por Júlia Renata Fernandes de Magalhães, Nadirlene Pereira Gomes, Rosana Santos Mota, Luana Moura Campos, Climene Laura de Camargo, Selma Regina de Andrade, publicado em 2017.

Com o objetivo de conhecer a violência intrafamiliar vivenciada pelas/os adolescentes e identificar se eles se reconhecem em tal. Foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada na história oral. Sendo entrevistados oito estudantes adolescentes de uma escola pública de Salvador, Bahia. Os dados foram sistematizados, segundo a Análise Temática e segundo os temas: violência doméstica e adolescência. A história oral dos adolescentes revela uma infância e uma infância marcada pela presença de violência doméstica entre eles e a vivência de agressões físicas, humilhações, abandono e negligência. Apesar desse contexto e de suas repercussões na saúde, os adolescentes não se reconhecem como vítimas. As ações de educação em saúde são necessárias nas escolas e nos serviços de saúde, principalmente na esfera primária, a fim de sensibilizar os profissionais para a prevenção e enfrentamento da violência. Há uma necessidade urgente de gestão que priorize esses itens como política.

“Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas” o artigo escrito por por Kristine Kelly de Albuquerque, Centro Universitário do Vale do Ipojuca WYDEN, Caruaru, PE, este artigo foi publicado em 31 Ago 2020.

O objetivo da autora é partilhar experiências e resultados da investigação teórica e empírica experimentada através do programa de extensão da Universidade "Acolhimento e acompanhamento psicossocial de mulheres vítimas de violência sexual, autores de violência e comunidades", ligado ao Laboratório de Prática Psicológica e





Organização Social-LAPOS, no De Vry/UNIFAVIP. Esta investigação foi conduzida através de uma abordagem de investigação qualitativa baseada na teoria e metodologia feminista. O projeto "Maria da Penha vai as escolas" foi lançado em 2012 no âmbito da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos do Município de Caruaru-PE para divulgar conhecimentos sobre a violência contra as mulheres no ambiente doméstico e para desenvolver a consciência crítica e para prevenção dos estudantes em redes educativas privadas, municipais e estatais sobre o problema. As oficinas que constituíram como base para a análise deste estudo tiveram lugar entre outubro e novembro de 2016, tendo-se realizado quatro oficinas no período acima referido, com média de 20 estudantes que participaram das oficinas, com idades compreendidas entre 09 e os 14 anos. Participaram as turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental. O planeamento e a preparação das oficinas se deram presentes nas oficinas das supervisoras do projeto. Assim, a partir deste estudo e discussão aqui proposta, pretende-se perguntar como é que o diálogo sobre o gênero ligado ao ambiente escolar pode contribuir para prevenir e combater a violência contra mulheres. A fim de melhor compreender e contextualizar esta Análise, será essencial articular conceito de gênero, violência gênero violência contra mulheres, juntamente com a afirmação-violação dos direitos humanos e a importância da educação neste cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos quatro artigos escolhidos, podemos perceber que o tema violência doméstica é amplo e é necessária a discussão do mesmo, principalmente na educação e na saúde. E é importante ressaltar a necessidade de formação continuada e permanente para profissionais destas áreas, para saberem como lidar em situações de violência doméstica, relatadas por suas/seus pacientes e alunas/os.

No mundo do trabalho, também é fundamental que as/os profissionais sejam capacitados para identificar violência doméstica. Com isso, o fenômeno da violência precisa ser incluído como tema de discussão e aprofundamento nos currículos da graduação, principalmente nos cursos relacionados à saúde e à educação. Ressalta-se que a formação não termina no momento da conclusão da graduação, pois a formação é essencial em de formação continuada sobre diversos temas que são importantes para a sociedade, para o campo da saúde e da educação. Ressaltando a importância do enfermeiro e do professor que, além de prestar assistência direta aos adolescentes, também gerencia equipes e programas em diversos setores que servem de base para o processo de prevenção e enfrentamento a violência doméstica.

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU / FUNDES.

REFERÊNCIAS

ACNUDH. **Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.** Acesso em: 28 de ago. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/72703-onu-taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo-diretrizes-nacionais-buscam>

ACOSTA, Daniele Ferreira *et al.* Aspectos éticos e legais no cuidado de enfermagem às vítimas de violência doméstica. **Texto & Contexto - Enfermagem [online]**. 2017, v. 26, n. 3. Acesso em: 28 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017006770015>. Epub 17 Ago 2017. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017006770015>



ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2020, v. 28, n. 2 [Acessado 25 Agosto 2022], e60485. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485>>. Epub 31 Ago 2020. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485>.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (2011). **Política Nacional de Enfrentamento À Violência Contra As Mulheres**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 17 ago. 2022

BRASIL. Constituição (2006). **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (2021). **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Brasília, DF, 10 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.164%2C%20DE%2010,%C3%A0%20Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20Mulher.. Acesso em: 27 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. 2009. Londres: Portuguese language translation by Artmed editora S.A 2009.

MAGALHÃES, Júlia Renata Fernandes de *et al.* Intra-family violence: experiences and perceptions of adolescents. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 1-9, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20170003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/DL5dBTLQVfP6vydHpQdbfcJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MAGALHÃES, Júlia Renata Fernandes de *et al.* Intra-family violence: experiences and perceptions of adolescents. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 1-7, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20170003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/KnZzNHTkF4TQyrHZb3FSWgw/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 83-89, 23 mar. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552007000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/>. Acesso em: 21 ago. 2022.



GT9: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS





CONFRONTANDO A COLONIALIDADE DO SABER EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL EM CONFORMIDADE COM A LEI 10.639

LANDAETA SILVA, María Emilia²⁸⁸

RESUMO

A Lei 10.639 exige que a história africana e afro-brasileira seja obrigatória no espaço escolar para confrontar a manutenção do racismo em sala de aula. Paulo Freire e Enrique Dussel são autores que pensaram a educação como via de libertação, capaz de incorporar nas suas práticas a decolonialidade do saber. A teoria da libertação apresentada por Enrique Dussel responde a uma educação planejada para combater o racismo epistemológico e a decolonialidade do saber, do ser e do poder, através da superação da Modernidade europeia e produzindo fórmulas locais. Por outro lado, o autor Paulo Freire, que contraria a forma de ensino bancário, acredita num processo educativo inclusivo, onde o professor toma o papel de guia, e não de autoridade principal, para criar nos estudantes a curiosidade epistemológica que seja promotora da procura por caminhos em que todos os indivíduos sejam respeitados pelas suas diferenças.

Palavras-chave: Lei 10.639. Paulo Freire. Enrique Dussel. Educação decolonial.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa apresentar argumentos focados na contribuição da prática educativa para uma sociedade antirracista, através do combate à colonialidade do saber e do racismo epistemológico. Paulo Freire, aqui considerado como autor decolonial pela sua trajetória teórica que contribui com a emancipação dos alunos, compartilha o desejo da libertação epistemológica que seja traduzida em libertação dos povos latinoamericanos, vítimas da colonização europeia.

O currículo tradicional, de teor iluminista, participou de um projeto político no qual a não presença de conteúdos relacionados ao indivíduo como ser social era a norma a ser seguida. A racionalidade como norteadora da construção do currículo conteudista significou, por muito tempo, a base a partir da qual se formaram as ferramentas de ensino, que participaram na manutenção do racismo e definiu o patamar com o qual é medido, até a atualidade, a construção desse ser social.

Ao ser chamado de projeto político, o currículo escolar insistiu na transferência de conteúdos acadêmicos e científicos aos estudantes que não podiam duvidar, repensar e/ou questionar aquilo que lhes era transferido e, muito menos, tentar elucidar as questões e torná-las partícipes do cotidiano e de sua experiência fora do espaço escolar, através das sugestões feitas por Freire:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996, p.14).

Enrique Dussel, por outro lado, através da teoria da libertação, propõe que para superar esse currículo desatualizado que deve ser ultrapassado quanto antes, é necessário que haja a superação total da Modernidade, sistema europeu que pretendeu

288 María Emilia Landaeta Silva. Universidade Federal de Uberlândia.

mariaemilialandaeta@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-2078-4610>.

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=BC31CC6ECB9EA333A2A3825153919883#





modernizar através das tecnologias emergentes, o processo de desenvolvimento latinoamericano, interferindo nas tecnologias, na política, na cultura e na educação dos povos que outrora foram colônias europeias.

A estratégia institucional que garantia a não intromissão escolar em temáticas sociais como o racismo e as relações étnico-raciais, já não possui mais efeito em vista que a Lei 10.639 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil, foi feita com o intuito de avançar para uma educação decolonial e antirracista, que funcione para os princípios do novo currículo pós-crítico que contrarie a Modernidade que há no currículo tradicional.

Por tanto, a presente pesquisa que se encontra em desenvolvimento propõe analisar as teorias dos autores Paulo Freire e Enrique Dussel para formular uma construção que sirva de intervenção ao currículo tradicional para que opere como um novo currículo pós-crítico, libertador, decolonial e antirracista, que se comprometa com atender as exigências da Lei 10.639 e que não continue cooperando com o antigo currículo, que só propiciava um espaço para a manutenção do racismo e para o aprendizado de práticas discriminadoras “universais” apresentadas pela Modernidade europeia da qual fala o autor Enrique Dussel:

Justamente en esto consiste la colonialidad del saber: el intento de aplicar una pretendida universalidad, que no es sino una singularidad inimitable, por parte de otra cultura fuera de Europa, porque fue el producto de un proceso único de esa misma Europa, pero construida conceptualmente sobre una utopía inaplicable (la igualdad, la libertad, la fraternidad nunca realizadas y de imposible aplicación), ya que suponía la explotación, dominación y alienación de las otras culturas coloniales que entraban en su propia definición (DUSSEL, 2020, p.27).

A ideia é que as instituições acadêmicas não busquem agradar mais às políticas de “a escola não é partido”, mas sim garantir a segurança e estabilidade de todos os indivíduos que se encontrem no território escolar, corrompendo a ordem preestabelecida que não permitia modificações curriculares para adicionar o ensino de outras culturas, para promover a educação multicultural. Modificar o processo educativo para que já não mais exista a hegemonia de um grupo em cima dos outros, garantiria uma boa construção social onde os grupos vulnerabilizados possam desenvolver-se com tranquilidade dentro da sociedade sem que o racismo continue reprimindo-lhes e proibindo-lhes a estabilidade cidadã e a reivindicação dos seus direitos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa visar-se-á executar o trabalho através das projeções que são feitas imaginando um cenário em que, as instituições educativas, tanto dentro da sala de aula quanto nos outros espaços que compõem as escolas, sejam lugares em que os alunos convivam com outros de uma grande diversidade sociocultural e racial, motivo pelo qual é possível projetar que, do modo em que se comportam nesse período acadêmico, se desenvolverão na sociedade no futuro.

Portanto, lutar contra os pressupostos racistas que mantêm aos negros e às negras como vítimas de séculos de escravidão, inclusive depois de terminada, é fundamental para não continuar perpetuando a posição inferior que, como escravizados, não conseguiram batalhar para transformar o pensamento branco europeu que os colocou, na época escravocrata, como seres inferiores e animalizados.

Desta forma foi formada a sociedade das colônias, o que influenciou a evolução das nações pós-coloniais, considerando que, após confirmada a libertação dos povos colonizados, estes só tinham esse sistema como referência, desconhecendo outras formas de organização social, o que permitiu a manutenção das formas de fazer e produzir política para toda a população.





Dentro e fora do contexto acadêmico, essas discussões são elementais para entender que a interação do indivíduo com conteúdos edificadores e construtivos em relação à população negra é para encorajar uma melhor visão em torno desta população e para contrariar as leis do racismo que imperam na sociedade atual.

Assim sendo, a produção intelectual como criadora das bases teórico-metodológicas direcionadas à compreensão do contexto histórico-social dentro do qual se explica a origem, o desenvolvimento e as experiências atuais da população negra no Brasil é, indiscutivelmente, necessária e obrigatória para a procura é a solução dos conflitos, o que deve iniciar-se nas instituições acadêmicas.

Cabe ressaltar que, a colonialidade ainda visível no continente, é resultado da bem sucedida implementação epistêmica eurocêntrica, que exigiu a aceitação das metodologias europeias, mitigando outras formas de produção de conhecimento e compreensão do mundo, sobretudo, do próprio território latino-americano, priorizando os colonizadores que deixaram como herança a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Considerando as problemáticas sociais emergentes supracitadas, em relação à população negra no Brasil e suas condições de vida, entende-se a posição da comunidade acadêmica como de suma importância para que tome posse dos novos conceitos produzidos a partir de epistemes conducentes a evidenciar a sociedade e seus atores na atualidade onde têm surgido novas interrogantes sobre os direitos humanos, sobre a igualdade, sobre o respeito às diferenças e sobre a diversidade racial na nação latino-americana.

Para a realização do desenvolvimento metodológico deste trabalho a investigação contará com o método de pesquisa qualitativo para conseguir coletar os dados necessários para formar uma base epistemológica que sirva de fundamento essencial para descobrir e analisar como funciona o processo educativo atual no país e concluir com as formulações específicas para alcançar as mudanças desejadas no currículo tradicional e transformá-lo, definitivamente em um currículo pós-crítico, multicultural, decolonial e antirracista sem vestígios coloniais.

Através da pesquisa documental se encontraram formas de compreender como implementar a Lei 10.639 de forma a contribuir com dito currículo para que a mudança de paradigma possa ser realizada desde o espaço escolar na primeira infância e, assim, evitar que, na idade adulta, os indivíduos sejam reprodutores do racismo que permeia a sociedade brasileira.

Os objetivos planteados serão resolvidos através dos métodos de pesquisa utilizados para responder a pesquisas sociais, não obstante, é importante ter em consideração o seguinte:

Esses estudos empíricos ou teóricos podem mudar de sentido a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos ou mesmo individuais que se escondem sob a enganadora aparência dos fatos objetivos. Assim, ainda que seja muito comum a realização de pesquisas para benefício do próprio pesquisador, não devemos esquecer de que o objetivo último das Ciências Sociais é o desenvolvimento do ser humano. Portanto, a pesquisa social deve contribuir nessa direção. Seu objetivo imediato, porém, é a aquisição de conhecimento (RICHARDSON, 2012, p.16).

O que isto quer dizer é que, apesar das pesquisas sociais estarem direcionadas pelo pesquisador, considerando a análise social por ele realizada, os fenômenos sociais são susceptíveis a mudanças que o pesquisador não pode controlar, mas a única opção que ele tem é a de documentar tais mudanças.





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que será utilizada para a realização da pesquisa em questão são os textos do autor brasileiro Paulo Freire quem traz opiniões sobre o modo específico que a educação ou os processos educativos devem atuar para caracterizar práticas emancipadoras que não continuem reproduzindo o racismo institucional, acadêmico, epistemológico religioso, político e cultural no Brasil e nos países pertencentes a América Latina que sofreram o jugo da escravidão e da colonização branca europeia durante séculos.

Outro autor a ser utilizado como fonte teórica para a produção da investigação em questão é Enrique Dussel quem, partindo da filosofia da libertação, explicita os benefícios de superar a Modernidade europeia e privilegiar os conceitos e ferramentas produzidas dentro do território Latinoamericano, para alcançar, desta forma, a libertação epistemológica, evitando o racismo institucional e a colonialidade do ser, do saber e do poder, logrando, por fim, que o povo de América Latina seja livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a que a investigação se encontra em andamento, não existe uma conclusão formulada para explicitar e dar resposta aos objetivos planteados, não obstante, o que se espera é concluir com uma análise dos dados coletados que expliquem os benefícios de implementar a Lei 10.639 em sala de aula, através de um currículo pós-crítico, decolonial e antirracista.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial**. Madrid, Editorial Trotta, 2020.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1996.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.





TERREIRO ILÊ AFRICANO DE XANGÔ AGODÔ ABASSÉ DE TATA CAVEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ESTUDO DE INVENTÁRIO PARTICIPATIVO À REGISTRO DE BEM COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL NO BAIRRO DA BRUSQUE (LAGES/SC)

ALAMINI, Maria Fernanda Fagundes²⁸⁹
GRECHONIAK, José Alberto de Oliveira²⁹⁰

RESUMO

Neste resumo expandido apresentam-se reflexões acerca das expressões socioculturais da comunidade negra em um espaço religioso no bairro Brusque em Lages/SC e os processos de salvaguarda de um bem cultural para firmamento de uma tradição relevante na composição da paisagem urbana. Com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito do tema proposto, o referido relato de experiência possui cunho de pesquisa qualitativa, com inserção de campo através de observação simples, também dialoga de maneira transversal com políticas públicas recentes e diretrizes que buscam o reconhecimento e a valorização dessa identidade. Percebe-se que o exercício permanente de conscientização e enfrentamento ao preconceito vivenciado pela comunidade afro-brasileira possibilita o vínculo identitário e a continuidade da existência desta em sua localidade.

Palavras-chave: Cultura religiosa afro-brasileira. Patrimônio imaterial. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O direito, bem como a proteção, valorização e a difusão às manifestações culturais de indígenas, quilombolas e de outros grupos formadores da sociedade brasileira que possuem modos específicos de expressão, está assegurado nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal e ressalta a integração destes como conjunto do patrimônio cultural brasileiro.

Dessa forma, o referente trabalho se debruça a dialogar transversalmente, conforme a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.04/2007), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (LDB/96 alterada pela Lei 10.639/03) sobre a relevância do Terreiro Ilê Africano de Xangô Agodô Abassé de Tata Caveira, e a sua importância religiosa como fomentadora de acolhimento, prestadora de serviços e expressão consolidadora de vivência comunitária, a fim de garantir a visibilidade e o resgate histórico dos processos socioculturais vivenciados pela comunidade afro-brasileira.

Este estudo se apoia na compreensão teórica acerca da tradicionalidade negra no bairro Brusque, a fim de salvaguardar sua existência como dimensão cultural relevante para o desenvolvimento e a caracterização da paisagem urbana lageana que se consolidou no início do século passado e resiste ao contínuo processo formativo das cidades que agora se desenvolvem sob o sistema capital, registrando seus mitos e ritos religiosos como forma de combater preconceitos e educar contra a intolerância.

O trabalho será apresentado em seções que versam sobre a exposição da metodologia utilizada, percepções desenvolvidas a partir da pesquisa de campo, reflexões acerca da valoração do bem imaterial no que diz respeito à relevância dos povos tradicionais e seus modos de vida na construção da paisagem urbana.

²⁸⁹ Maria Fernanda Fagundes Alamini. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
fe.lamini@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4978-5246>,
<http://lattes.cnpq.br/7981937266164984>.

²⁹⁰ José Alberto de Oliveira Grechoniak. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
joseagrechoniak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4927-5078>,
<http://lattes.cnpq.br/7363719957215898>.





METODOLOGIA

Com a finalidade de adquirir elementos necessários para uma abordagem densa acerca das expressões da cultura negra em um determinado espaço religioso da cidade de Lages/SC, o presente relato de experiência fez uso da observação simples, visando acompanhar de maneira espontânea os fatos e expressões vivenciados no local de pesquisa (GIL, 2009).

Entre os meses de maio e junho de 2022, observou-se *in loco* os cultos realizados no Terreiro Ilê Africano de Xangô Agodô Abassé de Tata Caveira, situado à rua Carlos Vidal Ramos, 248, no bairro Brusque em Lages/SC, registrando as suas diversas expressões, como batuques, passes, comida típica, entre outras formas de manifestação cultural.

Assim, o estudo em questão busca compreender as práticas sociais, as expressões culturais, os significados latentes à captação das questões subjetivas por meio da pesquisa qualitativa (FLICK, 2013).

VALORAÇÃO DE BENS E A IMPORTÂNCIA DO CARÁTER PARTICIPATIVO

Decorrente das ameaças e perdas ocasionadas pelos conflitos armados, os processos de valoração e preservação de bens de interesse se constituíram como um campo privilegiado de discussão e dali emergem diversas recomendações, cartas e convenções (SANT'ANNA, 2015; LINO, 2010). Inicialmente direcionados a obras de arte, monumentos e edificações, estes documentos viram, principalmente após a década de 1980, a necessidade de ampliar o que poderia ser definido como patrimônio cultural (SANT'ANNA, 2015).

Permeada por diferentes procedimentos, a patrimonialização inicia-se com a valoração de referências culturais que, com a Constituição Federal Brasileira de 1988, são entendidas como raízes de uma sociedade, onde incorporam-se, neste vasto leque, às edificações, paisagens naturais, lugares, objetos, artes, ofícios, expressões, saberes, fazeres e celebrações (IPHAN, 2000). Assim, o patrimônio cultural brasileiro é definido como bens de natureza material e imaterial que refletem a identidade, ação e memória dos grupos formadores da sociedade brasileira e ainda, prevê a colaboração da comunidade nas ações referentes à preservação e proteção dos bens culturais (BRASIL, 1988).

Em seguida, este reconhecimento resultará em ações de mantimento, manutenção e continuidade destas existências, como discorre Sant'Anna (2015) e, que como resposta à participação popular defendida pela constituição, se torna uma ferramenta que vai além das práticas oficiais e institucionalizadas. Dessa maneira, assume um perfil descentralizado passível de atuação individual, comunitária e social que permite a escolha do que se deve perdurar no tempo e constituir as narrativas de suas presenças (SANT'ANNA, 2015).

Como sinaliza Sant'anna (2015), estes mecanismos viriam de encontro com a ampla discussão mundial que se formaria na década seguinte no cenário internacional, a fim de consolidar a participação pública e a imagem da diversidade, ao caracterizar, por exemplo, a cidade como patrimônio e como palco de testemunhos dos processos sociais e, é sob este viés, que são tramadas as primeiras aproximações com o objeto de estudo.

Neste sentido, ganha destaque, também, para este trabalho a metodologia de inventários participativos, instrumento derivado de outras já existentes no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e que teve sua publicação em 2016. Esta ferramenta se caracteriza como uma ação de educação patrimonial e busca pela mobilização e sensibilização da sociedade civil em prol da importância do patrimônio cultural local e não como um reconhecimento oficial. Assim, por meio das fichas de território e suas categorias - lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes - a comunidade realiza levantamentos documentais, sistematização e





interpretação de dados que permitem o exercício da cidadania e da participação social. (IPHAN, 2016).

LAGES E SUAS TRAMAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO AO TERRITÓRIO

Estabelecida em 1766, na porção que compreende atualmente ao planalto catarinense, Lages assumiu papel de destaque no Caminho das Tropas devido a localização estratégica que ocupava, entre o Rio Grande do Sul e São Paulo. Peixer (2002) aponta que durante seu processo formativo, o município já se constituía por diferentes grupos étnicos, sobretudo os de origem cabocla que habitavam a região serrana, embora, na história oficial da cidade, apresentada aos moldes “tradicionais”, estes indivíduos não ganhem destaque.

À medida que o espaço urbano se constitui, surgem discursos da gestão pública, aliada à elite oligárquica, em prol da modernização e do progresso da cidade. Aos moldes europeus, esta sociedade buscava desmanchar as feições coloniais ali existentes por meio de intervenções urbanas e, ainda, definir as formas de viver, fazer e se comportar dentro do território. Neste sentido emerge, como ponto comum, a exclusão e invisibilidade da camada popular definida como “vilões” sociais ou do progresso, a promoção da invisibilidade negra visto nos projetos de controle social, nas campanhas de isolamento e retirada desta massa para outro bairro contíguo ao centro, políticas que suportam a ideologia do branqueamento, a fim de atingir “foros de civilizada”, enfatizando assim a segregação étnico-racial da cidade (MARCON, 2010; PEIXER, 2002).

A permanência deste grupo nestes espaços, coloca em evidência a tradicionalidade e força da cultura negra que resiste até os dias atuais em determinadas localidades, e lutam para permanecer através dos tempos apesar dos intensos processos de urbanização. Dessa maneira, para além da formação inicial da cidade e seus processos segregatórios, se faz necessário o reconhecimento do primeiro bairro negro de Lages, nomeado como Brusque, e de suas expressões fixadas no espaço-tempo que permitiram, como comentado anteriormente, a permanência das pessoas nesta porção.

A TRADICIONALIDADE NEGRA NO BAIRRO BRUSQUE: FIXAÇÃO DE UM POVO E OBSERVAÇÃO DAS SUAS EXPRESSÕES RELIGIOSAS

Inicialmente, a formação da Brusque deriva de ações higienistas de cunho político-administrativo que venderam, a baixo preço, e até mesmo doaram os terrenos inseridos nessa porção da cidade. Em meio a um terreno acidentado e repleto de bicas d’água, inseriram-se as moradias dos negros, pobres e desvalidos, que até determinado momento habitavam o centro de Lages, e algumas estruturas segregadoras como o Clube Cruz e Souza e o Asilo Vicentino. (ROSA, 2016; PEIXER, 2002). Apoiado pela elite branca como forma de eliminar a participação dos negros nos clubes sociais existente, o Clube foi criado em 1918 e servia como espaço literário e de recreação aos negros (PEIXER, 2002). Já o Asilo, construído em 1939, deveria servir de abrigo aos pobres sem lares que pediam esmolas e permeavam a cidade (ROSA, 2016; COSTA, 2021). Estes equipamentos possibilitaram à população de origem africana a criação de uma rede de integração e fortalecimento que culminou na construção identitária étnica forte daquele lugar, como aponta Rosa (2016).

As manifestações religiosas no bairro Brusque fazem parte das *religiões de matriz africana* exercidas no Brasil e que como as demais é produto do cruzamento das religiões de diversas partes da África que migraram nos navios negreiros durante o processo de escravidão, junto com seu povo e com outras religiões já praticadas por aqui como o catolicismo, ou o espiritismo, gerando vertentes como – Batuque, tambor de Minas, Candomblé, Umbanda dentre outras. Como nos conta a história, por meio de relatos e entrevistas com o Pai de Santo Graúna de Xangô, por muito tempo e também por uma questão de aceitação, o catolicismo era mais amplamente difundido no bairro, em detrimento das casas de matriz africana, um pouco desse processo se deu como





forma de mascarar seu caráter africano, para burlar o preconceito, pois como relata Costa (2019), tais manifestações foram durante muito tempo proibidas em território nacional: os conhecimentos e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras eram vistas como inferiores, portanto invisibilizadas e castigadas no período da colonização e do Império. Na república, as leis se modificaram, e o Estado tornou-se laico. No entanto, mesmo que no papel tais expressões religiosas fossem permitidas, no cotidiano dos praticantes, ainda continuou a ser perseguida e alvo de violência. Dessa forma, a Brusque contava apenas com algumas benzedeadas e uma única casa de terreiro, a já extinta Tenda Africana do Pai José de Angola. O terreiro Ilê Africano de Xangô Agodô Abassé de Tata Caveira, ganha destaque por ser hoje a única casa existente no bairro, tendo iniciado no ano de 2006 e se fixado à rua Carlos Vidal Ramos, no ano de 2015. Elá permanece atualmente desenvolvendo suas atividades de caráter espiritual e benevolente, a qual pudemos acompanhar durante duas sessões nos meses de maio e junho de 2022.

A religião do Ilê Africano de Xangô Agodô Abassé de Tata Caveira, acontece em duas frentes, a Nação Cabinda e Quimbanda, tendo sido Pai Graúna de Xangô formado em Porto Alegre/RS — a proximidade entre os estados faz com que os Pais de Santos lageanos busquem lá sua formação —; ensinamentos, práticas e rituais, elementos fundantes para desenvolver a mediunidade dos participantes. A aproximação e o contato entre entidades e os adeptos a este culto acontece durante um ritual de chamado na frente dos assentamentos, onde caboclos, exus, orixás incorporados prestam consultas, passes, limpezas, descarregos, banhos, e aberturas que servem no sentido de guiar a pessoa muitas vezes em curas para doenças de caráter oculto. Tais entidades participam das celebrações com danças ao som de tambores, agês, agogôs, comidas típicas, charutos e marafos. Jogos de búzios e cartas, e atendimentos com entidades podem ser feitos também fora das datas de celebração.

As celebrações acontecem quinzenalmente e envolvem o Babalorixá (pai de santo), Alabês (tamboreiros), os médiuns (filhos da casa), Cambono (ajudante), assistência (visitantes). Cozinhar para as entidades é um dos principais ritos, fazem partedo processo também a sacralização (corte do animal), e preparo do alimento para ser servido na celebração. No momento em questão há distribuição de alimentos e objetos que foram energizados aos participantes, *mercado* são “marmittas” servidas como lembranças no final da celebração. Oferendas a base de pipoca, milho, farinha, canjicas e batatas são oferecidas às entidades semanalmente.

Diferenciam-se entre as duas linhas de celebração, o vestuário, os alimentos, as bebidas, as formas de canto e dança, entre outras expressões. Na Quimbanda: Whisky, cachaça, cerveja, champanhe; Bolinhos de carne, galinha e farofada, 4 pés em farofada, torta fria, doces em calda, sobremesas; Roupas de Gala, ternos, saias longas e bonitas; Chapéus, Bengalas, leque; Gira; Pontos cantados. Na linha de celebração Nação: Atã (bebida sacralizada à Ogum tipo Clericot), sucos de frutas e refrigerante; Amalá pra Xangô que come-se em pé, canjica branca e amarela para Oxum e Iemanjá Oxalá, e canja pros orixás de praia e seus filhos Ibedji, doces, muita fruta; Axó, vestidos de renda, roupas claras e brancas; Equeté, Ojá (turbante); Xerê, reza cantada, Yorubá.

Nestes espaços dedicados a rituais, festas e orações, identificados como terreiros ou casas de religião, constrói-se uma comunidade que revive e ressignifica memórias coletivas africanas e indígenas. Tais expressões reforçam a importância da preservação e valorização destes espaços, como formas de resistência e combate ao racismo. Para além das práticas religiosas, estas manifestações que remontam a ancestralidade negra também possuem caráter educativo, uma vez que se aprende sobre as raízes africanas a partir de suas práticas culturais.

O processo de patrimonialização de aspectos da cultura do povo tradicional da Brusque, vem marcar a história como forma de resistência, fortalecendo o vínculo desses com seu território e ampliando seu repertório identitário a fim de desacelerar o processo





de urbanização que age sobre este local, de forma a garantir a perpetuação dessa ancestralidade ali acontecendo, indo ao encontro a definição de “preservação” posto na Carta de Burra, de 1980 (BRASIL, 2004).

CONSIDERAÇÕES

Possibilitou-se a partir deste estudo ressaltar a importância dos aspectos da cultura negra do bairro da Brusque em Lages/SC, elevando-os à patrimônio imaterial cultural a fim de dar manutenção nos aspectos dessa ancestralidade, aumentando assim seu vínculo identitário com o local, estimando desacelerar os processos agentes de urbanização atual e garantindo a perpetuação da história e das marcas afrodescendentes que existiram na formação da cidade.

Assim, acredita-se que o conhecimento acerca destas expressões engendra formas de instrumentos necessários para a valorização da cultura negra na serra catarinense e proporciona a ampliação da conscientização quanto às diversidades étnico-raciais e religiosas no território em questão, assim como o enfrentamento ao preconceito enraizado na sociedade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cartas patrimoniais**. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

COSTA, Renilda Aparecida. **Que terreiro é esse?**: mapeamento das comunidades e povos tradicionais de terreiros de lages - sc. Lages: Graphel Gráfica e Editora Eireli, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial**: inventários participativos. Inventários Participativos. 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Manual de Aplicação. 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

LINO, Fernanda Noia da Costa. **A preservação do patrimônio cultural urbano: fundamentos, agentes e práticas urbanísticas**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito do Estado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos**: o processo de constituição do espaço urbano em Lages. Lages: Uniplac, 2002. 269 p.





ROSA, Nanci Alves da. **GENEALOGIA DA (IN)VISIBILIDADE NEGRA LAGEANA**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, Lages, 2016.

SANT'ANNA, Márcia. Preservação como prática: sujeitos, objetos, concepções e instrumentos. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro/Brasília: IPHAN/DAF/CcOPEDOC, 2015.





SARAVÁ! A ENCRUZILHADA DE EXU COMO FISSURA DO DISPOSITIVO DISCIPLINAR

FIDRYSZEWSKI, Thomas Teixeira²⁹¹
SOLER, Rodrigo Díaz de Vivar y²⁹²

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta problematizar o dispositivo disciplinar escolar que emerge como um espaço de adestramento dos corpos para o colonialismo, produzindo um desencantamento de potencialidades de vida em que os sujeitos indisciplinados tornam-se indesejados à sociedade, restando-lhes a margem, espaços de resistência, tais como o terreiro. Este desencante colonial inviabiliza potencialidades que não se ajustam ao modelo dominante; entretanto, o terreiro emerge como espaço de educação contrário ao desencante colonial, produzindo Axé (energia vital) por meio do signo de Exu e da Encruzilhada que, epistemologicamente, potencializa caminhos e inviabiliza o desencantamento colonial, produzindo experiências de vida (educação) por meio da diversidade, transcendendo a qualquer experiência de dominação.

Palavras-chave: Educação. Exu. Encruzilhada. Descolonização.

INTRODUÇÃO

Por que relacionar Exu à educação? Para responder a esta questão, proponho iniciar problematizando a emergência da sociedade disciplinar e o dispositivo escolar como espaços de adestramento dos corpos, tomando como emblema a Encruzilhada de Exu como processo de ruptura do modelo disciplinar de educação. Este processo tomado por saberes e experiências coloniais, também chamado de educação, "mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista" (RUFINO, 2021, p. 13), funciona como aparelho de captura em que sujeitos diferentes são encaminhados para aprender os mesmos conteúdos do mesmo modo, produzindo saberes e experiências dentro da lógica colonial, que é eurocêntrica, branca, heteronormativa e *cis*, anulando a diversidade e todas as outras formas de subjetivações decoloniais.

Desde a emergência da modernidade, a escola tem sido um dispositivo de produção de trabalhadores, anulando toda a individualidade e produzindo sujeitos que são capturados pelo discurso capitalista: praticamente uma fábrica de sujeitos adestrados, que obedecem e operam conforme a lógica colonial. Este processo convergen a separação do normal e do anormal, isto é, aqueles que são aptos e aqueles que não são aptos a viverem em sociedade. Aos que escapam do aparelho de captura do dispositivo escolar emergem as práticas de resistência contra as bifurcações do colonialismo. A disciplinarização opera como um procedimento levado a cabo no sentido de manifestar na indisciplina tudo aquilo que se apresenta como um perigo e que, portanto, deve ser criminalizado. O elemento dessa *biopolítica* (FOUCAULT, 1988) opera as condições de matabilidade. Achille Mbembe (2021) chama essa experiência ocorrida nas sociedades periféricas de *necropolítica*. Isto é, quando o deixar viver e o fazer morrer tornam-se a regra dos modelos de experiências éticas e políticas.

Tendo em vista uma educação a serviço do "modelo dominante" (RUFINO, 2021), as experiências marginalizadas da existência colocam-se como signos de resistência ao modelo de educação colonial. Dessa maneira, podem os saberes e

²⁹¹ Thomas Teixeira Fidryszewski. Mestrando em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. tfidryszewski@furb.br, <https://orcid.org/0000-0002-2081-0591>, <http://lattes.cnpq.br/2451356481029530>

²⁹² Rodrigo Díaz de Vivar y Soler. Doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor permanente do curso de Psicologia da Universidade Regional de Blumenau - FURB e professor colaborador do Mestrado em Educação da FURB. rsoler@furb.br, <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129>, <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236>





práticas de corpos periféricos modular diferentes formas de subjetivação? Espaços como os terreiros não seriam a constituição de uma potência da indisciplina? Sujeitos colonizados vistos como um problema a ser normalizado dentro da escola não poderiam vir a se constituir a partir da Encruzilhada de Exu como uma potência ontológica?

O terreiro como espaço de resistência ao "desencante colonial" (RUFINO, 2021), possui modos de Educação "marcados por uma identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes. Esses modos subalternos produzidos como resposta ao terror se responsabilizam com a vida por estarem implicados nas lutas contras as injustiças cognitivas e sociais" (RUFINO, 2019, p. 15). O desencante colonial, que mata ontologicamente os sujeitos não-brancos, é produzido pelo colonialismo e se utiliza da escola como dispositivo de desencantamento, retirando o "Axé vital" (RUFINO, 2021) e adestrando as experiências de vida ao modelo colonial. O terreiro como espaço de Educação emerge como produtor de Axé vital; rompendo com o modelo de escola/catequese, ele ergue a vida em uma "encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação" (RUFINO, 2021, p. 19). Um modelo educativo que redimensiona problemáticas educativas em relação à diversidade, revelando modos de Educação como cultura.

A partir da perspectiva do terreiro, Exu e a Encruzilhada emergem como potencialidades aos indesejados do colonialismo em uma perspectiva epistemológica, em que, Exu como senhor das encruzilhadas, nos remete a pensar naquilo que Edelu Kawahala chamou de "Epistemologia de Exu, recorrendo ao signo de Exu como uma possibilidade de rompimento com as epistemologias eurocêntricas." (KAWAHALA, 2014, p. 33). Como princípio da potência de vida (Axé vital), destituir Exu seria como destituir a vida; deste modo, Rufino diz que "uma educação (experiência humana) que não considera Exu, suas operações e efeitos é, em suma, uma educação imóvel, avessa à vida, às diversidades e às transformações" (2019, p. 25). É Exu que transforma, que transcende e eleva a vida para além do colonialismo, ele destrona todas e quaisquer experiências de dominação e as coloca na Encruzilhada, que cruza todos os caminhos e, por meio do Axé vital de Exu, lança-nos às diversas possibilidades que se encruzam nas experiências de vida (Educação). Para Rufino (2019), Exu, por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização. Deste modo, a Encruzilhada torna-se um ato de libertação e tudo ganha força à medida em que o rito passa a encantar, produzindo o movimento descolonizador.

METODOLOGIA

Tendo em vista a vivência no terreiro e o estranhamento à sociedade disciplinar que me desloca do colonialismo, utilizarei alguns textos como embasamento teórico para sustentar a pesquisa, tais como *Vigiar e punir* (2014) e *A vontade de saber* (1988) de Michel Foucault, para pensar na disciplinarização e na biopolítica; *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) e *Vence-Demanda* (2021) de Luiz Rufino, que guiará as ideias de Educação descolonial, relacionando Exu e a Encruzilhada como potencialidades anti- coloniais; *Peles negras, máscaras brancas* (2008) e *Os condenados da Terra* (1968) de Frantz Fanon, em que problematiza decolonialidade, racismo e a objetificação do negro; *Necropolítica* de Achille Mbembe (2016), que fundamenta a ideia de uma biopolítica voltada para a morte e destruição dos indesejados ao colonialismo; a tese de doutorado de Edelu Kawahala, intitulada *A encruzilhada tem muitos caminhos... Teoria descolonial epistemologia de Exu na canção de Martinho da Vila* (2014), que problematiza a potencialidade de Exu como senhor da Encruzilhada numa perspectiva epistemológica.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, será desenvolvida uma pesquisa de campo com cunho qualitativo. Importa perceber também que a pesquisa qualitativa permite observar os fenômenos e considerá-los em suas mais variadas complexidades e importâncias, considerando os sujeitos como elementos primordiais na compreensão de





suas práticas e representações (CHIZZOTTI, 2010). No mesmo sentido, a abordagem na perspectiva qualitativa integra uma série de possibilidades em que os sujeitos são reconhecidos nas suas trajetórias-histórias, nas suas representações, semelhanças e particularidades, a partir do contexto no qual estão inseridos e através do qual a investigação científica esteja pautada (GOMES, 2012).

Serão feitas visitas ao terreiro nos dias de *giras* e em outras atividades para que se possa analisar de que maneira os sujeitos desenvolvem suas atividades e se educam por meio de uma perspectiva anti-colonial. A pesquisa se desenvolverá por interferência da Etnografia. Conforme Saéz (2009), a maior (embora mínima) contribuição da antropologia, a partir de dados etnográficos, é a de possibilitar a reflexão humana acerca da diversidade das formas de ser e estar no mundo. O que Sônia Maluf (2011, p. 13) também indica é que “[...] sempre a dimensão etnográfica e dos dados da pesquisa de campo que dão legitimidade à crítica teórica [...]”.

O método utilizado possibilita ao pesquisador analisar outras perspectivas de Educação anti-coloniais, problematizando o desencantamento colonial que inviabiliza outras possibilidades de vida que não sejam adestradas pelo modelo colonial.

Por ser uma pesquisa com pessoas em situação de violência colonial, como racismo e preconceito religioso, serão inviabilizados o endereço e outros dados que possam identificar o terreiro e outras formas de vulnerabilizar os participantes da pesquisa. Todos os registros fotográficos e de vídeos serão autorizados pela responsável do campo de pesquisa, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a emergência da sociedade disciplinar, descobre-se o corpo como objeto e alvo de poder; este corpo que se "manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil, ou cujas forças se multiplicam" (FOUCAULT, 2014, p. 15) carece de espaços como a escola para a disciplinarização dos sujeitos. Este processo de adestramento produz subjetividades colonizadas que se tornam incapazes de questionar seu assujeitamento, aquilo que Michel Foucault (2014) chamou de "corpos dóceis", pois aumentam suas forças em termos econômicos de utilidade e diminuem as forças em termos políticos de obediência.

Este processo de adestramento segue a lógica colonial, que para Fanon (2008) "caracteriza-se pelo desejo de dominação do outro", utilizando-se da escola/catequese para o assujeitamento dos não-colonizados, tornando a escola um aparelho de captura para a produção do colonialismo. Até que ponto a escola não é só um espaço de adestramento colonial? A escola é para todos? Perguntas que não escapam ao questionamento, já que nem todos serão adestrados ao colonialismo, deste modo, diversas estratégias de resistência são produzidas e desenvolvidas nas margens das sociedades colonizadas, experiências de vida (Educação) que vão além da lógica dominante e do assassinato ontológico produzido pelo colonialismo. Para Fanon (1968, p. 254): "O colonialismo não fez senão despersonalizar o colonizado. [...] O povo colonizado vê-se então reduzido a um conjunto de indivíduos que só encontram fundamento na presença do colonizador." Assim, Luiz Rufino (2021, p. 10.) afirma que a "Educação não pode estar a serviço do modelo dominante [...] pois é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização"; deste modo, sujeitos indisciplinados que resistiram aos processos de colonização educam-se por meio de suas experiências de vida e modos de resistência; algo que é estranho ao colonialismo e, no entanto, carece de controle do Estado, que, por meio de dispositivos de segurança atuantes, controla os corpos indisciplinados.

Políticas de controle da população são desenvolvidas para manutenção da soberania do colonialismo; este controle que regula a manutenção de um tipo de vida é o que Michel Foucault (1988) chamou de Biopolítica, o que proporciona ao Estado o direito





de deixar viver ou de matar sua população, no intuito de garantir a sobrevivência da soberania do pensamento colonial. Para Foucault (1988, p. 143) "Encarado nestes termos, o direito de vida e morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência enquanto tal". Deste modo, o assassinato dos sujeitos indisciplinados se justifica, produzindo uma política de morte a todos que não se modelam ao colonialismo. Os dispositivos de segurança atuam para controlar e matar, o que Achille Mbembe (2016) chamou de "Necropolítica", políticas de morte aos não colonizados, ao negro, aos macumbeiros²⁹³ e todos os sujeitos que não se ajustaram à lógica colonial, que é "heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista." (RUFINO, 2021, p. 13).

Deste modo, o terreiro como espaço de resistência transgride e reivindica tudo e qualquer possibilidade que se julga como a única credível, desmantelando o colonialismo e emergindo o sentimento de pertencimento aos indisciplinados. A partir do signo de Exu e da perspectiva da Encruzilhada, propõe-se uma Educação descolonizada, afinal, Exu é o senhor dos caminhos, o que "revela o caráter dinâmico, criativo e inacabado do signo. Assim, dar caminho não é necessariamente apontar o trajeto, mas potencializar/praticar as possibilidades" (RUFINO, 2019, p. 109), rompendo com o universalismo do modelo colonial/dominante. Desta maneira, podemos pensar em Exu como potência de vida, ao contrário do colonialismo, que mata os que resistem ao adestramento colonial.

Exu é o senhor das Encruzilhadas (KAWAHALA, 2014); deste modo, a Encruzilhada emerge como ato de libertação do "desencanto colonial" (RUFINO, 2021), possibilitando e potencializando a diversidade, transgredindo com o colonialismo. A violência colonial tem sido marcante na vida dos não-colonizados, ela desmantela as existências, provoca desvios ontológicos, agride, tira seu sangue e vai até a última gota, esgotando todas as forças e humilhando o máximo possível os que resistem ao adestramento colonial. Deste modo, a Encruzilhada de Exu apresenta-se como possibilidade de potencializar a vida, criando outros caminhos, rompendo com a universalidade colonial que apresenta um único caminho, que leva os não-colonizados ao túmulo.

A pedagogia desenvolvida nas Encruzilhadas possibilita pensar a Educação como "dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador" (RUFINO, 2021, p. 12). A Encruzilhada, ao contrário do colonialismo, amplia a multiplicidade de formas, rompendo com uma Educação que esteja a serviço das políticas de dominação, afinal, Exu é indomável, incapaz de ser controlado. Para Rufino (2019, p. 45), "ao confrontar a hegemonia de um modelo que se reivindica como único, denuncia sua parcialidade em relação aos outros existentes" e, deste modo, no lado de cá do Atlântico, Exu nos apresenta uma pedagogia das Encruzilhadas como um indicador da não-redenção do modelo colonial, potencializando vidas e produzindo Educação nas fissuras do dispositivo disciplinar do colonialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar dos séculos, o colonialismo vem ceifando vidas, aniquilando os corpos que resistem ao processo de disciplinarização e não são adestrados. Como estratégia de manutenção da soberania colonial, os dispositivos de segurança do Estado atuam para matar os indisciplinados, possibilitando um único caminho de redenção para a população. Este processo tem mantido a população em estado constante de guerras por controle e dominação dos sujeitos, deste modo, espaços de resistência, como o terreiro, emergem como alternativa ao colonialismo. Pensar em uma Educação descolonizada, a partir da Encruzilhada de Exu amplia as possibilidades de caminhos,

²⁹³ Termo preconceituoso usado culturalmente no colonialismo para se designar aos praticantes de religiões de matriz africana.



potencializando os saberes e práticas desenvolvidas nas margens da sociedade, que transgridem com a Educação colonial e libertam os sujeitos das mordidas do colonialismo.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**; Trad. José Laurênio de Melo; Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; trad. de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**; Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, Suely F. et. al. (orgs.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2012.

KAWAHALA, Edelu. **A encruzilhada tem muitos caminhos... Teoria descolonial e epistemologia de Exu na canção de Martinho da Vila**; Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2014.

MALUF, Sônia Weidner. **Além do templo e do texto: desafios e dilemas do estudo de religiões no Brasil**. Antropologia em primeira mão, PPGAS/UFSC n. 124, 2011, 5-14

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**; Arte e ensaios, revista do PPGAV/EBA/UFRJ; ed. 32; Rio de Janeiro, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**; Rio de Janeiro : Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**; 1. ed. - Rio de Janeiro : Mórula, 2021.

SAÉZ, Oscar Calávia. **Por uma antropologia minimalista, Antropologia em Primeira Mão** 112, PPGAS/UFSC, 2009.





DIÁSPORA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

ROVARIS, Carolina Corbellini²⁹⁴

RESUMO

O site educativo Narrativas sobre a Diáspora Africana surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História. Tínhamos em mente um questionamento: como trabalhar trajetórias individuais em sala de aula, visando um ensino de História mais sensível às experiências dos sujeitos? Assim, as fontes da pesquisa e da proposição do site educativo referiam-se às trajetórias de quatro africanos que viveram em Florianópolis no século XIX: Augusto, Francisco, Manoel e Antonio. Por meio da análise destas é possível traçarmos modos de viver, de agir e de pensar destes sujeitos neste período. Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar as estratégias e encaminhamentos que tornaram possível a proposta de construção de um site educativo sobre trajetórias de africanos.

Palavras-chave: Diáspora africana. Ensino de História. Trajetória. Narrativa.

INTRODUÇÃO

O site educativo Narrativas sobre a Diáspora Africana surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UDESC, intitulada “Narrativas sobre a Diáspora Africana no Ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX”. O objetivo da mesma era discutir a construção de narrativas no ensino de História sobre populações de origem africana em Desterro/SC no século XIX, possibilitando aos estudantes evidenciar e conhecerem a agência destes sujeitos ao longo dos processos históricos.

A proposição deste site teve como pressuposto a ideia de que na escola, muito mais do que transmitir informações, há uma construção do conhecimento histórico na relação de ensino-aprendizagem entre professores e alunos. Considero que a disciplina de História tem como objetivo desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar criticamente sobre aquilo que está posto ao seu redor, fazendo conexões entre acontecimentos do passado e do presente. Estas conexões são, também, realizadas a partir da leitura e interpretação de documentos históricos, nas quais o estudante utiliza ferramentas de investigação próprias do saber histórico com a orientação do professor.

Tínhamos em mente um questionamento: como trabalhar com trajetórias individuais em sala de aula, visando um ensino de História mais sensível às experiências dos sujeitos? Assim, as fontes da pesquisa e da proposição do site educativo referiam-se às trajetórias de quatro africanos que viveram em Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis) no século XIX: Augusto, Francisco de Quadros, Manoel Luiz Leal e Antonio da Costa Peixoto. Por meio da análise destas é possível traçarmos modos de viver, de agir e de pensar destes sujeitos neste período.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar as estratégias e encaminhamentos que tornaram possível a proposta de construção de um site educativo sobre trajetórias de africanos.

METODOLOGIA

Histórias de africanas, africanos e seus descendentes estão presentes na historiografia brasileira desde o início do século XX. As primeiras interpretações a respeito delas surgem como inquietações sobre a formação do povo brasileiro, na qual imperava a ideia da mestiçagem, isto é, a mistura entre indígenas, africanos e portugueses. A partir daí a escravidão e os sujeitos de origem africana aparecem em diversas pesquisas como componentes deste processo. Com isto emerge também a ideia

²⁹⁴ Carolina Corbellini Rovaris. Centro de Educação Aprender Brincando -CEAB. E-mail: carolcrovaris@gmail.com, orcid: 0000-0003-2304-4172, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305260497225608>





de que haveria no país uma harmonia nas relações raciais, marcada por uma convivência de tolerância e hibridismo cultural, tendo como símbolo principal o mestiço.

Tal perspectiva vai perdurar no ambiente acadêmico até a década de 1960, período no qual historiadores e sociólogos se propõem a rever esta perspectiva. A partir de uma interpretação acerca da violência e da crueldade da escravidão, estes autores e autoras questionaram a visão de uma escravidão branda, composta por relações harmônicas. Esta tese contribuiu para evidenciar as desigualdades ainda presentes no Brasil naquele momento, advindas deste passado escravista e da manutenção de estruturas hierárquicas do período pós-abolição. Contudo, ao denunciar a escravidão como um sistema cruel, por outro lado, coisificou a pessoa escravizada, despersonalizando-a.

A partir da década de 1980, perspectivas historiográficas passaram a questionar esta visão do escravo-coisa, propondo interpretações do escravizado como sujeito atuante na sociedade em que vivia, influenciadas pelas lutas antirracistas e agência dos Movimentos Negros, em um contexto de redemocratização. O objetivo era revisitar valores e sociabilidades empreendidas por estes sujeitos, visando compreender como teciam significados próprios às suas experiências, mesmo em uma sociedade escravista. Esta abordagem foi essencial para o reconhecimento da agência política e ativa das populações africanas e afrodescendentes no curso da história, pauta e reivindicação muito cara para os Movimentos Negros e intelectuais antirracistas; além de denunciar o racismo presente na sociedade brasileira na atualidade, resultado deste passado escravista. Contudo, estas análises ainda foram feitas a partir da categoria de escravo. Esta categoria, além de objetificar e racializar as pessoas, exclui sujeitos de origem africana que pertenciam a diferentes condições sociais e origens. A proposta desenvolvida neste trabalho leva em consideração o contexto escravista no qual se encontram nossos sujeitos, porém a escravidão não será o foco. Por esta razão, trabalharemos com o termo sujeitos de origem africana, que compreende pessoas escravizadas, libertas, livres, africanas e crioulas, conceitos que serão discutidos mais adiante neste capítulo.

Pesquisas mais recentes, a partir dos anos 2000, nos permitem ainda perceber o protagonismo de determinados sujeitos a partir de suas trajetórias de vida; perspectiva na qual este trabalho se insere. Desta forma, para construir conhecimento histórico acerca das experiências diversas de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio é preciso discutir conceitos fundamentais que, a partir da mediação da professora ou professor, guiarão os estudantes a seguir os rastros deixados pela documentação e na escrita da narrativa.

As trajetórias desta proposta foram estudadas a partir de fontes documentais e trabalhos já realizados sobre sujeitos de origem africana. Os documentos, ao serem interrogados, possibilitam acessar algumas informações a respeito de seus modos de viver, sua rede de relações, e nos dão indícios de algumas de suas táticas, estratégias e negociações; ou seja, de suas experiências. A construção de narrativas sobre a Diáspora Africana que abordem versões outras do passado, para além da abordagem da escravidão, torna-se possível por meio de análises feitas a contrapelo de fontes históricas, como diria Walter Benjamin, – inventários *post mortem*, testamentos, processos de tutoria, de pecúlio e de liberdade, e registros de batismo; para citar algumas possibilidades. Ademais, de acordo com Carlo Ginzburg, os documentos deixam apenas um ponto de vista sobre a realidade, pois se constituem de maneira seletiva e parcial, dependendo das relações de força que os permeiam. Porém, através de um método interpretativo atento aos rastros e indícios, é possível evidenciar múltiplas vivências ou aspectos de uma visão de mundo de determinado sujeito ou de uma sociedade.





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A construção das trajetórias dos sujeitos de origem africana se torna possível a partir das evidências de documentos históricos consultados para a pesquisa. Mais que isso: a partir de uma leitura à contrapelo e análise sensível, método defendido por Walter Benjamin (1994) o historiador problematiza estes documentos a fim de perceber e evidenciar as experiências dos sujeitos. O objetivo da proposta é contribuir para superar a perspectiva de uma abordagem no ensino em que as populações de origem africana são abordadas apenas sob o viés da escravidão e, portanto, em contextos escravistas, reduzidas às expectativas de um escravizado colocadas pela legislação enquanto sujeito coisificado, que é propriedade de alguém. Pressupõe-se nesta abordagem que a categoria jurídica de escravo por si só não dá conta de referenciar e caracterizar a vida dos sujeitos de origem africana colocados nesta condição. Por outro lado, o que busco evidenciar com este trabalho é o dever de construir coletivamente com os estudantes e apresentar-lhes histórias que expressem as diversas experiências destes sujeitos como pessoas plurais, que possuíam família, aspirações, choravam, riavam, resignificavam suas práticas e reconstruíam suas vidas na diáspora. Marcados pela violência da escravidão, porém não restritos a ela. Desta forma, a pesquisa aqui apresentada buscou investigar e evidenciar maneiras de produzir conhecimento histórico a partir do estudo de documentos que possibilitam construir trajetórias de sujeitos de origem africana em sala de aula e da elaboração de narrativas acerca da temática.

Além disto, o tema faz parte de outra inquietação da autora no ensino de História: ao estudar os mais variados conteúdos históricos com os alunos, geralmente os abordamos no coletivo ou a partir de acontecimentos, sem nomearmos os sujeitos que dele fizeram parte. A produção de narrativas a partir de trajetórias individuais, neste sentido, pode contribuir para uma percepção do passado como um universo de experiências possíveis e articuladas, não somente fatos e datas. Nomear os sujeitos significa reconhecer sua agência na história, retirando-os assim da invisibilidade.

A perspectiva de ensino de História que tenho como base é centrada na ideia de que a construção do conhecimento histórico se dá por meio da investigação do passado e do presente. De acordo com Clarícia Otto (2013), a aprendizagem acontece quando o estudante apreende os métodos de pesquisa e dá significado àquilo que escreve ou lê, a partir de uma dada interpretação da história. Com isto, o professor orienta e cria possibilidades para que o aluno desenvolva seu pensamento histórico a partir de ferramentas próprias do campo historiográfico, ao que Maria Auxiliadora Schmidt (2005) denomina de cognição histórica situada.

Isto significa que ao se debruçar sobre o Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, por exemplo, os estudantes darão significado à leitura deste documento a partir de questões elaboradas para ele, problematizando conceitos e o contexto do passado, e por fim, construir uma narrativa verossímil que encadeia as experiências de Manoel, evidenciadas pelos rastros deixados pela documentação.

Aliás, esta abordagem está conectada com a hermenêutica do cotidiano tal qual se refere Maria Odila Dias (1998): através de uma história do cotidiano, podemos elaborar mediações entre pormenores significativos e processos sociais mais amplos. Isto é, o que é possível perceber entre as estruturas já consolidadas na sociedade e a ação dos sujeitos frente a elas. Esta habilidade, a interpretação, é fundamental para ser desenvolvida com os estudantes, afinal é por meio da linguagem que o aluno mobiliza sua experiência no mundo e a relaciona com o conhecimento obtido em sala de aula, segundo afirma Magda Soares. Se pretendemos um ensino de história nas escolas no qual essa disciplina é encarada como uma possibilidade de construção de um futuro possível, a partir da inserção do indivíduo na sociedade e da sua atuação crítica em relação ao que está ao seu redor, é necessário e imprescindível considerar de que maneira estes estudantes articulam suas vivências cotidianas à narrativa histórica, conforme afirma Clarícia Otto (2013).





Deste modo, para a escrita de uma história mais sensível às experiências dos sujeitos de origem africana, a abordagem micro-histórica foi utilizada como um método. Jacques Revel (1998) afirma que uma mudança na escala de observação permite modificar a forma e trama da História, uma vez que a análise do social se torna mais diversificada e móvel. Neste sentido, por meio da microanálise é possível observar como identidades e modos de viver coletivos pré-estabelecidos se transformam a partir da experiência do sujeito-indivíduo. O contexto, conseqüentemente, se torna mais complexo e dialógico: sem dúvida, as relações de poder e de força estão presentes, mas a partir delas ou contrariamente a elas, são os sujeitos que determinam suas ações. Tal escolha metodológica se faz necessária para desenvolver em sala de aula o ensino de história a partir de trajetórias de sujeitos e não somente trabalhar os contextos a partir do coletivo ou de acontecimentos históricos, inquietação anteriormente colocada pela autora.

Aliás, a partir da busca pelos seus nomes em documentos é possível evidenciar as práticas de sujeitos específicos. Consoante com o que diz Claudia Mortari (2007), ao cruzar os nomes dos indivíduos com outras fontes documentais, consegue-se complexificar a sua análise: construir as redes de relações estabelecidas, trilhar seus passos pela cidade, observar as diferentes identificações atribuídas em determinado contexto.

Trajeto, portanto, é um dos termos essenciais deste trabalho. A palavra carrega consigo a ideia de um trajeto percorrido, um caminho trilhado. Posso transpor esta ideia para as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio, que foram sendo construídas e ressignificadas pelos rumos que tomaram suas vidas no século XIX.

O recorte temático desta pesquisa se refere à cidade de Nossa Senhora do Desterro no século XIX, em Santa Catarina, inserido no campo dos Estudos Culturais e da Diáspora Africana. Stuart Hall (2000) define Diáspora como um movimento de deslocamento territorial e, também, de transformação cultural do sujeito, de redefinição de pertencimento, de constituição de identidades/identificações. O sujeito diaspórico tem uma sensação constante de ressignificação de valores, práticas e sentimentos pois eles são, a todo o momento, mutáveis e reconfigurados a partir de conjunturas históricas e geográficas que se cruzam. Isto porque, a cultura é uma produção: “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.”

Neste sentido, as identidades também não se encontram prontas e acabadas: elas se transformam e são reapropriadas dependendo dos locais, das relações de poder dos significados que permeiam os sujeitos a que se referem. Ao trabalhar com a trajetória de Augusto, por exemplo, preciso discutir com os alunos a pluralidade de identificações com as quais se encontrava este sujeito: denominado de africano por aqueles que o capturaram, provavelmente ouvia falar de uma tal África aqui no Brasil, território do outro lado do Atlântico que afirmavam ser sua procedência. Ao mesmo tempo que carregava consigo marcas e práticas de onde nascera, ao aportar no Brasil, as ressignificou diante das experiências novas a que foi apresentado.

É preciso considerar, então, que a caracterização como africano, para homens como Augusto, foi estabelecida quando, após seu aprisionamento e na condição de cativo, atravessaram o oceano Atlântico. Possivelmente, eles mesmos nem se reconheciam como tais e, talvez, se descobriram como africanos somente ao chegarem no Brasil. Portanto, consoante com Claudia Mortari (2007), o termo africano, é um conceito moderno, construído para se referir a uma imensa variedade de povos de África e aqueles que foram levados pelo tráfico para outros espaços geográficos. Optei, desta forma, por apresentar os personagens como sujeitos de origem africana. Com isto, enfrenta-se uma noção generalizada e homogeneizante da pluralidade de povos e experiências existentes no continente africano no passado e em outros territórios na Diáspora. O termo se refere também aos descendentes destes homens e mulheres, que reconhecem sua ascendência africana como forma de identificação.





O mesmo acontece para a referência ao continente: África. De acordo com Claudia Mortari (2007), vários estudiosos têm utilizado o termo “Áfricas”, no plural. Isto porque valoriza e caracteriza o continente e suas populações a partir da diversidade; em contraposição a uma ideia consolidada de África como um espaço homogêneo e como construção do outro.

Mapear a agência destas pessoas na História e evidenciar-las em sala de aula, portanto, é fundamental para um ensino mais sensível às experiências dos sujeitos. Aliás, abre espaço para que o aluno pense sobre si mesmo e qual é o seu lugar na História, isto é, desenvolva a consciência de ser agente histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao propor a construção de narrativas históricas sobre trajetórias de sujeitos de origem africana em sala de aula, o professor terá uma ferramenta de ensino que possibilitará trabalhar conceitos substantivos e de segunda ordem. Os primeiros dizem respeito aos conteúdos propriamente ditos da História, como Brasil Colonial, Escravidão ou Segundo Reinado, entre vários outros. Já os de segunda ordem referem-se à cognição histórica, englobando conceitos teóricos e metodológicos do campo historiográfico, como interpretação, análise, experiência, narrativa. Além disso, poderão estudar História a partir de narrativas que os instiguem a problematizar o passado e as suas reverberações no presente, desenvolvendo o pensamento crítico e contribuindo para o questionamento das desigualdades presentes na sociedade em que vivem.

Como afirma de maneira poética Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), a arte de escrever a História está na narrativa: é a partir da consulta de arquivos que o historiador compila um conjunto de textos e imagens deixadas pelas gerações passadas, para então revê-los e analisá-los a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos. As evidências extraídas da documentação são resultado das perguntas que se fazem a ela.

Eu diria que assim o é, também, a construção do conhecimento histórico em sala de aula: ao fazer a leitura de documentos históricos, os estudantes transformam sua textualidade a partir da linguagem que lhes é característica, fazendo relações entre presente e passado, questionando a partir das suas próprias vivências e olhar de mundo determinadas experiências ou acontecimentos. Evidentemente, uma narrativa histórica não é um texto ficcional, como lembra Albuquerque Jr. (2007), pois está fundamentada em evidências e rastros documentais. Mas mobilizar dados, informações e relatos em uma trama é um exercício de interpretação, característica do campo historiográfico, e uma pitada de imaginação. Assim, a narrativa pode usufruir de recursos literários, como diálogos e metáforas, aproximando a escrita historiográfica de um fazer artístico para que o enredo de uma trajetória ganhe vida e significado. Produzir narrativas sobre as vivências de africanos na diáspora e trabalhar-las em sala de aula se apresenta, portanto, essencial para explorar as potencialidades do passado como um espaço de experiências diversas, nas quais as populações de origem africana participaram ativamente construindo suas histórias.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.





DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea. **Revista Projeto História**, São Paulo, online, v. 17, 1998. p. 223-258.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In:_____. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

MORTARI, Claudia. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades**. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 169-190.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In:_(org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15 – 38.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, 2005, p. 35-49.





GT 10: ARTE, MEMÓRIA E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO





CORPO E DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCIPLINARES

TOMAZELLI, Fernanda²⁹⁵
VAZ, Rafael Araldi²⁹⁶

RESUMO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa em construção que pretende analisar as relações entre corpo e disciplina no espaço escolar. O corpo social, ao longo da modernidade, consolidou-se como algo fabricado, influenciável em cada função corpórea. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Foucault analisa as diferentes formas de poder que constituem o corpo e este trabalho pretende pensar o corpo a partir das relações de poder e saber, de modo a compreender a realidade do corpo no espaço escolar. Assim, pretende-se analisar historicamente qual o papel da Educação Física na construção de uma pedagogia do corpo e quais suas contribuições para o desenvolvimento das práticas disciplinares nas escolas.

Palavras-chaves: Educação, Educação Física, corpo, disciplina.

INTRODUÇÃO

Ao afirmar que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” Foucault (2004, p. 126) já explicita que micropoderes perpassam todo o corpo social, acarretando em transformações e modificações de condutas nos indivíduos. O corpo social, ao longo dos séculos, se consolida como algo fabricado, influenciado por uma coação calculada, esquadrinhado em cada função corpórea, com fins de automatização.

O homem é o principal alvo e objeto do poder, que tem como meta, a tarefa de incorporar nos corpos características de docilidade. É dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1997 p. 126). Suas formas de modelagens são dadas através do adestramento, sendo utilizado como uma poderosa ferramenta de controle, que age de forma disciplinadora, definida como uma das “fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1997 p. 126).

Assim, “a disciplina”, segundo a genealogia foucaultiana, diz respeito tanto a uma modalidade de poder que se caracteriza por medir, corrigir, hierarquizar, quanto tornar possível um saber sobre o indivíduo” (PINHO, 1998, p. 189). Sob o olhar da disciplina existem técnicas que norteiam todos os processos de modelagem.

Esse texto tem por objetivo compreender as formas de disciplinamento do corpo dentro do espaço escolar e o papel da Educação Física na construção de corpos dóceis. Tomaremos uma abordagem histórica para tratarmos tanto das formas disciplinares, como do papel da Educação Física no ordenamento dos corpos. Através dessa pesquisa pretendemos também atentar para a necessidade de analisar as formas de resistência dos sujeitos aos processos de disciplinamento e docilização.

METODOLOGIA

A pesquisa em andamento tem como metodologia a análise do discurso (FOUCAULT, 2006). Pretendo, assim, analisar os discursos de professores, gestores e alunos sobre o papel da disciplina nas práticas pedagógicas e organizacionais da escola.

²⁹⁵ Fernanda Tomazelli. Formada em Educação Física, Especialista em fisiologia do exercício pela Uniplac. Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Uniplac. fernandatomazelli54@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8015-885X>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/6605928419101495>

²⁹⁶ Rafael Araldi Vaz. Doutor em História pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. E-mail: rafaelvaz@uniplacages.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>.





Deste modo, serão entrevistados alunos, gestores e professores da Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário na cidade de Lages, SC. O método de pesquisa será a História Oral, a qual irá orientar as entrevistas com alunos, professores e gestores através de narrativas sobre o papel da disciplina no espaço escolar. Essas narrativas serão importantes tanto para a compreensão do papel da disciplina no presente, como também para demonstrar a cultura escolar que perpassa as práticas disciplinares, bem como as experiências que cada agente carrega consigo em suas memórias.

No presente texto, nosso foco será analisar o desenvolvimento histórico das práticas disciplinares a partir de Michel Foucault e o modo como a Educação Física se constituiu historicamente como um saber e uma prática disciplinar sobre os corpos escolarizados. Faremos, assim, uma análise bibliográfica sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Foucault situa o corpo como um instrumento de poder que precisa ser controlado. Assim, o corpo disciplinado é base de um gesto eficiente. Na contemporaneidade, essa concepção se torna mais forte, o homem passa a se submeter a condicionamentos que servem para manter a estrutura de funcionamento institucional. A crença de que a disciplina é importante para o desenvolvimento da sociedade se consolida. Os corpos são fabricados, adestrados e docilizados. Isso orienta a ideia de que a disciplina ainda hoje deve se fazer presente no cotidiano social.

Uma das intuições apresentadas por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* é uma descrição dos mecanismos de poder, uma espécie de combinação hierárquica e sanção normatizadora que se constitui como poder disciplinar. Assim, a disciplina se vale da vigilância como o método mais eficaz.

Para entender as proposições foucaultianas em relação ao conceito de disciplina, encontramos nas atividades escolares uma espécie de alusão aos soldados do século XIX. Seu corpo é a base de sua força e coragem. Esses exemplos mostram que há uma transição do modo em que o corpo humano é visto na cultura ocidental. Essa pesquisa pretende mostrar a compreensão da disciplina nos dias de hoje pela visão de professores, alunos e gestores da escola.

Michel Foucault em sua obra *Microfísica do Poder* (1990), conjunto de textos organizados no Brasil, é possível encontrar apontamentos sobre a medicina moderna, reportando-se aos casos estudados na Alemanha, França e Inglaterra. “O nascimento da medicina moderna que nasceu em fins do século XVIII poderia ser caracterizada como uma medicina social e não individual, tendo como base uma tecnologia do corpo” (FOUCAULT, 1990). Ainda, diz que o controle da sociedade não se reduziria apenas a ideologias, mas sim em processos que se dão através do corpo, nos quais a medicina possuiria um papel normalizador.

O médico higienista europeu criou valores, hábitos e normas que contribuíram para a fundação da sociedade burguesa e que deveriam ser aprendidos pela classe trabalhadora. O objetivo era manter a ordem social. Dessa forma a pedagogia higienista invade o espaço escolar europeu e também a Educação Física escolar acaba sendo vista com bons olhos.

No Brasil foi durante a primeira República (1889-1930) que o pensamento higienista teve força. Esse período surge a partir das incompatibilidades existentes no seio da elite burguesa brasileira na qual as ideias de uma formação social capitalista e de uma formação social escravista entravam em conflito (SOARES, 2007).

O Brasil caminhava para um novo regime econômico e, sendo assim, necessitava de uma força de trabalho nova para a cristalização do capitalismo.

As primeiras intervenções higienistas foram nas cidades, pois elas seriam o novo centro do poder da sociedade brasileira. Essas intervenções controlavam a moral e a saúde do povo. Não demorou muito para que médicos higienistas e pedagogos se





unissesem em prol de uma “educação higienista” que pudesse formar cidadãos saudáveis e aptos a vencerem as dificuldades da vida moderna.

Os professores sob orientação dos médicos deveriam propiciar aos alunos exercícios ao ar livre e ao mesmo tempo ensinar hábitos disciplinares. Com a educação higienista e moral a burguesia foi ganhando mais força e o cenário educacional fazendo com que professores de Educação Física se tornassem construtores de um modelo de força, saúde e beleza.

Conforme Castellani Filho (2000), dois dos intelectuais brasileiros mais representativos da tendência higienista da Educação Física escolar no Brasil foram Rui Barbosa e Fernando Azevedo. Estes, segundo o autor, defendiam o discurso *mens sana in corpore sano*, já que os mesmos advogam a necessidade de formar jovens com corpos saudáveis e higiênicos por meio da ginástica, para que assim pudessem consolidar um novo sujeito.

Em 1930 o governo Washington Luiz era deposto do poder por um movimento armado através da “Revolução de 30”. Mediante a um processo eleitoral marcado por fraude Getúlio Vargas chega ao poder com governo provisório (1930-1937). No dia 10 de novembro de 1937, Vargas anuncia o Estado Novo (1937-1945). Esse estado nasce com conturbações políticas principalmente pelo medo de um avanço de movimentos populares. O setor da indústria seria portanto o elemento central para a economia brasileira e para tal o estado teria papel intervencionista. Vargas então construiu um projeto político-econômico que enfatiza a importância do cidadão brasileiro no processo de “renovação” do país. A formação de um homem novo seria necessária neste contexto. Dias (2008) ratificou como a relação entre trabalho e educação foi concebida na formação desse “homem novo” citado por Vargas. A autora coloca que a educação e trabalho deveriam ser considerados como problemas nacionais, sendo necessário a consolidação de uma educação nacional (VARGAS apud DIAS, 2008).

A Educação Física na escola se tornaria protagonista na formação de cidadãos. Agora atrelada ao pensamento militar, a Educação física e a Educação Moral e Cívica formavam um elo da mesma corrente, a primeira com a militarização do corpo e a segunda com a militarização do espiritual (CASTELLANI FILHO, 2000).

Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro, substituindo o Centro Militar de Educação Física com objetivo de formar professores capazes de reproduzir nas escolas os ideais da instituição militar. Assim, a disciplina e hierarquia militares, mediadas pela Educação Física escolar, seriam bastante funcionais para a adequação às disciplinas rígidas e para estarem aptos a defenderem a nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar teve um grande papel na construção de corpos dóceis, na criação de uma concepção de nação forte, que visava alcançar os objetivos de um governo que estava a serviço da consolidação do capitalismo no Brasil. Para tal, utilizou a Educação Física como meio para adequar os corpos ao novo modelo econômico e social. Esse estudo bibliográfico serve para refletir sobre os aspectos relacionados à pesquisa, a qual será melhor aprofundada e investigada quando se der início à pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.





FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JUSTO, de Mello, Sandro. **O corpo para capital: revisitando a história da Educação Física no Brasil**. São Paulo. 2011.

MOSKO, Jackson Fernando; CAPRARO, André; MOSKO, José Carlos. **O Estado Novo (1937-1945) e a Educação Física: doutrinando corpos no exercício do poder**. Buenos Aires. Revista Digital 2010.





EDUCAÇÃO E ARTE LITERÁRIA: POSSIBILIDADES PARA O PERCURSO FORMATIVO DA CRIANÇA

LIMA, Marieli Paim de²⁹⁷
SANTOS, Vanice dos²⁹⁸

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões no que tange a importância da arte para a construção dos conhecimentos. Considerando o percurso formativo do sujeito, é possível pensar a arte e mais especificamente, a literatura, em uma relação com o desenvolvimento da sensibilidade humana. Nesta perspectiva, as sensações são compreendidas a partir da relevância para a formação dos processos do pensamento, e estes, considerados tão importantes quanto a construção dos conceitos. Para o desenvolvimento deste estudo, perscrutamos por meio da metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica a luz de autores da área filosófica e educacional tais como Charlot (2009), Condillac (2018), Hermann (2008), Oliveira (2019) e Petit (2019).

Palavras-chave: Educação. Literatura. Percurso Formativo. Sensibilidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir acerca do papel da arte, mais especificamente da literatura, sobre a aprendizagem. Qual a relevância das experiências artísticas em relação à construção de conhecimentos?

É possível considerar que tão importante quanto a produção dos saberes, são os processos de construção dos conhecimentos. Nesta perspectiva, refletimos sobre a arte, como algo que pode apresentar contribuições a estas edificações.

Nesta tessitura, destaca-se a visão do educador, se percebe a criança enquanto sujeito capaz, a partir de sua incompletude. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a importância da arte para favorecimento do percurso existencial dos sujeitos.

METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado por meio da metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica com autores da área filosófica e educacional. A partir da escolha metodológica, buscamos sustentação às ideias no que se refere a temática abordada. Como critério para a seleção das obras utilizamos autores os quais tivemos a oportunidade de conhecer durante a experiência do Mestrado em Educação, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Deste modo, ao assumir a postura de pesquisadoras entendemos, conforme destaca Minayo (1994), que é importante o aprofundamento nas obras de diferentes autores/as, que esclareçam sobre o tema escolhido, assim como ideias que se oponham aquelas já construídas, configurando deste modo a pesquisa bibliográfica. Por intermédio da leitura dos materiais selecionados, a partir dos conceitos relacionados ao tema, destacamos partes importantes, as quais permitiram suportar os argumentos apresentados, assim como refletir sobre os posicionamentos de cada autor/a a fim de tecer nossas considerações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nossa identidade enquanto sujeito, pode ser compreendida associada às experiências que temos acesso durante o nosso percurso existencial. A forma como somos tocados influencia o modo como são construídos os conhecimentos. “Dependendo

²⁹⁷ Marieli Paim de Lima. Mestre em Educação - UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). marielilimap@uniplaclages.edu.br, ORCID 0000-0003-2762-983X, <http://lattes.cnpq.br/9364546256597683>.

²⁹⁸ Vanice dos Santos. Professora Adjunta - UFPB (Universidade Federal da Paraíba). vanice.santos@academico.ufpb.br, ORCID 0000-0002-4852-5311, <http://lattes.cnpq.br/7071557940601998>.





da atuação de objetos exteriores a nós, recebemos diferentes ideias pelos sentidos, e dependendo de nossa reflexão sobre as operações que as sensações ocasionam em nossa alma, adquirimos todas as ideias que não poderíamos receber das coisas exteriores (CONDILLAC, 2018, p. 40). Deste modo a arte desenvolve um papel importante no que diz respeito a sensibilidade. Possibilita-nos, desde a infância, o desenvolvimento de conhecimentos a partir da singularidade, ao observar e sentir o mundo.

Pensar nesta construção de conhecimentos, diz respeito a conceber que esta atividade, não poderia ocorrer passivamente, ou seja, recebendo de forma transmissiva, por outro sujeito. Esta afirmação, justifica a importância de atividades que favoreçam a criança interagir como o meio, com adultos e com seus pares. Nesta perspectiva, desenvolvendo modos de significação diante do mundo, “[...] tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência” (AUGUSTO, 2015, p. 113). Assumindo assim, a postura de sujeito do processo de aprendizagem.

A trajetória da vida humana, pode ser equiparada a construção artística, inclusive por ser composta pela dimensão estética. As expressões artísticas, auxiliam o sujeito a construir estratégias, pois apresentam articulação com princípios universais. Estes princípios por sua vez, também podem apresentar ressonância com relação ao comportamento dos sujeitos diante do mundo. “Quero defender, portanto, que a arte de viver, com seu apelo às condições concretas da vida e aos sentimentos, não exclui o reconhecimento de uma normatividade que ultrapassa as regras criadas pelo próprio sujeito, ou seja, universalidade e particularidade não se excluem” (HERMANN, 2008, p. 19).

A arte, especialmente no que concerne a dimensão estética, pode ser compreendida a partir de sua potencialidade para o enfrentamento das tragédias existenciais. As expressões artísticas, tais como a pintura, e a literatura, dentre outras, apresentam um caráter subversivo, viabilizando um posicionamento crítico e sensível sobre a realidade. Considerando que a arte apresenta potencial para a insubordinação à lógica e desafia os padrões, favorece a libertação, atingindo saberes que se diferem dos científicos, bem como da lógica da reflexão, tal como defende Hermann (2005).

Em outra perspectiva, poder-se-ia dizer que, por vezes, as propostas educativas, e nesta seara, é possível incluir aquelas que envolvem produções escritas, direcionadas ao público infantil, acabam operando como se existisse uma padronização de sujeito. Pensar em proposições relacionadas a literatura envolveria “[...] assim, uma qualidade de escuta, de atenção às nuances, às singularidades a este milagre único que cada um representa (PETIT, 2019, p. 55). Neste debate, é possível entender que não bastariam narrativas potenciais no sentido de viabilizar o percurso formativo do sujeito, se, em contrapartida, a intenção do educador estiver pautada no ideal de que as crianças possam apresentar os mesmos níveis de entendimento ou construir as mesmas interpretações. Ou ainda, que leitores dotados de especificidades, cujas leituras de mundo sejam diferentes, possam desenvolver o mesmo gosto literário. Dessa feita, se estaria desconsiderando o caráter subjetivo com que se apresentam as narrativas, bem como o posicionamento do sujeito diante ao mundo.

Tratando sobre a subjetividade, é possível considerar que, a literatura tem como uma das suas principais características a proposição da liberdade de entender e pensar. Entretanto a liberdade não é irrestrita. De certo modo, o leitor acaba por subverter a ideia do autor. “Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos, que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1999, p. 77).

No que diz respeito às relações de aprendizagem, é possível a perspectiva de que herdamos da metafísica ocidental a ideia de pensá-la associado às limitações que inviabilizam a construção de uma dialética entre Si e o Outro. “Profundamente





influenciada pelos dualismos presentes nessa herança, tais como corpo e alma, civilização e barbárie, razão e desrazão, a educação tende a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel” (HERMANN, 2014, p. 479).

Esta visão dualista “Transpõe, tanto para o cotidiano como para o âmbito das especialidades científicas e também para o âmbito cultural, o peso interpretativo dessas oposições e identifica o educando como o desviado, o desadaptado, o desobediente, o hiperativo etc.” (HERMANN, 2014, p. 479). Esta visão parece evidenciar a expectativa de que todos os sujeitos deveriam corresponder a um padrão. De acordo com a autora, trata-se de uma herança intimamente relacionada a ética e suas raízes, uma dificuldade em assumir a existência das especificidades não somente na cultura, ou no outro, mas sobretudo, em nós mesmos.

Este pensamento pode expressar-se no posicionamento dos educadores, que por vezes, compreendem a criança, a partir de sua incompletude, dada a pouca experiência de vida. Nesta perspectiva, os educadores estariam desenvolvendo uma leitura no sentido negativo. Pressupondo que a criança seja privada de capacidade, de outro modo, como alguém incapaz. A leitura no sentido negativo, concerne em considerar as pessoas a partir daquilo que lhes falta. “Falar dos sem-terra é falar deles do ponto de vista de quem tem terra; é uma leitura negativa do mundo. Ao contrário, refletir sobre como pode ou como tenta sobreviver aquele que não tem terra é abordar o problema de outra perspectiva [...]” (CHARLOT, 2009, p. 85).

No âmbito escolar, a proposição de temáticas relacionados a literatura, muitas vezes menosprezam as capacidades infantis. Implícita a ideia de um sujeito incompleto, assim, ao tratar da realidade, censura aqueles que considera como “[...] delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove assepsia temática e seu diálogo com a Literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Nesta perspectiva, poderão ser tolhidas as possibilidades de expressão dos sujeitos, perde-se a oportunidade de debater acerca de possíveis angústias relacionadas à experiência de viver.

Uma educação que entenda a criança como central no processo de ensino aprendizagem, não restringe sua preocupação aos objetos do conhecimento, percebendo assim, a importância da valorização da criança enquanto sujeito da aprendizagem. Se consideramos as crianças enquanto capazes, e a arte como possibilidade para a construção de significados, enquanto educadores, faz-se necessário aliar o nosso discurso às nossas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, é possível compreender que nossa identidade é constituída pelas nossas experiências. O que somos, está imbricado daquilo que vivemos. O nosso arcabouço de conhecimentos pode ser significativamente influenciado pelo modo como sentimos o mundo. Nesta perspectiva a arte é fundamental.

O papel da arte, tal como a literatura, pode ser abordado na perspectiva da possibilidade para o desenvolvimento da sensibilidade humana, como forma de alcançar zonas não atingíveis pelos conhecimentos científicos – mas complementares. A educação por sua vez pode ser compreendida como um modo de integração entre a singularidade e a unidade social. Todavia, para que esta possibilidade se concretize, faz-se necessário respeitar os diferentes posicionamentos dos sujeitos.

Vivenciar experiências estéticas, viabilizadas por meio da arte, é um modo de construir percursos. Estes posicionamentos são também significativos para a vida em sociedade, tornando a criança criativa, conhecedora de variados modos de ser e pensar, tornando-se um sujeito crítico.





REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A Experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 111 - 118, 2015. Acesso em: 24 ago. 2022. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: Reflexões antropológicas e pedagógicas In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 81-100.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de. **Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos: arte de escrever**. São Paulo: Unesp, 2018.

HERMANN. Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN. Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e sociedade**. n. 102, p. 15 – 32, 2008. Acesso em: 04 ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GwSh3FXvB3GG7Lrjw7hZHnL/?format=pdf&lang=pt>

HERMANN. Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**. n. 57, p. 477 – 493, 2014. Acesso em: 03 ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qbv8xFwmCV35JGm4PV8QFnf/?lang=pt&format=pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-21.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 41- 54. Acesso em: 25 ago. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.





A AMEAÇA DO PROJETO DE LEI Nº 867/2015 AO ENSINO DO PENSAMENTO CRÍTICO

GROBE, Bianca Karine²⁹⁹
CACHOEIRA, Alexandre João³⁰⁰
BONIN, Joel Cezar³⁰¹

RESUMO

Ao longo da história, o Brasil passou por diversas constituições e legislações que trataram sobre a educação e forma de ensino no país. Entretanto, desde 1988, diversos princípios foram introduzidos para que as escolas se tornassem espaços de debate e construção do conhecimento, visando não apenas a formação escolar, mas também o desenvolvimento da cidadania. Contudo, vários projetos de lei foram apresentados visando a minimização das disciplinas que justamente objetivam o exercício do pensamento crítico, sendo o mais recente o nº 867, de 23 de março de 2015, apresentado pelo deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), para a inclusão do “Programa Escola Sem Partido”, na Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). O referido projeto traz uma série de restrições aos conteúdos e práticas pedagógicas a fim de evitar supostas doutrinações que estariam sendo realizadas por professores durante as aulas.

Palavras-chave: Educação. Legislação. Pensamento crítico. Escola Sem Partido.

INTRODUÇÃO

Os princípios basilares da educação brasileira vêm sofrendo ataques políticos há anos, entretanto, um dos projetos mais recentes, denominado “Programa Escola Sem Partido”, utilizou-se da própria constituição e da Lei de Diretrizes e Bases educacionais para apresentar uma alteração legislativa totalmente contrária os fundamentos daquelas normas, especialmente no que diz respeito a construção do pensamento crítico nas escolas, o qual é interpretado como doutrinação ideológica.

O pavor demonstrado por certos parlamentares com a educação de qualidade, a qual busca a formação integral do estudante como sujeito de direitos e deveres, consciente de seu papel na sociedade é tamanho que isso evidencia a fragilidade dos ideais perseguidos pelos mesmos. Nesse sentido, segundo Alves (2019), surge o conflito com determinados discursos políticos e ideológicos, pois, ao passo que disciplinas como filosofia e sociologia se mostram importantes para educar e formar cidadãos atentos às questões sociais, também são uma ameaça à manutenção do *status quo* de determinados cenários, sendo necessárias manobras, por vezes legislativas, que inibam ensino destes saberes.

Assim, o referido projeto de lei foi definido por Carvalho (2017, p. 8) como “[...] um discurso de dominação e controle que pretende alcançar o status de lei, e desse modo, garantir a ação opressora institucionalmente legalizada”.

O presente estudo tem por objetivo analisar de qual maneira o Projeto de Lei nº 867/2015 ameaça o ensino do pensamento crítico nas escolas, baseando-se nos conceitos basilares previstos na Lei nº 9.394/1996 e apresentar hipóteses que possam justificar tal comportamento.

²⁹⁹PPGDS. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Bolsista CAPES. Email: grobefbianca@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1986-2113> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0750597474147334>

³⁰⁰PPGDS. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Bolsista CAPES. Email: cachoeira.alexandre@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1830-6385>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432570798974776>

³⁰¹ Professor orientador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS) da UNIARP (Caçador-SC) Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>





METODOLOGIA

No que diz respeito a metodologia do texto, optou-se por uma pesquisa primeiramente bibliográfica, vinculada à abordagem qualitativa. Ambas as opções têm como possibilidade coletar dados em artigos científicos e em livros específicos a fim de compreender qual é o estado da arte sobre o tema.

A abordagem qualitativa é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade dos envolvidos, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “[...], dessa forma [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 23). Nesse caso, o texto produzido não está preocupado com critérios quantitativos mas, sobremaneira, com critérios qualitativos que pretendem mensurar as noções do projeto de lei e os seus desdobramentos no mundo escolar contemporâneo do Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é tema recorrente nas discussões em torno do desenvolvimento das sociedades. Desde a mais informal das conversas, é fator comum reconhecer o papel fundamental da educação na transformação de vidas e, por consequência, na transformação da sociedade. É através do acesso à educação que se oportuniza ao indivíduo uma expansão de horizontes, onde a assimilação do saber através do aprendizado e do ensino torna-se arcabouço para a leitura, compreensão e transformação do mundo. A respeito do tema, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, em seu artigo 2º, dá conta de que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8).

Observando o trecho da LDBN citado acima, é preciso atentar-se a três conceitos-chaves que norteiam toda organização do modelo educacional brasileiro: a cidadania, a solidariedade humana e a liberdade. Silva e Silva (2005), no Dicionário de Conceitos Históricos, abordam a cidadania como uma construção coletiva, que precisa ser praticada no cotidiano e embasada na pluralidade. Nas palavras de Silva e Silva (2005, p. 50) “podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho ou na escola”.

Não é possível, então, assumir que a cidadania seja um conceito descolado da pluralidade, ou que faça sentido apenas no âmbito individual. Reconhecer-se cidadão passa pelo processo de assimilar a importância do cumprimento dos deveres e da garantia dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa. A este respeito, Milton Santos (2000, p. 11) postula que “indivíduo forte é aquele fortalecido dentro de si mesmo, a partir da compreensão do que é o todo e do que é cada um diante do mundo, da ciência de que o mundo é movimento, é devir, é futuro”. Com base nessa concepção, pode-se afirmar a indissociabilidade da solidariedade e da cidadania, pois ao partir de uma ideia apenas individual sem levar em conta de que viver em sociedade é fazer parte de um todo, e de que as ações individuais têm seu impacto refletido no todo, torna-se crucial que as relações humanas sejam pautadas pela solidariedade.

Por fim, o conceito de liberdade é muito amplo. Na gramática também é extensa a gama de significados para a palavra. Conforme o dicionário Michaelis (2022, n. p), a palavra liberdade, pode ser traduzida como o “nível de total e legítima autonomia que representa o ideal maior de um cidadão, de um povo ou de um país” ou ainda “poder de agir livremente, dentro de uma sociedade organizada, de acordo com os limites impostos





pela lei”. Tais definições são didáticas: em sociedade, o cidadão tem seu direito à liberdade, condicionado pela observância das leis, de forma que não interfira no direito à liberdade do outro, na rede de relações humanas que permeiam os níveis de convívio, sejam eles nos âmbitos mais locais, nos bairros, cidades, estados, a nível de país, de mundo e das relações com o meio ambiente. Tudo está interligado, e todos os indivíduos possuem uma responsabilidade social para que estas garantias continuem existindo.

Partindo-se da elucidação destes três grandes conceitos, é possível compreender, então, que a educação é uma ferramenta que tem por objetivo a preparação do educando para exercer o seu direito à cidadania que, conforme exposto, parte de pressupostos como a reivindicação, o interesse pela coletividade e a busca pela qualidade de vida, pressupostos estes que só são possíveis de serem compreendidos e aplicados se houver o fomento ao pensamento crítico. Freire (2021, p. 73) infere que “a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica”.

Apesar de todos os avanços observados no modelo educacional brasileiro, especialmente após a Constituição de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), há ainda forças políticas representantes de interesses conservadores que querem ser, em sua ação, porta-vozes do retrocesso, e têm encontrado maior reverberação no atual cenário político do país. Projetos de lei como o PL nº 867 de 2015, conhecido como ESP - Escola Sem Partido, e outros que vieram depois alinhados à mesma temática, visam calçar entraves à atuação de professores e censurar temas e assuntos pertinentes que são debatidos nas escolas, sob a justificativa de que estas discussões entram em conflito com as convicções morais e religiosas das famílias e dos estudantes. Some-se a isto o fato de que a legitimidade das ciências humanas, que têm em seu cerne a atribuição de promover estes e outros debates em sala de aula, é frequentemente questionada, usando como base argumentos de cunho ideológico, que se tomados sem o devido crivo, beiram a teorias de conspiração. Conforme trecho da justificação presente no PL 867/2015, o legislador afirma ser notório fato de que professores estão utilizando a sala de aula para angariar estudantes para determinadas correntes políticas e ideológicas, para que eles adotem opiniões contrárias às ensinadas por seus pais.

Não há informações concretas ou referências bibliográficas que sustentam estes e outros argumentos utilizados pelos autores deste projeto de lei. O restante do documento é de igual maneira repleto de generalizações a respeito das convicções de pais e alunos, dando a entender que há uma doutrinação em curso, há décadas, no sistema educacional brasileiro, que se resguarda da ética e da moral para manipular os estudantes, violando, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Apesar de todo o discurso do autor em torno da liberdade dos alunos e do respeito às suas escolhas, o projeto de lei não tenciona adicionar ao debate educacional as questões que propõe. Pelo contrário, o que fica evidente é a intenção em censurar conteúdos e intimidar os professores, como disposto no caput do artigo 5º do PL, onde se determina a fixação de cartazes com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, dispondo o conteúdo previsto no anexo da lei nos espaços da escola (BRASIL, 2015, p. 5).

Ao ler o projeto na íntegra, verifica-se que em vários momentos, os autores referenciam a Constituição Federal e a LDB para dar base às propostas, porém, ao tomar-se conhecimento destes outros documentos, especialmente nos artigos citados em sua íntegra, observa-se que há incongruências entre as disposições da lei e a interpretação trazida pelos autores, como, por exemplo, os princípios que norteiam toda a ação do processo educacional brasileiro e que vão na contramão do proposto pelo PL 867/2015, dentre os quais menciona-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e a valorização do profissional da educação escolar.





Constata-se que toda a narrativa do autor é vertiginosamente contrária a tudo o que foi construído na educação brasileira ao longo dos anos. O que foi relatado até aqui é somente uma parte das propostas presentes neste e em outros projetos de lei da mesma linha, que tratam o educando como um ser raso, que não tem autonomia, como uma “vasilha onde se depositam ideias”. Neste sentido, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, discorre a respeito da concepção “bancária” da educação, na qual o educando vai de protagonista do processo educativo a mero coadjuvante, sem margem para produzir o conhecimento propriamente dito, pois, para Freire (2011), o saber origina-se apenas por meio da busca inquietada, impaciente e permanente.

Dessa maneira, o pensamento crítico nunca foi tão necessário – e tão deslegitimado – como na atualidade. É papel da escola promover esses debates, por mais espinhosos que sejam, pois como já citado anteriormente, o papel da educação é, acima de tudo, o de preparar as pessoas para o exercício da cidadania, levando em conta o complexo retrato social da realidade brasileira. O educando não chega à escola vazio, como uma tábula rasa onde o educador pode simplesmente imprimir suas convicções, como o PL 867/2015 propõe. A educação é uma via de mão dupla, que visa produzir o conhecimento através da troca de saberes, do aprender e do ensinar. Para Bittencourt (2018, p. 5) “cabe aos alunos assumir o papel de construtores de seu próprio conhecimento, auxiliados neste processo pelo educador”.

Quanto aos motivos que levam um determinado grupo político a trabalhar em prol do retrocesso educacional em um país tão ferido ao longo dos séculos pela desigualdade, e cuja superação desta realidade só pode vir através da educação, constata-se que o imperativo é um jogo nefasto de interesses que objetiva o atraso, criando fantasmas como a doutrinação ideológica, pois não é capaz de conceber um sistema que funcione fora da lógica “mcarthista”, onde não haja um destes inimigos imaginários a ser combatido, mas ignora os inimigos reais que estão enraizados na história do país, como a miséria, o racismo, a intolerância religiosa, a fome, o desemprego crescente, o analfabetismo, a subescolarização, a evasão escolar, dentre outros males que, certamente, seriam tratados com um esforço conjunto em prol de uma educação de senso crítico que converse com a realidade da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto tratado neste trabalho é complexo e cabe, a seu tempo, maior aprofundamento e pesquisa. Em se tratando da educação enquanto conceito amplo, o conflito de interesses é notório. Há aqueles, como nos exemplos citados ao longo deste documento, que olham para ela como uma ameaça, principalmente ao *status quo* social e às relações de poder e dominação, mas que para impactarem a um público mais amplo, formatam seu discurso pautando-se na luta contra um inimigo, neste caso a educação, contra a moral, a família e os costumes, enquanto que outra parcela da nação, enxerga na educação uma saída, um meio para a transformação social.

A educação, portanto, pode ser compreendida como uma ferramenta, que como relata a história, já foi utilizada para os mais variados fins. Em outra época, o ser humano foi educado para acreditar, por exemplo, que a escravidão era normal, ou que existia uma raça superior às demais, que possuía dotes místicos e por excelência o direito à governança. Guerras foram travadas e muito sangue foi derramado para que tais paradigmas fossem superados, todavia, cada uma das conquistas alcançadas pela sociedade demanda da vigilância recorrente para manter-se vigente. Neste contexto, para que os avanços conquistados na educação por meio de tanto esforço não sejam perdidos, é indispensável debruçar-se sobre o estudo do tema e buscar meios de se fazer com que estes debates aqui propostos transcendam o ambiente acadêmico e alcancem às demais esferas sociais, tanto quanto possível, pois se a educação é pautada nos princípios da cidadania, da solidariedade humana e da liberdade, ela é, sobretudo, o principal sustentáculo para a soberania de uma nação.





REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Cardoso. Sobre o discurso político da (in)visibilidade da disciplina Filosofia na Educação Básica. **Princípios**: Revista de Filosofia (UFRN), Natal, v. 26, n. 51, p. 107-133, 30 set. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1983-2109.2019v26n51id17978>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/17978/12115>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BITTENCOURT, Rodrigo do Prado. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 41-54, 29 mar. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644424721>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157483005/117157483005.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CARVALHO, Flávio. A filosofia vai à escola sem partido: problematizações filosófico-educacionais. **Fênix** - Revista de História e Estudos Culturais, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 1-21, 30 jun. 2017. Universidade Federal de Campina Grande. <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/574/546>. Acesso em 16ago. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

MICHAELIS, Henriette; VASCONCELOS, Carolina Michaelis de. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 ago. 2022.





MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf> acessado em 16/08/2022. Acesso em: 16 ago. 2022.





CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS QUE POTENCIALIZEM A INVENTIVIDADE E A ORALIDADE DA CRIANÇA PEQUENA

PADILHA, Elen Cristina Werner³⁰²
VICENZI, Vinicius Bertoncini³⁰³

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que tem como proposta analisar de que forma a prática de narrativa de histórias, no espaço da educação infantil, contribui para a construção de experiências que potencializam a composição de sujeitos infantis mais criativos e imaginativos. Apresentaremos uma discussão que trata da relevância da arte narrativa para a construção da linguagem, da oralidade, da inventividade, da criação de mundos possíveis, da socialização da criança pequena. Os autores(as) selecionados como base teórica para este estudo sustentam suas pesquisas na perspectiva pós-estruturalista: Jorge Larrosa, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, entre outros. A pesquisa que está em andamento aponta que a prática da contação de histórias no espaço da educação infantil é capaz de potencializar os processos de inventividade e criação da criança pequena que está em processo de construção da fala, construção do conhecimento de si e do mundo que a cerca.

Palavras-chave: Contação de histórias. Experiência. Inventividade. Crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

As histórias povoam o imaginário infantil, encantam, ensinam, encorajam, criam laços de afetividade, pois trazem repertórios amorosos que afloram a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, o brincar, o sentir, o repetir, o aprender, o compartilhar e, assim, quando a criança passa a conviver com outras realidades, ter outras vivências e encontros sociais, continua a ouvir e contar histórias.

Quando aprendemos por intermédio de uma história nunca nos esquecemos. As histórias divertem, instruem, encantam, edificam o mundo da criança, e todo aquele que narra suas histórias para os pequenos entende que, de certa forma, está contribuindo para o processo de constituição deste sujeito, já que as histórias são capazes de dar potência à vida.

As histórias abrem as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado ocorra de forma rica e prazerosa, levando esse pequeno ouvinte a tornar-se um futuro leitor, e ser um leitor é ter infinitas possibilidades de descobertas e de compreensão de mundo (ABRAMOVICH, 2001).

Então percebemos que este encantamento que faz silenciar para: ouvir, imaginar, viajar, relaxar, distrair, sorrir, chorar, sentir medo, que faz o coração acelerar, traz ao mesmo tempo o gosto pela leitura, o interesse pelas histórias, pelos livros e pode vir a se constituir como espaço-tempo de experiência!

A educação tem papel relevante para o processo de socialização. Desta forma, a prática de contação de histórias em sala de aula tem contribuição potente para esse movimento. As narrativas literárias, lidas, contadas ou ouvidas agem sobre todas as facetas do ser humano: intelectual, psicológica, emocional e espiritual (ZENI, 2018, p.29).

Nas crianças as narrativas de histórias contribuem para o desenvolvimento em todos os aspectos, preparando para a vida, pois discutem assuntos sobre o amor, o ódio, a separação, a perda, o bem, o mal, o certo e o errado. Apresentam de forma lúdica as

³⁰² Elen Cristina Werner Padilha. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) - Lages – Santa Catarina (SC) Brasil –. Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. E-mail: elencristina@uniplaclages.edu.br. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2333-4516> Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3656094234848396>.

³⁰³ Vinicius Bertoncini Vicenzi. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) - Lages – Santa Catarina (SC) Brasil – Docente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. E-mail: viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-2131> Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>



propostas pedagógicas e criam estruturas mentais que dão suporte para que a criança internalize, abstraia e selecione o que para ela é, de fato, mais significativo.

As histórias são fundamentais para a fantasia infantil, para o faz de conta e o jogo simbólico – agentes da formação da linguagem, da construção do pensamento.

Para que possamos entender a linguagem como produtora de mundo é necessário vencermos certas crenças e nada disso é possível sem os encontros necessários, encontros esses que as narrativas de histórias oportunizam, rompendo com a neutralidade do ver, sentir, olhar, pensar, encontrar, criar.

A capacidade de se comunicar por meio da linguagem só é desenvolvida plenamente quando a criança é capaz de formular seu pensamento e compreender os pensamentos dos outros.

O enfoque nesta pesquisa em andamento é analisar o quanto a atividade de contação de histórias é relevante para a construção da linguagem, da oralidade, da expressão corporal, da inventividade, da criação de mundos possíveis, potencializando o tempo da infância e sua intensidade.

Ainda, quais processos da linguagem de fato estão envolvidos na atividade da contação de histórias e quais contribuições esta prática traz para a construção da autonomia da expressão oral da criança pequena. Construção de subjetividades mais criativas, abertas às possibilidades de experiência. Uma formação que afirme mais a vida, que dê potência ao tempo desses sujeitos na escola.

A ideia é uma formação mais comprometida com a vida de cada sujeito. A educação infantil não como etapa a ser vencida, mas vivida de forma mais significativa possível, para além dos conteúdos, uma formação mais afirmativa da vida de cada criança, tendo a literatura e a contação de histórias como uma prática potente nesse processo de romper esse modo de pensar a infância.

Essa prática, que favorece a interação, oferece também uma possibilidade de invenção lúdica para a criança que hoje está inserida em um mundo voltado para as tecnologias, e esse viés interativo entre quem conta e quem ouve histórias proporciona aos envolvidos um atravessamento pela vivência e experiência com o outro.

Desta forma, percebemos que inserir a contação de histórias no espaço da educação infantil potencializa aprendizagens e estimula a capacidade de inventividade e criação da criança pequena que está em processo de construção da fala, construção do conhecimento de si e do mundo que a cerca.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa de revisão bibliográfica em torno da relevância da arte narrativa para a construção da linguagem, da oralidade, da inventividade, da criação de mundos possíveis, da socialização da criança pequena.

Os autores(as) selecionados como base teórica para este estudo sustentam suas pesquisas na perspectiva pós-estruturalista: Jorge Larrosa, que se interessa pela relação entre experiência e linguagem, experiência e subjetividade, experiência e educação; Walter Omar Kohan, que nos apresenta a infância através da filosofia e da educação; Maria Isabel Edelweiss Bujes, que analisa a possibilidade de pensar a infância como uma diferença que pode e deve ser compreendida à luz de uma leitura da sua singularidade, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os povos antigos, inesquecíveis contadores de histórias, que se reuniam no final do dia, após a lida no campo, ao redor de um fogão à lenha, à luz de um liquinho de querosene para encantar com seus contos de ensinamentos, contos de assombração e muitas anedotas, já repetiam o que seus antepassados costumavam fazer. A arte narrativa é a mais antiga de todas as artes e continua transmitindo conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento da humanidade.





Há milênios, por várias partes do mundo, muitas e muitas histórias vem sendo narradas, em diversas línguas, por pessoas de diferentes culturas, que expressam sua maneira singular de ver o mundo, desta forma essa produção de texto verbalizada torna-se um evento único e original (MORAES, 2012).

O “Era uma vez” abre um portal para um mundo paralelo, mundo do encantamento para o qual as pessoas se transportam, sem sair do lugar. Um lugar de fantasias, de personagens antigos e ao mesmo tempo tão presentes na atualidade.

O contador de histórias é uma figura importante, que cria com seu ouvinte um vínculo de afetividade enquanto narra e, segundo Benjamin, “raramente nos damos conta de que a relação ingênua do ouvinte com o contador é determinada pelo interesse em guardar o que foi contado”. (BENJAMIM, 2020, p. 39).

Na escola pública, onde faltam tantos recursos e materiais, a narrativa de histórias surge como uma ferramenta importante, contribuindo para que o professor enriqueça sua prática e torne a atmosfera da sala de aula mais atrativa e lúdica, sem precisar de nada além do corpo, da voz, da imaginação e das histórias.

As histórias ajudam as crianças a ver mais graça e sentido na vida. Transformar a sala de aula num espaço de atividade narrativa regular ajuda a fazer dela um lugar vibrante de inspiração educativa. Afinal, uma tarefa importante da educação é justamente nos ajudar a ver mais graça e mais sentido na vida (GIRARDELLO, 2004).

Dessa forma, na Educação Infantil, a criança está descobrindo sentimentos, diferentes emoções, e através das histórias ouvidas vai aprendendo a resolver seus conflitos internos com as vivências dos personagens. Ela descobre novos mundos, outros lugares, diferentes formas de agir e aprende tudo de forma mais prazerosa.

As histórias são fontes maravilhosas de boas e inesquecíveis experiências. São meios preciosos para ampliar o horizonte da criança e aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca (BUSATTO, 2011).

A contação de história tem sido muito utilizada no âmbito escolar que é um ambiente de construção e reconstrução dos saberes, favorecendo vários aspectos: cognitivo físico, psicológico, moral ou social, contribuindo de forma ampla para o desenvolvimento perceptivo das crianças.

Assim, cabe aos professores perceberem que os alunos são capazes em suas singularidades de aprender no seu tempo e a seu próprio modo a se expressar também através da arte narrativa, da contação de história.

Esta prática torna o ambiente escolar um lugar potente, que possibilita não só para as crianças, mas para todos os sujeitos que fazem parte dela encontrar devires minoritários que não visam a mudar nada, a modelar nada e sim findar com o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2012).

A contação de histórias aproxima a criança pequena da literatura, trajetória que se faz de início através da literatura infantil e nos leva a pensar que é possível encontrar novos caminhos potencializadores de vida para esta criança.

Ouvir e contar histórias também é importante para que a criança cresça e se entenda como um sujeito que tem uma forma livre de pensar, tensionando as verdades que lhe são apresentadas, não se conformando com aquilo que a sociedade impõe, sendo capaz de encontrar nesse espaço oferecido pela literatura infantil, através da contação de histórias, intensidades criadoras, rompedoras, revolucionárias, que surgem nesse espaço de encontros.

Porém, se tomarmos a educação como um dos instrumentos do cuidado de si, podemos ver no processo educativo o modo do sujeito cultivar a si mesmo, ver neste processo não apenas a transmissão de saberes, de conhecimentos, a educação extremamente conteudista com a qual estamos acostumados (GALLO, 2014). Há sempre um objetivo externo colocado para o processo educativo do sujeito, que é concluir sua formação e se inserir no mercado de trabalho. Para nós, educadores, é de suma





importância fazermos uma reflexão acerca de que tipo de liberdade de escolhas estamos oferecendo para nossas crianças.

Pensando neste processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, objetivando que o mesmo se forme, faça-se, construa-se, através deste processo educativo, podemos perceber que a contação de histórias no espaço da educação infantil se faz relevante, oportunizando a essa criança a liberdade de cuidar de si, construir-se através das experiências que a atravessam enquanto ouve e enquanto narra histórias.

A imersão de uma criança em uma história bem contada por um adulto é uma viagem ao seu eu interior, uma conexão com todos os sentimentos e emoções que já fazem parte deste sujeito, com os sentimentos e emoções que surgirão a partir da história ouvida, a partir deste momento de encontro e encantamento. Durante esse processo a criança experimenta a sensação de construir-se e desconstruir-se, de conhecer-se e reconhecer o outro, através das personagens envolvidas no enredo da história. E é nesse caminho, no qual a criança não se sente vigiada, que ela tem a liberdade de ser quem é, de ser ela mesma, vai encontrando sua subjetividade, vai se constituindo, aprendendo sobre o cuidar de si e o cuidar do outro.

Desde os tempos mais remotos as histórias foram utilizadas para ensinar a obediência, regras, normas, entre outros aspectos, para que pudessem ser úteis na formação daqueles que futuramente seriam inseridos na sociedade dos adultos.

A partir de outra perspectiva, a pesquisa em questão aponta a prática de contação de histórias como uma ferramenta que, de forma mais livre e autônoma, contribui pra a constituição do sujeito, considerando a concepção de infância e de criança que temos nos tempos atuais.

As histórias continuam trazendo ensinamentos para a infância que vemos ainda nos tempos atuais. Porém, atualmente isso acontece com mais leveza, dando a criança a liberdade de extrair das histórias as experiências das quais necessita no dado momento em que as ouve, sem imposições, sem moral da história, com direito a fazer seus tensionamentos e tirar suas próprias conclusões, até que vá percebendo, de acordo com sua maturidade, o que é real e o que é fantasia, o que agrega e o que deve ser ignorado.

E, assim, as histórias continuam ensinando e ao mesmo tempo contribuindo para o processo de criação da subjetividade deste sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem conta um conto aumenta um ponto. Quem conta um conto prolonga a vida. A vida de quem conta e a vida de quem ouve.

Nessa perspectiva, de que contar histórias é uma forma de perpetuar a própria existência, podemos redimensionar o potencial da arte de contar histórias como uma experiência estética.

O viés artístico contemplado na hora do conto oportuniza as crianças pequenas uma possibilidade de conhecimento subjetivo, pois amplia entendimentos na forma de interpretar e imaginar, através desta atmosfera artística e cultural.

Algo importante a ser considerado neste trabalho é a oportunidade de dar mais visibilidade a esta prática no espaço da educação infantil, pois o momento da roda de histórias é o tempo que se dá ao tempo. É o momento da fala e da escuta, da pausa necessária para alimentar a alma e regar o coração, de respirar, suspirar e acreditar nas possibilidades, nas resoluções dos problemas, de encontrar coragem para superar as dificuldades.

A oralidade rompe barreiras, atravessa muros, transmite conhecimentos através de pessoas que vão e vem, que viajam o mundo. Mas quem fica, também tem muitas histórias para contar sobre suas culturas e tradições.

A partir dessa perspectiva, percebemos o quão importante é oportunizar a criança a experiência de ouvir e contar histórias no espaço da educação infantil, sendo a





criança um sujeito social que também produz cultura, já que vemos nas linguagens o fio condutor de suas expressões.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, W. **O Contador de Histórias e outros textos**. São Paulo: Hedra, 2020.

FOUCAULT Educação. Entrevista com o professor Dr. Silvio Gallo, da UNICAMP. 07 fev. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QVtrGCigO_4 acesso em 20.08.2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

GIRARDELLO, G. **Baús e Chaves da narração de histórias**. (Org.). Florianópolis: Milbocas, 2004.

KOHAN, W. O. **Lugares da Infância**. Filosofia. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORAES, F. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis: Vozes, 2012

ZENI, A. **Prof., Conta uma história! Manual para o professor que tem desejo de contar histórias**. Curitiba: Artêra Editorial, 2018.





DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO À FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA PARA PENSAR A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO NA ERA DO CAPITALISMO COGNITIVO

RIBEIRO, Caio Moretto

RESUMO

Em tempos capitalismo cognitivo (LAZZARATO) e de transformação dos regimes de atenção (CITTON), exploramos a possibilidade de que as estratégias didáticas para desenvolvimento do pensamento crítico não sejam mais suficientes para a formação de sujeitos autônomos se não forem combinadas com uma formação estética ou uma pedagogia do ver (HAN) com exercícios de atenção (LARROSA), que possibilitem novamente a construção de experiências singulares, que abram para experiências futuras (DEWEY). Se, como nos diz Adorno, o pensamento crítico é uma das bases subjetivas que possibilita a democracia e foi ameaçada tanto pelo fascismo quanto pela indústria cultural, esse trabalho busca investigar a possibilidade de que também a educação da sensibilidade ou formação da atenção se tornem essenciais para uma vida democrática que não se deixe levar pelo agenciamento dos algoritmos.

Palavras-chave: Estética. Democracia. Experiência. Capitalismo cognitivo.

INTRODUÇÃO

Por um lado, nossa liberdade depende da capacidade de frear um fluxo, de não se deixar levar por qualquer estímulo que nos atravessa e, às vezes, deliberadamente tenta captar nossa atenção e conduzir nossas ações. Por outro lado, nossa liberdade depende da capacidade de nos deixarmos afetar, de nossa abertura para o mundo e para nossa própria transformação. Não somos livres se somos reféns de fluxos pré-determinados pelo capitalismo cognitivo, pelo já-sentido, ou se somos reféns das nossas próprias emoções. Também não somos livres se não nos arriscamos nessa escolha de nos deixar afetar. Partindo da premissa de que a democracia só existe se existem sujeitos livres, este projeto de pesquisa explora a possibilidade de que a liberdade individual, por sua vez, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, depende de uma educação estética da sensibilidade. Assim, pretende tornar visíveis os limites das atuais estratégias de formação do “pensamento crítico” para a formação de sujeitos autônomos nesse novo contexto e busca nas experiências da educação infantil de inspiração em Reggio Emilia e nas estratégias das disciplinas de artes visuais, um campo fértil para pensar a dimensão estética da educação. Por fim, pretende desenvolver pistas para uma formação de professores que colabore para a construção de uma intencionalidade focada na formação da sensibilidade e da atenção.

Partimos das análises que descrevem o momento atual de desenvolvimento do capitalismo como “capitalismo cognitivo”, como o sociólogo italiano Maurizio Lazzarato, ao afirmar que “No dito capitalismo clássico, o que estava no cerne era a fabricação do objeto. Hoje, antes de fabricar objeto é preciso fabricar o desejo e a crença.” (LAZZARATO, 2006, on-line). Será que as atuais estratégias de ensino que visam o desenvolvimento de um dito pensamento crítico são suficientes para constituição de sujeitos que possam navegar de forma autônoma por meio dessa rede que busca constantemente captar nossos afetos utilizando estratégias estéticas?

Dentre os efeitos produzidos na formação de nossas subjetividades contemporâneas pelo capitalismo cognitivo, um deles é a transformação dos regimes de atenção (CITTON, 2014). A cultura de multitarefa, sempre disponível e atenta às notificações em seus smartphones, e a transição constante entre tarefas, esse “zapping” não apenas canais de televisão e “stories” em redes sociais, mas também entre atividades, produziu um tipo de atenção não contemplativa, ao mesmo tempo que sempre alerta aos sinais externos, sem concentração profunda para novas conexões. Esta atenção tem sido chamada, por Katherine Hayles de hyper attention (HAYLES, 2007).





A hipótese que este projeto propõe investigar, portanto, é a de que existe uma dimensão estética da educação que se torna indispensável à leitura crítica do mundo contemporâneo e que não tem sido trabalhado intencionalmente em conjunto com a formação de um pensamento crítico ou de habilidades de pensamento, com exceção de algumas abordagens na educação infantil. Partimos da hipótese, a ser verificada, de que, no Ensino Fundamental e Médio se construiu uma dicotomia entre as disciplinas “artísticas” e as “humanas”, de modo que se atribui às primeiras a tarefa de uma educação estética e às últimas a função de desenvolver o pensamento crítico. Porém, quando lemos uma notícia e escolhemos não nos deixar afetar ou quando lemos uma notícia e somos levados a um lugar de raiva, tristeza ou de indignação irrefletida, estamos nos deixando captar por uma lógica de captura dos nossos afetos que é de ordem estética.

Ainda que talvez não tendo especificamente o diagnóstico de um capitalismo cognitivo como mobilizadora, as experiências de Reggio Emilia com suas projeções, sua pedagogia da escuta e, sobretudo, sua visão de criança sintetizada na imagem das cem linguagens, parece ter aberto um campo para o estudo das dimensões estéticas da educação, o que se evidencia com os estudos de Alfredo Hoyuelos e sua categorização das dimensões ética, política e estética do pensamento de Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2020). No entanto, a influência da abordagem Reggio no Brasil, ainda parece circunscrita à educação infantil, sem que se avalie as contribuições que poderia trazer para a formação da sensibilidade e de um regime atencional mais contemplativo em estudantes mais velhos. No Ensino Fundamental e Médio, nossa hipótese, ainda preliminar, é a de que a preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade fique mais circunscrita às disciplinas de artes visuais, enquanto às disciplinas de humanidades ficaria a incumbência de construir um “pensamento crítico”.

METODOLOGIA

O que se pretende é construir um conjunto de critérios, mesmo que provisórios a serem alterados na relação com o campo, que permitam avaliar a relação construída em uma aula entre professor e estudantes pelo efeito estético produzido sobre a atenção, pela capacidade de provocar uma “mudança no limiar de atenção” dos alunos. (MOREY apud LARROSA, p. 211). Partindo da premissa de que fazer educação é provocar uma experiência singular (DEWEY, 2010, p. 115), pretende-se realizar uma ampla revisão bibliográfica da literatura sobre a experiência educacional, passando por John Dewey e seus critérios para que uma experiência seja estética e singular a Jorge Larrosa e as provocações sobre o que têm levado ao enfraquecimento das experiências e sobre a possibilidade de pensar o ofício do professor como o de um mediador e suas formas de mediação como artesão do tempo, da luz, da presença e da palavra. Também se amplia a revisão bibliográfica aos estudos sobre regimes atencionais, de Yves Citton (2014), Virginia Kastrup (2007) e os usos desses conceitos no campo educacional, como, por exemplo, em Hoyuelos, quando ele defende uma “observação flutuante” (HOYUELOS, 2020, p. 124) ou em Larrosa, quando defende a escola como “o lugar do exercício da atenção” e que “a educação não é, em primeiro lugar, a transmissão (de um saber), mas a formação da atenção” (LARROSA, 2018, p. 291).

A partir de um conjunto de critérios que direcione o olhar para as formas por meio das quais o professor cria uma qualidade de presença, por exemplo, ou cuida da linguagem para envolver estudantes em uma narrativa que “em estado de enunciação” (LARROSA, 2018, p. 198), e outros, pretende-se construir um estudo comparativo sobre as estratégias que permitem tanto a captura como o exercício de regimes atencionais que Byung-Chul Han chama de contemplativos (HAN, 2017) ou que Jorge Larrosa nomeia de estéticos ao dizer que:





O regime atencional escolar é mais estético que econômico. E por isso, na escola tal como na arte, na relação educativa tal como na relação estética, o assunto central é a própria atenção. Por isso poderíamos falar, tanto na escola quanto na arte, de uma poética da atenção. Poderíamos dizer, nesse sentido, que a escola constitui uma espécie de zona de exceção (um enclave) não submetida às leis da economia atencional que dominam seu entorno. Do mesmo modo que os regimes atencionais estéticos. Como diz Yves Citton: “Uma ecologia da atenção deve defender ativamente as condições ambientais necessárias para que práticas artísticas e experiências estéticas protegidas das pressões para a rentabilidade possam se desenvolver”. (LARROSA, 2018, p. 292)

Quais são as condições ambientais necessárias para a experiência estética na escola? O que se pretende, portanto, é, por meio de um estudos comparativo entre as estratégias de produção de efeitos estéticos em aulas de artes e de humanidades, de educação infantil de inspiração Reggio e ensino fundamental, contribuir para o exame dessa questão, que se torna essencial para manter a formação de subjetividades críticas e anti-totalitárias em tempos de capitalismo cognitivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao explicar aquilo que Loris Malaguzzi chamava de “vibração estética”, Hoyuelos recupera Humberto Maturana para afirmar sobre a indissociabilidade entre estética e aprendizagem:

Para conhecer, é necessário escolher entre incertezas pertinentes. Portanto, conhecer significa decidir, e cada decisão é uma escolha que não pode ser somente um problema de lógica ou de falseabilidade, como diria Popper, já que se fala de incerteza e não de certezas. Dessa forma, o âmbito das escolhas ter que pertencer a um nível que não seja puramente racional. Humberto Maturana (1997, p. 57-59) fala da sedução estética como um marco de referência que estabelece um olhar poético para conseguir esse bem-estar natural necessário para escolher e decidir. Portanto, existe uma dimensão estética no próprio processo do conhecer. Uma dimensão estética que é uma fascinação ou essa vibração estética da qual fala Loris Malaguzzi. (HOYUELOS, 2020, p. 184-185)

Se concordamos com a premissa de Humberto Maturana e Alfredo Hoyuelos de que existe uma dimensão estética do próprio processo de conhecer, quais seriam as adequações ou, antes, quais poderiam ser os cuidados e intervenções no ambiente que poderíamos propor intencionalmente para construir convites que sejam esteticamente atraentes, no sentido de que pensados para promover aquilo que John Dewey chamou de experiência singular, uma experiência que abre para experiências futuras, uma experiência ligada a outras, que carrega um “sentimento de significado crescente, que é conservado e que se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo”, e que carrega esse “selo estético” inerente à própria aprendizagem intelectual. (DEWEY, 2010, p. 115)

Dewey nos diz que processo de conhecer é eminentemente estético, que essa dimensão estética está ligada a “um sentimento de significado crescente” e que, portanto, está ligada a um processo de antecipação que “liga o fazer seguinte a seu efeito para os sentidos”, ou seja, “o que é feito e o que é vivenciado e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua” (DEWEY, 2010, p. 130). A experiência educativa, portanto, depende da forma como é significada, da forma como é narrada e ressignificada. As contribuições de Reggio Emilia e todos seus educadores na reflexão sobre a documentação pedagógica como construção de sentido compartilhado são inegáveis.





Essa contribuição e o potencial que essas leituras ainda têm para nos inspirar a pensar a educação como formação da atenção saltam aos olhos, ou causam uma sedução estética, quando lemos Carla Rinaldi, presidente da Reggio Children descrevendo os professores como aqueles que detêm os “fios de Ariadne”: “Os professores vistos como aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-la em experiências significantes de interação e comunicação.” (RINALDI, 2020, p. 106). Se entendemos a estética como “o ser sensível à estrutura que conecta as coisas ou os acontecimentos” (HOYUELOS, 2020, p. 28), a metáfora do professor como aquele que tece os fios não é senão a do professor que está atento a como os estudantes estão percebendo, significando e resignificando as experiências ou, como afirma Larrosa (LARROSA, 2018, p. 291), aquele que está atento à atenção. Vale, neste contexto, ressaltar que, ao explicar a famosa “pedagogia da escuta”, o primeiro ponto destacado por Carla Rinaldi é o destaque da “escuta como sensibilidade aos padrões que conecta” (RINALDI, 2020, p. 124), o que poderíamos também nomear, como Larrosa de “atenção estética” (LARROSA, 2018, p. 291).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, portanto, que para pensar uma educação que promova a autonomia necessária para a convivência democrática não é mais suficiente, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, pensar apenas na formação do pensamento crítico. Como contraponto ao capitalismo cognitivo e as forças que buscam um governo por meio dos afetos, torna-se necessário incluir na intencionalidade pedagógica a discussão sobre a formação da sensibilidade e sobre os regimes de atenção ou, em outras palavras, é necessária uma intencionalidade estética.

Dentre as experiências que abordam de forma mais direta essa formação estética, acreditamos que aquela proposta pelas educadoras e educadores de Reggio Emilia para a educação infantil, ainda possam inspirar e auxiliar a fazer pensar sobre aspectos da educação democrática que não têm sido suficientemente debatidos. O que podemos ainda aprender com as experiências de Reggio Emilia? De que forma essas influências têm sido resignificadas em nossa região? Como se valer dessas experiências de documentação pedagógica e de projeção atentas à vibração estética para pensar a formação de uma sensibilidade que permita ao estudante se abrir para experiências singulares em uma era de capitalismo cognitivo? Entendemos que essas contribuições para pensar o desenvolvimento das “cem linguagens” da criança também possam, hoje, nos ajudar a pensar em uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAYLES, N. Katherine. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. **Profession**, Modern Language Association, 2007, p. 187–199. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25595866>. Acesso em 03 de dezembro de 2021.





HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. Entrevista com Maurizio Lazzarato. **Agência Carta Maior**. 4 dez. 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/175-noticias-2006/562570-capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial-entrevista-com-maurizio-lazzarato> . Acesso em 30 de julho de 2022.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PELBART, P. P. Tudo é feito para conexão absoluta, a mais saturada possível. **Revista Continente**, ed. 184, 01 de abril de 2016. Entrevista disponível em: <http://www.revistacontinente.com.br/especial/19362-tudo-%C3%A9-feito-para-conex%C3%A3o-absoluta,-a-mais-saturada-poss%C3%ADvel.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

PERNIOLA, Mario. **Do sentir**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias estéticas sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

