

E-ISSN 2764-0019

Anais Eletrônicos

**II SEMINÁRIO
NACIONAL DE FORMAÇÃO
DOCENTE E PRÁTICAS
DE ENSINO**

**Formação de Professores:
desafios contemporâneos**

16, 17 e 18
de agosto de 2021


UNOESC
Fazendo parte da sua vida

PPGE^d
Programa de Pós-Graduação
em Educação

editora
unoesc



© 2021 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação

Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro

Revisão metodológica: Bianca Regina Paganini, Paula Stechenski Zaccaron

Arte da capa: Marketing Unoesc

Projeto Gráfico e capa: Simone Dal Moro

Diagramação: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino (2: 2021, 16 a 18, ago.: Joaçaba, SC). Anais eletrônicos do II Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino / Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba: Unoesc, 2021. ISSN: 2764-0019 Tema: Formação de professores: desafios contemporâneos. 1. Professores – Formação - Pesquisa. 2. Educação – estado - Pesquisa. 3. Educação. I. Trevisol, Maria Teresa Ceron, [et al.]... (coord.). II. Título. CDD 370.71
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor

Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi

Campus de Chapecó

Carlos Eduardo Carvalho

Campus de São Miguel do Oeste

Vitor Carlos D'Agostini

Campus de Videira

Ildo Fabris

Campus de Xanxerê

Genesio Téio

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani

Tiago de Matia

Sandra Fachineto

Aline Pertile Remor

Lisandra Antunes de Oliveira

Marilda Pasqual Schneider

Claudio Luiz Orço

Ieda Margarete Oro

Silvio Santos Junior

Carlos Luiz Strapazzon

Wilson Antônio Steinmetz

César Milton Baratto

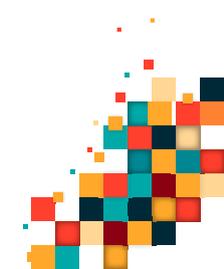
Marconi Januário

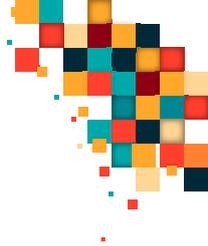
Marceli Maccari

Daniele Cristine Beuron

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.





COMISSÕES

Coordenação geral

Maria Teresa Ceron Trevisol

Ana Cristina Coll Delgado

Fernanda dos Santos Paulo

Dilva Bertoldi Benvenuti

Comitê científico

Marilda Pasqual Schneider

Elton Luiz Nardi

Roque Strieder

Comissão de mostra de práticas de ensino e cultura

Camila Regina Rostirola

Fernanda dos Santos Paulo

Neiva Furlin

Mauricio João Farinon

Sumário

APRESENTAÇÃO ANAIS	11
--------------------------	----

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A BIOTECNOLOGIA NOS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM	15
A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS POSSÍVEIS EM UM CENÁRIO DE TRABALHO REMOTO	23
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DIALÓGICO	29
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	37
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO A PARTIR DO CLUBE DE LEITURA	45
DOCENTES DA REDE PÚBLICA EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA: OS ASPECTOS COGNITIVOS E SUA FORMAÇÃO	51
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE	59
EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	63
ENSINO DE GEOGRAFIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS CONTROVÉRSIAS DO “NOVO NORMAL”	71
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR	79
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA MERCADORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	85
INOVAÇÃO EDUCACIONAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO?	93
INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
O USO DA FOTOGRAFIA NO ESTUDO DA GEOMETRIA: POSSIBILIDADES PARA A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA	109
OBJETOS DE APRENDIZAGEM E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS À LUZ DO MODELO TPACK DE FORMAÇÃO DOCENTE	117
PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: CONTRIBUIÇÕES ÀQUELES E ÀQUELAS QUE OUSAM APRENDER E/A ENSINAR	125



SER PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UM PROCESSO EM MOVIMENTO	131
TEORIA ATOR-REDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS A PARTIR DO CONCEITO DE PERFORMANCE	139
TRABALHO DOCENTE NO BRASIL EM PUBLICAÇÕES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2016-2019).....	147

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

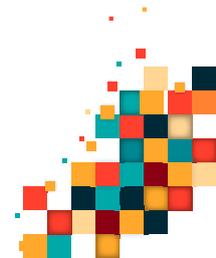
AS BASES BIOLÓGICAS DA VIOLÊNCIA PARA O CONTEXTO ESCOLAR.....	157
DESIGUALDADE E Esvaziamento: reflexões sobre a base nacional comum curricular e seu rompimento com a educação crítica	163
GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	169
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MEIO OESTE DE SANTA CATARINA: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	175
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL (2017-2020)	181
OS REFLEXOS POSITIVOS E DESAFIOS DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	189
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	193
TRAÇOS HISTÓRICOS E AS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	201

Eixo 3 – Educação e filosofia

O ENSINO JURÍDICO NA CRISE DA MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE MARIO OSORIO MARQUES.....	211
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

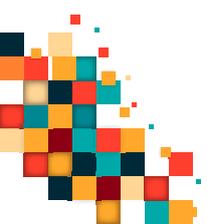
Eixo 4 – Processos Educativos

A ESCOLA PAULO FREIRE A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES E OS COMPLEXOS DE ESTUDO: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO	221
A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA	229
A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	237





BINGO DA TABELA PERIÓDICA: UM RELATO DE EXPERIENCIA COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	245
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARTICIPANTE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	251
CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	257
DESATANDO NÓS: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CONSOLIDADOS OU INOVADORES DIANTE DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS?.....	261
DIDÁTICA DO PENSAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	267
DIVERSIDADE CULTURAL ARTICULADA COM O ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR E A PROPOSTA FORMATIVA PARA DOCENTES	275
EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E TENSIONAMENTOS PRÁTICOS	281
ENSINO DE ANATOMIA HUMANA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS	289
ENSINO E APRENDIZAGEM DO OBJETO DE CONHECIMENTO <i>MISTURAS</i> , A PARTIR DA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA (UEPS) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	291
ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS DE ENSINO	297
ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR: O MULTICULTURALISMO COMO TEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	305
ESTÁGIO REMOTO? CONHECENDO OS IMPACTOS E DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	309
LITERATOS, LITERATURAS, LINGUAGENS: A OBRA DE DOSTOIÉVSKI COMO REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	315
O ENSINO DA ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	321
O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO METODOLOGIA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	329
OS ENUNCIADOS DO LIVRO DIDÁTICO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	335
POSSIBILIDADES INTERATIVAS DO JARDIM SENSORIAL COM CRIANÇAS AUTISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	343
PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO: A DINÂMICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE APRENDER.....	353
PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DOCENTES	359
QUEM É O EDUCADOR SOCIAL? UM STUDO DE CASO DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE (AEPPA).....	367



RECURSO EDUCACIONAL ABERTO E ELO: POSSIBILIDADE DE ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	375
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Relatos de Experiência

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A DINÂMICA DE TRIPLO PROTAGONISMO NO CURSO DE LETRAS: O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR, DO ACADÊMICO DE LETRAS E DO CONHECIMENTO	385
A ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	386
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO	387
O ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O FORMAÇÃO INICIAL	388
REGÊNCIA NA RP: OBSERVANDO A MATEMÁTICA NO DIA A DIA.....	389
REGÊNCIA NO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES	390

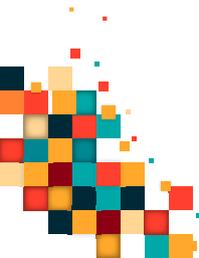
Relatos de Experiência

Eixo 4 – Processos Educativos

+ QUE UM: O PODER DO APOIO FAMILIAR PARA O SUPERDOTADO.....	393
A PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	394
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE	395
ALFABETIZANDO COM SONS, LETRAS E AFETOS	396
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.....	397
CUIDANDO, APRENDENDO E BRINCANDO COM AS PLANTAS E A NATUREZA EM NOSSO JARDIM!.....	398
DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS DE ASTRONÁUTICA ...	399
ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NUMA CLASSE HOSPITALAR EM JOÃO PESSOA – PB	400
INTERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS	401
JOGO ALQUERQUE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID	402
JOGO CURLING: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS	403
JOGOS DE PRECISÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	404



KAHOOT!: NO CONTEXTO FORMATIVO DO PROJETO MENINAS E MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA.....	405
LEITURA LITERÁRIA, FORMAÇÃO DE LEITORES E APRENDIZAGEM.....	406
O DESAFIO DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPANHOL.....	407
O DESENVOLVIMENTO DA FORÇA E COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS NO JOGO DE TIRO AO ALVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANA.....	408
O VESTUÁRIO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	409
PIBID: PROJETO BAÚ LITERÁRIO.....	410
PRÁTICAS ESPORTIVAS COMPLEMENTARES NO ÂMBITO ESCOLAR: VIVÊNCIAS PIBIDIANAS.....	411
PROJETO DE LEITURA: QUERO LER E APRENDER.....	412
PROMOVENDO O BRINCAR NA EXPERIÊNCIA DAS HORTAS PEDAGÓGICAS: UMA ABORDAGEM SOCIOAMBIENTAL PARA O ENSINO GEOGRÁFICO.....	413
PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM GRUPO <i>ON-LINE</i> PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	414
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA EXPERIÊNCIA.....	415
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	416
UMA AULA INTRODUTÓRIA DO CONCEITO DE ALEATORIEDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	417
UMA PROPOSTA INTERATIVA PARA AMPLIAR AS COMPREENSÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA.....	418
UTILIZAÇÃO DA MEMÓRIA DE AULA COMO INICIALIZAÇÃO DAS AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	419
VIVÊNCIA PIBIDIANA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	420



APRESENTAÇÃO ANAIS

VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO II SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO

O Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Oeste de Santa Catarina promove, bienalmente, dois eventos acadêmico-científicos de grande importância acadêmica e teórico-prática: o Colóquio Internacional de Educação (CIE) e o Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino (SENFPE). Na Edição 2021, em razão da pandemia, os dois eventos foram realizados em formato virtual e tiveram como tema central **Formação de professores: desafios contemporâneos**.

Compreendemos que as configurações contemporâneas que implicam a educação - incluindo os questionamentos, as regulações e controles, os desafios aos processos formativos (discentes e docentes), as ressignificações do currículo, dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, entre outros - trazem à formação do professor e às práticas de ensino a urgência de que sejam problematizadas, desnaturalizadas e reinventadas. Assim, os dois eventos, realizados concomitantemente, consolidam-se como espaços legítimos e potentes de discussões acadêmico-científicas relacionadas aos desafios contemporâneos concernentes à educação, à formação de professores e às práticas de ensino.

Para dar conta dos propósitos que justificam a importância do diálogo sobre o tema, constituíram objetivos da Edição 2021:

- Favorecer o debate, os estudos e a divulgação de produções científicas sobre a formação docente tendo em vista as experiências de âmbito internacional, nacional, regional e local;
- Constituir espaços de interlocução e de divulgação de práticas de ensino desenvolvidas em diferentes âmbitos de ensino e envolvendo públicos com diferentes características: superior, educação básica, profissional, jovens e adultos, entre outros;
- Ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da educação básica e da educação superior e pesquisadores da área da educação e afins sobre a necessária indissociabilidade entre educação, pesquisa, ensino superior e educação básica, no âmbito da formação de professores, práticas de ensino e seus desafios contemporâneos.

O VII CIE e o II SENFPE contaram com a participação de pesquisadores da Educação e das Ciências Humanas, discentes e docentes de cursos de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, docentes, discentes e egressos de cursos de Licenciatura, professores das escolas de educação

básica e estudantes do curso Normal. Os participantes dos dois eventos puderam desfrutar de um conjunto de atividades, constituído pela seguinte programação:

Data	Horário	Atividade
16/08/2021	18h	Momento cultural e Abertura
	19h30	Conferência de abertura: Educação e Formação de professores Conferencista: Prof. Dr. Rui Trindade (Universidade do Porto - Portugal)
17/08/2021	8h	Apresentação de trabalhos
	13h30	Momento cultural
	14h	Mesa-redonda: Inovação, práticas de ensino e trabalho docente Palestrantes: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Udesc/ANPEd) Profa. Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (Instituto Politécnico de Leiria - Portugal)
	16h30	Mostra de práticas de ensino Lançamento de livros Divulgação de periódicos
18/08/2021	8h	Apresentação de trabalhos
	10h10	Mesa-redonda: Currículo, BNCC e trabalho docente Palestrantes: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPE)
	14h	Mesa-redonda: Políticas e formação de professores Palestrantes: Profa. Dra. Olinda Evangelista (Unoesc/UFSC) Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp/Anfope)
	16h30	Encerramento

The background of the entire page is a white, crumpled paper texture. Overlaid on this are two abstract graphic elements consisting of clusters of small, colored squares. One cluster is in the top right corner, and another is in the bottom left corner. The colors used for the squares include teal, red, orange, dark blue, and light beige. The squares are arranged in a somewhat grid-like pattern but with irregular edges, creating a pixelated or mosaic effect.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A BIOTECNOLOGIA NOS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

SANTOS, Fabian Lucas Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
fss2019@hotmail.com

SANTOS, Tamires Barbosa dos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
tamires.barbosads@hotmail.com

QUEIROZ, Magnólia Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
msqueiroz@uneb.br
Financiamento: CAPES

A educação é um processo inerente ao desenvolvimento do ser humano em todas as sociedades e, portanto, constitui-se em parte integrante de sua existência, presente na formação de hábitos, atitudes, valores e esquemas de raciocínio que vão traçar as linhas mestras de sua personalidade (OLENIKI, 2002).

Desse modo, as instituições escolares são importantes para garantir o direito e a possibilidade de uma educação crítica, fundamentada em valores humanos e civilizados. Com a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, em que enfrentamos uma crise que combina fatores sanitários e humanitários e assim tem se apresentado como um dos maiores desafios em escala global deste século, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto e com isso não podemos perder de vista esse direito.

No ensino remoto emergencial, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática, e por essa ausência percebemos a sua fragilidade, e não podemos esperar que a aprendizagem alcance a todos. É uma solução temporária para uma problemática que se instala e para sua execução têm sido utilizados recursos tecnológicos a fim de viabilizar parcialmente o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente (BOZKURT; SHARMA, 2020).

Assim, foi preciso pensar em atividades e materiais pedagógicos mediados pelo uso das novas tecnologias, em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem.

Como parte das ações voltadas para o início do ano letivo 2020/21 na rede estadual do estado da Bahia, a Secretaria da Educação do Estado (SEC) desenvolveu diferentes estratégias para auxiliar professores e estudantes nesse momento. Desse modo, foram elaborados recursos educacionais visando atender a todos os estudantes nos diversos perfis de acessibilidade tecnológica, inclusive aqueles que não possuem acesso à internet.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são um desses recursos que tem como objetivo auxiliar aos professores durante o período do ensino remoto. Eles foram desenvolvidos por professores da rede estadual, mas seu uso é facultativo. Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são formados por trilhas de aprendizagem com a finalidade de conciliar os tempos e os espaços, e são uma importante inovação da rede estadual da Bahia, para que os professores se apropriem dos conceitos, das possibilidades e dos limites trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BAHIA, 2020).

No ensino remoto emergencial os Cadernos de Apoio à Aprendizagem constituem um recurso de fundamental importância, já que representa, em muitos casos, o único material de apoio didático disponível para os estudantes sem acesso à internet. Neste sentido, é importante elencar conteúdos significativos, em especial para os estudantes da 3ª série do ensino médio em que assuntos como biotecnologia e bioética, engenharia genética e teorias evolutivas são temas abordados com implicações científicas e éticas e costumam ser frequentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A biotecnologia, tema abordado ao longo do ensino médio, tem o seu conteúdo frequentemente revisto, pois é alimentado por pesquisas em biologia celular e molecular com o intuito melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir de pesquisas que abrangem diversos setores da sociedade, como saúde, alimentação, meio ambiente, agricultura e indústria, variando em cada país, em virtude dos recursos naturais, econômicos, políticos e as empresas públicas e privadas envolvidas nestas atividades (MALAJOVICH, 2016).

Fonseca e Bobrowski (2015) evidenciam em sua pesquisa a necessidade da inserção da biotecnologia no currículo escolar, devido ao seu grande desenvolvimento e a presença de processos biotecnológicos no dia a dia das pessoas.

Morin (2004) assinala que, no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade.

Nesta perspectiva, no desenvolvimento de toda prática educativa é sempre necessário estabelecer prioridades na condução dos procedimentos pedagógicos. Uma dessas prioridades se refere à seleção de conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem que constituem os programas escolares. O conjunto desses conteúdos, que também pode ser chamado de saber escolar, tem como fonte original o saber específico (PAIS, 2002).

No interior da cultura escolar, os conhecimentos oriundos das ciências, ao ser transferido de um contexto ao outro, passam por profundas modificações, denominadas por Chevallard (1991) de transposição didática, a fim de que se enquadrem no tempo e no espaço da escola.

Nesta perspectiva, objetivo desse estudo é analisar o tema biotecnologia no Caderno de Apoio à Aprendizagem à luz da transposição didática.

Este estudo está vinculado ao Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto Ciência na escola, a partir do PIBID, na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* II, Alagoinhas-BA, e foi desenvolvido por bolsistas

de iniciação à docência do edital 02/2020 como uma das etapas propostas pelo subprojeto de estudar o contexto educacional.

A abordagem metodológica foi qualitativa a partir da análise comparativa do tema genética e biotecnologia, Caderno de Apoio à Aprendizagem da 3ª série do Ensino Médio tendo como parâmetro o livro Biotecnologia, 2ª edição de Maria Antonia Malajovich (2016) quanto a efetiva transposição didática, destacando-se os processos de transformação que o conhecimento científico sofre quando passa para o livro didático.

É um estudo qualitativo e como base empírica para sua realização, analisamos conteúdo biotecnologia inserido no Caderno de Apoio à Aprendizagem da 3ª série do Ensino Médio. A partir da perspectiva de Chevallard (1991) teórico da transposição didática, buscamos destacar alguns aspectos da natureza do saber em biologia, destacando-se os processos de transformação que o conhecimento científico sofre quando passa para o caderno de Apoio à Aprendizagem.

A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996), é descritiva, ou seja, que não enumera ou mensura eventos, tendo um caráter exploratório que possibilita o contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo.

A análise do Caderno de Apoio à Aprendizagem foi feita por meio de ações divididas em três leituras para promover um estudo minucioso em todo o texto e a partir disso, dimensionar a forma como a biotecnologia está inserida.

As principais perguntas que nortearam a análise foram: (1) qual é o conceito de biotecnologia? (2) quais as contribuições da biotecnologia para a sociedade? (3) apresentam sugestões de leituras?

Devido à atual pandemia e para cumprir as normas de distanciamento social, as leituras coletivas aconteceram pelo aplicativo Google Meet e foram seguidas de discussões.

A ideia de transposição didática aparece inicialmente pelo sociólogo Michel Verret (1975). Porém, em 1980, o matemático Yves Chevallard (1991) retoma essa ideia e a insere no contexto da didática da matemática, fazendo dela uma teoria.

Segundo essa teoria, a transposição didática é um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o conhecimento científico produzido pelos cientistas nas universidades ou nos institutos de pesquisa em determinado contexto histórico-social, o *saber sábio*, se transforma naquele que está contido nos programas, materiais instrucionais e livros didáticos, o *saber a ensinar*, e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula, o *saber a ser ensinado* (CHEVALLARD, 1991). Ainda, este mesmo autor, afirma que o *saber sábio ou científico*, o *saber a ensinar* e o *saber a ser ensinado* constituem as esferas do saber. O *saber a ensinar* ao ser transposto para o ambiente escolar transforma-se em outro tipo de saber, passando a integrar novas demandas e ajustando-se a elas. Este saber deverá estar revestido de uma forma didática visando a sua apresentação aos alunos, pois o *saber sábio* não pode ser ensinado na forma como se encontra redigido nos textos científicos.

A esfera do *saber a ensinar* tem uma composição extremamente diversificada. Esta heterogeneidade pode ser uma fonte de conflitos, visto que seus membros lutam sempre em defesa de seus interesses, que nem sempre estão em sintonia entre si. Considera-se como integrantes desta

esfera os autores de livros didáticos e divulgação científica, os professores, os especialistas de cada área, toda estrutura governamental envolvido com educação e ciências e, até mesmo, a opinião pública.

Em cada época, é necessário que o conhecimento científico do livro didático, neste caso no Caderno de Apoio à Aprendizagem esteja fundamentado no conhecimento produzido pelos cientistas, e que esse já tenha sido aceito de uma forma consensual pela comunidade científica.

Frente ao crescente e constante avanço tecnológico, a biotecnologia recebe posição de destaque por ser uma ciência em ascensão, desenvolvendo atividades em diversos setores, como agricultura, pecuária, energia, indústria, alimentação, meio ambiente e principalmente na saúde (BATTEZINI; REGINATO; REGINATO, 2018).

Esses novos conhecimentos trouxeram muitos benefícios práticos, que fazem parte do cotidiano da grande maioria dos cidadãos, como melhorias na saúde humana e prosperidade. Isso gera debates e as pessoas precisam refletir e opinar sobre os benefícios, riscos e implicações éticas, morais e sociais provenientes dessas pesquisas (ALBERTIS, 2006).

A biotecnologia pode ser utilizada tanto na produção de pães por meio da fermentação de leveduras, executado desde a antiguidade, bem como no melhoramento genético utilizado para a seleção e o aprimoramento de características de interesse das espécies animais e vegetais. Entretanto, as técnicas de manipulação de DNA são mais recentes na ciência e passaram a caracterizar a engenharia genética, como no caso da geração de organismos transgênicos, identificação de pessoas com base na análise do DNA e da clonagem (LOPES, 2016).

Neste sentido, o estudo da biotecnologia tem ganhado destaque em debates e pesquisas e a compreensão desses temas, seus processos de análise e resultados possibilitam a formulação de visão crítica acerca das práticas biotecnológicas e sua aplicabilidade, pelos estudantes (FONSECA; BOBROWSKI, 2015).

Nos últimos anos os meios de comunicação em massa têm divulgado inúmeras descobertas atribuídas ao uso da tecnologia associada à biotecnologia. A abordagem dos temas em sala de aula relacionados ao saber biotecnológico torna-se, portanto, primordial para a compreensão de conquistas científicas, amplamente abordadas pela mídia.

Ao analisar o Caderno de Apoio à Aprendizagem observamos que os autores tiveram uma preocupação em fazer a abordagem inicial da biotecnologia a partir da chamada sobre a produção de alimentos geneticamente modificados e terapias gênicas enquanto produção de conhecimento para a ciência e contribuição para as pessoas, conforme figura 1.

Figura 1 – Abordagem da biotecnologia

1. PONTO DE ENCONTRO

Olá estudante, tudo bem? Após este conturbado momento, vamos retomar os nossos conhecimentos de forma organizada e orientada, então, vamos colocar o nosso trem no trilho e vamos rodar. Este conteúdo aborda a genética molecular com ênfase na manipulação do DNA. Existe na atualidade uma crescente linha de pesquisas e de utilizações neste campo, que vão desde a produção de alimentos geneticamente modificados aos processos de terapia gênica. Todo o mecanismo da biotecnologia se baseia nos conhecimentos prévios sobre a estrutura e funcionamento das moléculas de DNA e RNA, bem como de sua manipulação. É uma área que promete muitos avanços importantes na ciência, principalmente voltada ao bem estar humano.

Fonte: Bahia (2021).

Esse é o momento importante de uma abordagem mais profunda uma vez que alimentos transgênicos entusiasmam os estudantes, por estar relacionado ao cotidiano deles, no entanto, a sua maioria acredita que os transgênicos são perigosos e distantes de suas realidades.

O Caderno traz o conceito de biotecnologia que necessita de aprofundamento, sendo retirado do Antigo site do Ministério do Meio Ambiente, sem sofrer alterações ou ampliações do tema, conforme Figura 2.

Figura 2 – Conceito de biotecnologia

Texto 2 – Biotecnologia

As biotecnologias, em seu sentido mais amplo, compreendem a manipulação de microrganismos, plantas e animais, com vistas à obtenção de processos e produtos de interesse para a sociedade. A rigor, as biotecnologias não são novas, mas sim, usam novas ferramentas tecnológicas, baseadas no conhecimento científico e que, hoje, são empregadas nas diferentes

Fonte: Bahia (2021).

Mesmo sabendo que o conceito esteja parcialmente aceito, ele faz referência a antiga prática da biotecnologia. Para o momento de pandemia da SARS-COV-2 em que as técnicas e testes utilizados para detectar a Covid-19, em especial Reverse transcription polymerase chain reaction (RT – PCR) utilizam recursos biotecnológicos.

Para Malajovich (2016), as múltiplas definições de biotecnologia eram bastante relativas, pois estavam envolvidas com os interesses de cada área, contudo, hoje em dia a descrição não

abrange apenas as direções tecnológicas porque está em constante evolução. Neste sentido, a biotecnologia é uma atividade baseada em conhecimentos multidisciplinares, que utiliza agentes biológicos para fazer produtos úteis ou resolver problemas.

Observa-se falhas evidentes, principalmente na abstenção de explicações quanto o uso da tecnologia tal como sua relação com a evolução desta Ciência, já que atualmente o uso da biotecnologia industrial sobrepõe a biotecnologia de laboratório (a gênese dessa revolução) (MALAJOVICH, 2016) principalmente na questão da importância para área medicinal.

As contribuições da biotecnologia citadas no texto são resumidas em listas, com a exceção em descrever o processo de fermentação, como uma das primeiras técnicas descritas na história da humanidade, explicando também o conceito das Enzimas de Restrição, aplicada de forma introdutória, sendo mais bem explicada no link de referência, conforme Figura 3.

Figura 3 – Enzimas de restrição

A partir da década de 1970, ficou mais fácil analisar a molécula de DNA com o isolamento das enzimas de restrição. Estas enzimas são endonucleases, ou seja, no interior (daí o prefixo endo- dentro) das moléculas de DNA, cortando-as em locais bem definidos. São enzimas produzidas normalmente por bactérias e que possuem a propriedade de defendê-las de vírus invasores. Essas substâncias “picotam” a molécula de DNA sempre em determinados pontos, levando a produção de fragmentos contendo pontas adesivas, que podem se ligar a outras pontas de moléculas de DNA que tenham sido cortadas com a mesma enzima.

Fonte: Bahia (2021).

Considerando a época de construção e uso do Caderno de Apoio, não foram citados métodos da biotecnologia quanto ao desenvolvimento das vacinas, em especial voltadas para combater o novo Coronavírus, além da não menção também das terapias gênicas já que ainda gera um desconfio para as pessoas essencialmente para àquelas que não têm as informações sobre.

Figura 4 – Áreas importantes da biotecnologia no Caderno de apoio à aprendizagem, 2021

Há mais de cinco mil anos a espécie humana vem utilizando biotecnologias, notadamente as fermentações para a produção de alimentos e bebidas, como pão e vinho. A cultura de tecidos e células foi estabelecida em meados do século passado e por meio dela, são produzidas no mundo milhões de mudas por ano de plantas clonais para uso agrícola, com impactos benéficos em termos de conservação de germoplasma, fixação de ganhos genéticos e diminuição do uso de agrotóxicos.

Desde então, outras biotecnologias foram desenvolvidas, sendo as mais importantes:

- (i) marcadores moleculares, que permitem a análise da diversidade genética e os testes de paternidade;
- (ii) engenharia genética, também chamada de tecnologia do DNA recombinante, que possibilita a obtenção de transgênicos, denominação ampla dada aos Organismos Geneticamente Modificados - OGMs;
- (iii) sequenciamento de DNA, que permite o conhecimento do genoma dos organismos e sua aplicação no melhoramento genético;
- (iv) clonagem de animais e,
- (v) células tronco.

Fonte: Bahia (2021).

A transposição didática proporciona elementos importantes para análise do processo de ensino dos conteúdos de biologia e neste contexto a biotecnologia. Repensar a trajetória do saber sábio e os fatores que nele interferem, desde que produzido na academia até a sua reconstrução no Caderno de Apoio à Aprendizagem, permite resgatar a importância do acesso a esse saber.

Nesta discussão, o Caderno de Apoio à Aprendizagem possui um compromisso com o acesso ao saber sábio, pois a biotecnologia tem sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas.

Palavras-chave: biotecnologia; caderno de apoio; ensino remoto; PIBID.

REFERÊNCIAS

ALBERTIS, B. *et al.* **Fundamentos da Biologia Celular**. 2. ed. Tradução: Ana Leinor Chies Santiago-Santos *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Secretaria de Educação da Bahia. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem**. Bahia: [s. n.], 2020.

BATTEZINI, A. P.; REGINATO, K. C.; REGINATO, R. Patentes biotecnológicas: a propriedade de material genético humano sob a perspectiva do biodireito. **Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva**, n. 34, p. 82-92, 2018.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del sabersabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FONSECA, V. B.; BOBROWSKI, V. L. Biotecnologia na escola: a inserção do tema nos livros didáticos de Biologia. **Acta Scientiae**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2015.

LOPES, C. B. *et al.* O conhecimento da biotecnologia apresentada por professores da rede de ensino pública do município de João Pessoa -PB. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE, 4., 2016. **Anais** [...] 2016.

MALAJOVICH, M. A. M. **Biotecnologia: ensino e divulgação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Nacional de Quilmes, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

OLENIKI, R. L. M. **O lúdico no processo de aprendizagem**. 2002. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

PAIS, L. C. Transposição didática. *In*: MACHADO, S. de A. *et al.* **Educação matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. p. 13-42.

VERRET, M. **Le temps des études (Temps de estudo)**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS POSSÍVEIS EM UM CENÁRIO DE TRABALHO REMOTO

LIMA, Ellane da Costa
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
ellane.lima@hotmail.com

SOUZA, Mônica da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
monicassouzau@gmail.com
Financiamento: CAPES

O Presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do primeiro módulo da Residência Pedagógica na perspectiva de uma preceptora e residentes de uma escola-campo, do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e ressaltar o percurso de construção identitária na docência e as aprendizagens possíveis em um cenário de trabalho remoto.

O Programa Residência Pedagógica - PRP é um programa de iniciação à docência proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, desenvolvido em parceria com a UEFS. A experiência ora relatada se deu em uma escola-campo do núcleo do subprojeto de Pedagogia, a Escola Municipal Adenil da Costa Falcão, situada em Feira de Santana – Ba.

O Projeto Institucional da Residência Pedagógica - UEFS¹ tem por finalidade promover um conjunto de ações que proporcionem, aos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela práxis e pela pesquisa em situações reais vivenciadas na escola campo; elaboração de planejamentos didáticos, articulando e gerindo situações de ensino e de aprendizagem na sua área específica; ampliação da reflexão sobre o processo de constituição da profissão e valorização da carreira docente; fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre a UEFS e a escola básica; estimulação do protagonismo das redes de ensino no processo de formação de professores.

O subprojeto de Pedagogia do PRP - UEFS, intitulado *A Escola como espaço formador de professores*, possui entre seus objetivos a perspectiva de viabilizar as residentes, preceptoras e demais integrantes da equipe escolar, uma experiência formativa na práxis estabelecida entre a universidade, escola e comunidade, como também conhecer as problemáticas inerentes ao espaço escolar no que se refere à gestão e à docência, com foco especial na sala de aula, buscando alternativas pedagógicas a partir da cultura escolar e dos saberes que constituem a

¹ <http://www.prp.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>

docência. Além disso, oportunizar as residentes reconhecerem as características das diversas faixas-etárias das crianças e adolescentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e as especificidades destas no processo de aprendizagem, planejamento e avaliação do processo da gestão do ensino e aprendizagem, buscando possibilidades para trabalho na sala de aula, compreendendo assim, a escola como lócus de aprendizagem do professor e de construção da sua identidade profissional.

O trabalho aqui apresentado aborda, em especial, quais caminhos tem se trilhado em busca de contribuir no processo de construção identitária dos envolvidos nesse Programa, residentes e preceptora. Como ressalta Pimenta (2000), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, por isso, exercer a profissão docente emerge em um dado contexto e momentos históricos, dando respostas a necessidades postas pela sociedade. Vivenciar a inserção em um contexto escolar, com fins de promover a iniciação à docência de estudantes licenciandas de Pedagogia, em um cenário de crise sanitária provocado pela Covid-19, o que levou a suspensão das atividades presenciais nas escolas já há um ano e meio, não é uma experiência suave, contudo, em meio a todos os desafios que se apresentam no meio do caminho, tem sido possível construir experiências importantes que se ressignificam em aprendizagens para as residentes, para a preceptora e para a equipe escolar.

Desenvolver o subprojeto na Escola Municipal Adenil da Costa Falcão, que oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais, é muito importante para aproximação da instituição superior a realidade da escola pública e, conseqüentemente, da sala de aula, fortalecendo relações de compromisso com a formação de professores, desenvolvendo um trabalho cooperativo que oportunize que as residentes, em conjunto com a preceptora, por meios de estudos, ampliem seu repertório teórico relacionados às práticas pedagógicas, impactando positivamente o processos ensino-aprendizagem dos discentes, buscando uma educação de qualidade para os alunos da instituição.

O exercício da docência constitui-se em meio a articulação entre diversos saberes, os que são necessários para o desenvolvimento do trabalho do professor e os conhecimentos específicos que vão favorecer a aprendizagem dos discentes (TARDIF, 2002). Por isso, experiências como a proposta pelo PRP precisam partir de diferentes saberes construídos, para além dos saberes disciplinares. Sobretudo, é fundamental tomar como ponto de partida e de chegada momentos de formação, a práxis dos futuros profissionais, sem desconsiderar que cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta esta práxis (FRANCO, 2008, p. 85).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho partiu das experiências construídas através de estudos bibliográficos, discussões e movimentos de reflexão e registro dos encontros e demais atividades desenvolvidas nas reuniões da escola-campo Adenil da Costa Falcão nos momentos de formação. Incluindo os encontros de formação institucionais, os quais envolveram para além de residentes e preceptoras, a docente orientadora do subprojeto de Pedagogia, e demais educadoras das escolas-campo do núcleo de Pedagogia. As reuniões foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, visto que, por causa da pandemia causada pelo Covid-19, as atividades estão sendo mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de forma remota.

Mesmo diante de uma situação histórica de adoção de atividades remotas, por meio de diversos setores considerados serviços não essenciais, inclusive o setor educacional, as residentes e a preceptora do subgrupo da escola-campo Adenil da Costa Falcão, realizaram momentos de formação e ambientação ao espaço escolar e ao contexto da sala de aula, com estudos e discussões com base em fundamentações teóricas, rodas de conversas com as integrantes da instituição, desenvolvimento de projeto e atividades, buscando meios de despertar a motivação nos alunos no período de aulas remotas, com conteúdos interessantes e atraentes, a fim de promover aprendizagens significativas. Soligo (2015) aborda que a falta de conhecimento adequado sobre a didática na formação dos profissionais da educação garante consequência desastrosas no ensino básico, sendo assim, a relação entre os conhecimentos propostos nos momentos de formação e os construídos no curso de Pedagogia, propõem uma contribuição significativa para o trabalho pedagógico das residentes.

Ao longo dos encontros de formações on-line da escola-campo com as residentes, dialogamos sobre diversos temas relacionados ao contexto escolar, na perspectiva de ampliar as fundamentações teóricas, para melhor atuação em sala de aula, como também articulando os estudos teóricos com as experiências da preceptora em sala de aula, compartilhando algumas vivências, assim como as residentes também socializavam suas experiências como estudante da educação básica e como docentes, por meio dos seus conhecimentos como estagiárias.

As formações on-line com as residentes possibilitaram trocas de conhecimentos, maior entrosamento com a escola que elas atuam como residentes, amadurecimento e maior segurança para desenvolver o trabalho docente. Ao longo dos encontros on-line, a metodologia escolhida para realizar as reuniões consistiu na apresentação dos textos em grupo ou trio, em que elas elaboravam os slides para a apresentação e todas faziam comentários e intervenções durante as falas, sendo que a preceptora tanto fazia a discussão de alguns textos, como também mediava as discussões quando as residentes ficavam responsáveis por apresentá-las. A metodologia foi adequada, pois assim todas começaram a participar mais efetivamente, dialogando sobre suas experiências, articulando o texto que estava sendo apresentado com outros que já tinham sido estudados em outros encontros. A timidez, o medo de falar em público, a insegurança de expor suas opiniões aos poucos foram superadas pelas residentes, é significativo frisar esses aspectos, pois elas comentavam que tinham receio de falar em público tanto na escola como na universidade. Com os encontros formativos, elas foram adquirindo mais habilidade e oratória que tem colaborado na vida acadêmica delas, como ampliação do repertório teórico e estabelecimento de relação entre as vivências dos encontros com as aulas na universidade.

Semanalmente foram realizados encontros on-line pela plataforma Google Meet entre as residentes da escola Adenil da Costa Falcão e a preceptora da escola-campo, nesses encontros realizam-se discussões de autores que subsidiaram discussões importantes, Soligo (2015), Libâneo (2017) e Zabala (1998) sobre planejamento do trabalho docente como também elementos do currículo escolar. Macêdo, Petty e Passos (2007) e Antunes (1999) quanto a relevância do lúdico e jogos no desenvolvimento da aprendizagem. Veiga (1998) e Libâneo (2004) no aspecto da

gestão escolar e as funções específicas dos indivíduos que desenvolvem esse trabalho. Os estudos de Freire (1989) e Abramovich (1997) foram primordiais para reflexões sobre a importância da leitura e a formação do leitor crítico e proativo. Nesses encontros síncronos foram estabelecidas as atividades assíncronas que as residentes realizavam ao longo da semana que consistiam em: leituras de capítulos do livro dos autores que estavam sendo estudados, registros das leituras no Diário de Campo, elaboração de slides pelas residentes para a discussão dos textos, registros no Diário de Campo dos encontros online da residência, à vista que Lima (2021) aborda que, a prática de registrar possibilita o desenvolvimento da técnica de autoavaliação e aprimoramento da escrita que pode ser levado para prática profissional.

No encontro com as residentes foi elaborado o Projeto “Clube da Leitura”, seleção dos livros e produção dos resumos de algumas literaturas infantis para indicação de leitura para os alunos, produção dos planos de aulas para a retomada das aulas, criação de jogos on-line, como também participação em seminários, reuniões de formações institucionais, da escola-campo e com os pais dos discentes. A socialização do conhecimento aconteceu nos encontros on-line, semanalmente, onde também foram avaliadas as atividades desenvolvidas.

A ambientalização das residentes aconteceu também por meio virtual, visto a inviabilidade delas conhecerem o espaço escolar presencialmente por causa do período pandêmico contemporâneo. Nos encontros on-line com as residentes, elas conheceram as atividades que a escola estava realizando de forma remota com os estudantes da escola-campo durante o início da pandemia, as ações realizadas pela escola ao longo desse período e tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Adenil da Costa Falcão. Todas essas atividades viabilizaram se aproximarem um pouco do contexto escolar, assim como conheceram os projetos pedagógicos institucionais, sua concepção de ensino e compromisso social com a comunidade escolar. Veiga (1998, p. 2) afirma que “A principal possibilidade de construção do projeto político- pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.”

Por meio da obra de Veiga (1998), foram analisados os elementos que compõem este documento escolar e posteriormente apresentado o PPP da escola-campo, viabilizando assim que as residentes tivessem o contato com esse documento e pudessem levantar questionamentos, observações, problematizações acerca do documento.

Libâneo (2004), afirma que essa aproximação aos documentos da escola, auxilia para melhor compreensão sobre gestão escolar, conhecendo aspectos essenciais para execução do trabalho da coordenação pedagógica e do diretor. No intuito de proporcionar um encontro de compartilhamento de experiências, houve uma formação com as discentes da residência com as gestoras da escola Adenil, em que a diretora e vice-diretora socializaram sobre as atribuições de sua função, as dificuldades, a necessidade e importância de uma gestão escolar democrática que busca envolver toda a comunidade escolar e assegurar uma educação de qualidade, entre outros aspectos. As gestoras frisaram a relevância dos educadores conhecerem a legislação relacionada



à educação, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também orientou as residentes sobre a relevância delas conhecerem a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, para melhor desenvolver suas atribuições com bases legais. Esse encontro entre residentes e gestoras foi muito interessante e envolvente, pois viabilizou não apenas conhecer as gestoras da escola-campo, como também reflexões sobre as vivências dessas educadoras como gestoras de escola pública, os esclarecimentos de dúvidas e curiosidades que tinham originados ao longo do estudo da temática gestão escolar e Projeto Político Pedagógico.

As mídias digitais foram essenciais para inclusão das residentes nesse ambiente escolar. Por meio de plataformas de videoconferência elas foram tendo a oportunidade de participar de reuniões entre a escola, os professores e pais/responsáveis pelos alunos, que aconteceram pelo *Google Meet*. Além desses recursos, o *WhatsApp* possibilitou o contato das residentes com os estudantes, pois esse é o meio que a Escola tem utilizado para estreitar esta relação, visto que o município adotou um sistema de aulas comuns pelo *YouTube* e dentro da realidade na qual se insere a Escola, este aplicativo é o que mais torna possível a aproximação entre professores e alunos. As atividades desenvolvidas pela escola-campo, inclusive que conta com a participação das residentes, são divulgadas nas redes sociais da escola, *Facebook* e *Instagram*.

As ferramentas digitais foram fundamentais no desenvolvimento do programa da Residência Pedagógica, visto que as reuniões com a orientadora, as formações institucionais, seminários e encontros com as residentes, preceptoras e escolas-campo aconteceram de forma virtual, principalmente pela Plataforma *Google Meet*, como também o *YouTube*, que foi o recurso utilizado para participar dos seminários. Além disso, o grupo do *WhatsApp*, *Google Classroom* e e-mails, foram recursos primordiais que viabilizaram a comunicação, não somente para marcar reuniões, como também compartilhar informações e eventos, promovendo a interação social com as residentes.

Algumas das propostas da formação institucional foram articuladas com as escolas-campos, e estes momentos se configuraram como “uma rede” de trocas de experiências e conhecimentos entre as diferentes escolas envolvidas, contribuindo para ampliação de conhecimento entre residentes, preceptoras, orientadora e os demais educadores das escolas-campo de forma muito significativa.

Em virtude do que foi mencionado, as experiências da Residência Pedagógica possibilitaram articular conhecimentos teóricos com a prática. Dialogar sobre os diversos autores estudados e conhecer as recordações das residentes no seu percurso como estudantes da Educação Básica e universitária contribuía para a compreensão não apenas das suas histórias de vida, mas principalmente refletir como as ações docentes podem marcar vidas de forma positiva e/ou negativamente. As lembranças das aulas e eventos escolares que impactaram as estudantes na época colegial, como também para pensar como estão se constituindo professoras e como esperam contribuir na vida dos alunos. Relacionar conhecimento acadêmico com experiências de vida, parece dar uma ressignificação ao saber, uma amplitude que ultrapassa as páginas dos livros, de certa forma é encontrar a “personificação” dos indivíduos caracterizados nas obras ou sujeitos que vão além das descrições teóricas.



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Vivenciar esse caminho em um período inicial de seis meses, enfrentando os desafios já sinalizados ao longo deste texto, mostram-nos as possibilidades de aprendizagem promovidas pelo PRP, que vai mobilizando saberes e criando os caminhos para contribuir no processo de construção identitária docente, que é das residentes, mas que também, é das preceptoras e mais educadoras que compõem as escolas-campo. As práticas se consolidam através da associação da teoria e das vivências reais que foram oportunizadas, permitindo a ampliação de saberes relacionadas a educação escolar, a partir da troca de experiências realizadas nas reuniões do programa, seja formados futuros professores comprometidos com sua prática e com a promoção da construção de aprendizagem, dando sentido para a vida dos discentes e oportunizando a construção do ser profissional que vai se reconstruindo a cada experiência.

Palavras-chave: identidade docente; programa residência pedagógica; pandemia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Eccus Editora. 2004.
- LIMA, Evangelista R. Ana Carla. **Registro de aula:** significado construídos com a prática. Disponível: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/analima.htm. Acesso: 5 jun. 2021.
- MACEDO Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Chirte. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Saberes da Docência).
- SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência.** São Paulo: GFK, 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DIALÓGICO

FERREIRA, Daiane Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande (Furg)
daiane.ferreira13@outlook.com

PEREIRA, Elaine Corrêa
Universidade Federal do Rio Grande (Furg)
elainepereira@prolic.furg.br
Financiamento: Capes

Resumo: Este estudo tem como propósito dialogar sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como uma modalidade importante no que tange a democratização e o direito à educação. Ciente de que, nossa sociedade vem caminhando na contramarcha do combate às desigualdades sociais, principalmente no que se refere à oferta do ensino de EJA e as políticas de permanências. Neste sentido, buscamos fazer uma pesquisa não só sobre o cenário da EJA como também a formação continuada neste campo. Considerando que a formação continuada é fundamental para que possamos construir um processo educativo humanizado, e que respeite o contexto e a história de cada educando e educanda. Por fim, considerando relevante esta temática apresentamos alguns desafios, inquietações e reflexões sobre a formação continuada em uma Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; formação continuada; educação popular.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por muitas mudanças, tanto no que se refere às legislações, como também no que concerne o campo teórico desta modalidade. Escrever sobre a EJA hoje é primordial dialogar sobre o cenário de disputa, de luta e resistência que ao longo da história fez parte de sua constituição. É um campo onde a diversidade se faz presente, onde diferentes protagonistas lutaram e lutam por uma educação mais igual e justa.

Estamos caminhando durante anos na luta por direitos à educação para todos e todas, políticas de permanência e ampliação de vagas em todos os níveis de ensino, no entanto, o movimento que os governos têm feito, corresponde a cortes e congelamentos nos investimentos. Na contramarcha desta realidade, busca-se articular a EJA e o campo teórico desta modalidade com as concepções da Educação Popular, pois segundo Freire (2015, p. 33) “a educação de adultos é mais bem percebida quando a situamos hoje como Educação Popular”, com a intencionalidade de subverter a lógica da educação bancária.

Através dessas concepções, entendemos que para enfrentar o estado hegemônico é preciso ter um trabalho, como Freire já mencionava, de conscientização do sujeito. Dito isso, é necessário investir em políticas públicas, sobretudo na EJA. Assim, entendemos que a formação continuada com educadores e educadoras que atuam na EJA é fundamental para construir mecanismos que

possibilitem uma educação problematizadora e humanizadora. Nesta perspectiva, a temática da *formação continuada* é central nesse texto.

A EJA possui em sua história uma ligação com os movimentos sociais e sua vertente na luta pelos direitos, sobretudo da classe trabalhadora. Nossa pretensão é dialogar um pouco sobre a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (EMEJA). O Município do Rio Grande/RS através do decreto nº 14.032 de 24 de junho de 2016 cria a primeira Escola Municipal de EJA e que tem suas atividades iniciadas no ano de 2018 (RIO GRANDE, 2016). Neste contexto, a esperança ativa a busca por uma nova sociedade e uma nova realidade para jovens e adultos que buscam a sua formação básica. Neste contexto, nos desafiamos a articular uma proposta de formação continuada para as educadoras que atuam nesta escola.

Alicerçada nos pressupostos teóricos da Educação Popular, a EMEJA possui uma característica que constitui a sua identidade que é ser uma Escola Andarilha, ou seja, ela desenvolve as atividades nas comunidades que há demandas da EJA. As andarilagens, da EMEJA aconteciam em contextos distintos, lugares onde o direito à educação ainda não se fazia presente. Uma escola que foi ousada, se inseriu nas comunidades, dialogou com os sujeitos, escutou suas histórias e realidades e partindo disso, convidou jovens, adultos, idosos a fazer parte da EMEJA. Essa conexão com os sujeitos e com o seu lugar, sua comunidade, permitiu a EMEJA ir construindo sua identidade alicerçada na Educação Popular. Talvez esse movimento dinâmico que professoras e diretora da escola foram realizando, e tornando a escola parte das comunidades onde atuava, foi ousado demais para o olhar de um governo que não valoriza a educação. Sim, a EMEJA Paulo Freire é mais uma escola que sofre com as políticas descontinuas com a troca de governo e no início deste ano tem suas atividades encerradas. Aqui cabe o registro, de que comunidades, estudantes, professoras e direção da escola, ficaram sabendo sobre sua extinção por meio das redes sociais. Vivemos um verdadeiro desmonte nas políticas da EJA, realidade indignante presente em todo o país.

A EMEJA atuava em diferentes contextos, todos eles na periferia e zona rural do município. Sujeitos da classe trabalhadora, muitos em situação de vulnerabilidade social extrema, desempregados, dentre outras características presentes neste grupo que constitui historicamente a EJA. Embora, algumas características eram comuns entre os sujeitos é importante ressaltar que cada contexto possui sua cultura, suas histórias e realidades e quando falamos sobre a EJA essas questões precisam ser consideradas. Neste viés, respeitando a realidades concreta de cada contexto, pensar uma formação continuada é ainda mais desafiador.

Cabe aqui dizer que usaremos o termo *Formação Continuada*, pois acreditamos que este termo esteja mais próximo das educadoras da EMEJA, embora tenhamos a compreensão epistemológica em Freire (2015) de que a formação é permanente. Nossa existência é marcada pela dinamicidade, estamos sempre buscando algo novo e com isso nos fazendo e refazendo. Segundo Freire (2015, p. 25):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na

razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

A educação problematizadora, essência da nossa pesquisa, corresponde ao pensar autêntico que contribui para a construção do pensamento crítico ao contrário da educação bancária que enxerga o sujeito como um depósito do conhecimento. Neste viés, segundo Freire (2014, p. 94) “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.” A prática problematizadora rompe com uma organização verticalizada e o resultado “não mais o educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando (FREIRE, 2014, p. 95).

Nesta perspectiva a prática docente precisa estar fundamentada teoricamente, mas precisa ter o cuidado e responsabilidade de não se tornar um processo técnico, onde não ocorre o diálogo e com isso não se construa essa relação educador(a)-educando(a). Seja qual for o nível da educação, esta não poderá se limitar a um processo instrumental apenas, como também, não poderá ser uma educação baseada apenas na prática.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades ocorrem o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, 2015, p. 45-46).

Nesse contexto, é preciso pensar também, que estamos tratando da formação de educadoras da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste viés, quando pensamos nos conteúdos programáticos e os procedimentos didáticos estes não podem estar dissociados da realidade dos educandos e educandas. Como Freire (2015, p. 33) bem disse “a Educação de Adultos é mais bem percebida quando a situamos hoje como Educação Popular.” Assim como alguns conteúdos são fundamentais para a formação destes sujeitos, a reflexão e análise da sua realidade concreta também é fundamental para um conhecimento mais crítico e menos ingênuo.

Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. (FREIRE, 2015, p. 34).

Ressaltamos ainda, que a EMEJA se coloca enquanto uma escola também política, mas não política partidária e sim política enquanto a compreensão de que as aprendizagens acontecem a

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

partir de uma interação do sujeito com e no mundo. Assim, a educação é um ato político e por isso, perceber que nesta sociedade há diferentes projetos em disputa, coloca o educador (a) em uma dimensão de que somos sujeitos sociais.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1987, p. 27).

A partir desses pressupostos, a EMEJA passa a ser o futuro de muitos sujeitos. Esta escola trazia na sua concepção teórica-metodológica a educação enquanto ferramenta para a libertação, compreendendo e assumindo a práxis educativa, na busca por uma sociedade justa e igualitária e, portanto, livre do contexto de opressão e alienação. A educação percebida como um ato político e que denuncia uma sociedade calcada nas desigualdades. Uma educação progressista e democrática que permite ao sujeito a reflexão e o reconhecimento do lugar histórico que ocupa.

Refletindo sobre a EMEJA e o desafio no campo da formação com as educadoras desta escola é necessário compreender a dimensão da prática pedagógica. Isso porque, não é apenas articular determinados conteúdos, relacionando com a prática, pois estamos falando de uma escola que atuava em contextos distintos. Assim é que, enquanto uma prática consegue ser desenvolvida com um contexto é possível que os demais não respondam com a mesma intensidade, por isso é fundamental que haja permanentemente uma reflexiva avaliação do fazer docente. Para enfatizar, Freire (2015, p. 56) nos diz que:

[...] uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas.

Nesse movimento, a EMEJA realizava encontros semanais com as educadoras, num momento de ouvir, falar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola. Este é um espaço de formação e que dá suporte pedagógico para as inquietações que emergiam das atividades desenvolvidas. Essa dinâmica de ouvir e falar também se concretiza nas relações educador (a) - educandos (as), pois "impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade." (FREIRE, 1987, p. 31). Uma prática democrática exige do educador (a) reconhecer os educandos (as) como sujeitos no processo da construção do saber, e que a prática docente seja solidária e não autoritária.

Estes encontros semanais, antes da pandemia do Covid-19 eram realizadas presencialmente, após a pandemia, os encontros se tornaram virtuais, mas em nenhum momento deixou de acontecer. Os temas que emergiam da prática se tornavam temas para o diálogo formativo. Assim, a cada semana uma das educadoras tinha a responsabilidade de apresentar a temática escolhida



e dialogar com o grupo. Momento de reflexões e partilha que contribuíam significativamente no processo de articulação das atividades pedagógicas. Além disso, os encontros formativos também corroboravam para a incorporação de uma identidade enquanto educadora da EJA, visto que nem todas tiveram na formação inicial reflexões sobre a EJA e tão pouco conhecem sua historicidade.

Deste modo, a EMEJA era uma escola que compreendia à educação como um direito fundamental e não como um privilégio. Desconstruía a visão de que a EJA era uma modalidade assistencialista, certificadora ou ainda pensada meramente como uma reposição da escolarização não realizada. E neste sentido, trabalhava no viés do respeito e na horizontalidade com homens e mulheres trabalhadores, marginalizados e excluídos. Uma escola que trazia na sua essência a esperança, pois “uma educação sem esperança não é educação.” (FREIRE, 1979, p. 13). Aliás, são sujeitos encharcados de sonhos e que percebiam na EMEJA, como uma possibilidade de se enxergar no mundo, como uma possibilidade de mudança.

Não há mudança sem sonhos como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. (FREIRE, 2011, p. 47).

Ainda no que tange a formação continuada destas educadoras podemos abordar alguns princípios apresentados por Freire (1991) que consegue fazer a relação e a aproximação da prática docente, currículo e teoria.

1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80)

Diante disso, considerando que estes jovens e adultos que retornam à escola, precisam ser compreendidos enquanto sujeitos históricos pelas educadoras. Embora, todos os processos de exclusão que sofreram na sua escolarização e durante sua vida, ainda percebem a escola como um espaço de formação. Neste viés, as educadoras precisam propiciar práticas pedagógicas humanizadoras, onde os educandos e educandas sejam tratados com dignidade e respeito. É importante ressaltar, principalmente no que tange aos educandos e educandas da EJA que ao retornarem à escola, arrisco-me a dizer que, esperam encontrar algo diferente da sua experiência



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

anterior, no entanto, por vezes, se deparam com a os “velhos métodos” que distanciam os saberes científicos com os saberes da vida. Não podemos desconsiderar que estes sujeitos estão buscando na escola algo mais que conteúdo. Dito isso, é preciso pensar o que estes indivíduos sabem e quais os projetos que eles têm para a sua vida e o que eles esperam desta escola.

Por fim, a escola “é lugar de gente” (Freire). E é sobre essas “gentes” que pensamos na formação continuada como uma mediadora na construção da formação problematizadora. Buscando fazer a diferença na vida destes sujeitos e também na nossa, enquanto educadoras populares, assumindo um compromisso com a práxis educativa e aprendendo a “*ser mais*”.

Neste texto procuramos delinear algumas reflexões acerca da temática formação continuada das educadoras (es) da EMEJA. Isso porque, por vezes as educadoras muitos (es) que atuam neste contexto desconhecem as especificidades que constituem esta modalidade. Se tivermos enquanto concepção teórica uma educação que seja humanizadora, problematizadora e emancipadora pela perspectiva de Freire é fundamental que esta Educação leve em consideração os sujeitos que fazem parte da EJA.

Deste modo, os encontros semanais com as educadoras que atuavam na EMEJA, foram verdadeiros espaços reflexivos, de aprofundamento teórico e com uma potência na elaboração das práticas pedagógicas. Buscando na horizontalidade construir a EJA em uma perspectiva da Educação Popular que visa valorizar os conhecimentos, não só científicos como também aqueles que cada sujeito traz consigo das suas experiências de vida.

A ousadia da EMEJA e daqueles e daquelas que estavam andarihalando com ela, nos mostrou o quanto uma escola que a dialoga com a realidade é capaz de transformar vidas, pois à educação ainda têm sua importância no processo de humanização do sujeito. Logo, encharcados de esperança, pois vimos na prática a diferença que a formação continuada proporciona ao processo de ensino e aprendizagem, seguimos na luta por mais espaços como o da EMEJA Paulo Freire e que essas políticas públicas não sejam descontinuas devido as trocas de governos. Ao experenciar a formação continuada da EMEJA, podemos afirmar que momentos como estes são fundamentais para a construção de uma educação humanizadora, solidária e cidadã.

REFERÊNCIAS

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. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização: Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

RIO GRANDE. **Decreto 14.032**, de 24 de junho de 2016 Cria a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. Rio Grande, 24 de junho de 2016.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

SANTOS, Hemilly Vitória da Cruz
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
hemillyv911@gmail.com

LOPES, Jucinéia da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
juci.silva.lopes@hotmail.com

EVANGELISTA, Lays da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
layevangelista14@gmail.com
Financiamento: CAPES

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade retratar as experiências vividas durante o Programa Residência Pedagógica e as ações aquisitivas de aprendizagem que foram adquiridas nas práticas vivenciadas ao longo do programa. O objetivo principal é trazer um enfoque nas vivências realizadas e conhecimentos discutidos durante o período experiencial na Residência Pedagógica e as contribuições mais relevantes para a formação enquanto docentes e sujeitos da aprendizagem. Este trabalho consiste numa proposta metodológica de relatório voltado a um cunho bibliográfico, tendo em seu escopo teórico as contribuições de inúmeros atores. O processo de estudos e conhecimentos permitiu uma análise detalhada das práticas, estudos e trocas de conhecimento realizados durante o período do programa, a Residência Pedagógica se configurou como uma excelente oportunidade de reflexão, aprendizagem e uma vivência de caráter único, pensada e planejada. Foi um avanço para o ensino remoto de modo desafiador, com uma possibilidade de crescimento para manter o aprendizado dos alunos em tempos de crise, sendo possível algumas alterações nos currículos da escola de acordo com a realidade, contexto das crianças e a inclusão das tecnologias.

Palavras-chave: tecnologia; ensino remoto; currículo; formação docente.

O Programa Residência Pedagógica atua na educação superior, dentro dos parâmetros legislativos vigentes, como uma política educativa voltada para o apoio e formação de professores nas licenciaturas. O Programa dispõe aos estudantes nele integrados, uma possibilidade de contato maior com os campos de atuação, sendo mediados por um preceptor, dispondo de todo o aparato necessário para uma formação ideal enquanto futuro docente. A Residência Pedagógica se configura como uma oportunidade na qual os residentes podem ampliar seu conhecimento pedagógico sobre a sua área de formação, pois lhes é permitido refletir sobre a vivência na sala de aula, fator considerável para as aprendizagens e experiências de muita relevância para a formação e construção do conhecimento.

No âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Programa se destaca como uma oportunidade para que os licenciandos tenham um maior contato com a escola, com a área de atuação, tendo em vista as modalidades, etapas e níveis de ensino que estarão em ação. Embora as atividades tenham acontecido de forma remota, as residentes aprenderam muito sobre temas diversos e significativos para a escola básica, participaram de muitos encontros na Plataforma Google Meet com as preceptoras e as escolas, bem como no Youtube e Whatsapp, onde tiraram dúvidas e recebiam informações. Foram solicitadas várias atividades, resumos e indicações de literaturas para as crianças da Educação Básica das escolas-campo. O programa favorece aos futuros professores residentes a oportunidade de aprender mais sobre a docência e ser um professor político, social e ético.

Entre as atividades realizadas, pode ser citado como exemplo o evento “Desafios da escola pública na pandemia”, que deu início às atividades do PIBID e da Residência Pedagógica (RP). Este mesmo evento ocorreu com a participação do Magnífico Reitor da UEFES, Prof. Dr. Evandro Nascimento, dentre muitas outras personalidades que compõem o corpo docente e administrativo da universidade, que deram sua contribuição ao início dos projetos, com uma acolhida proveitosa e debates relevantes. As experiências adquiridas nas atividades da Residência Pedagógica podem ser classificadas como fatores de total importância para a formação dos professores.

Devido ao cenário atual, os encontros realizados foram feitos de modo remoto e on-line, por meio de plataformas digitais. As temáticas abordadas contemplaram questões sobre a formação docente, a leitura e escrita, a produção de textos e atividades voltadas à aquisição de conhecimentos e a relação professor-aluno. As atividades realizadas eram classificadas em duas etapas:

Aulas síncronas: reuniões, rodas de conversa e mesas de debates entre residentes preceptores e as escolas contempladas, com a troca de conhecimentos e experiências vividas por todos, tanto no decorrer de suas graduações, nos estágios realizados como no exercício da docência nas escolas, da gestão, como muitos outros âmbitos que envolvem a educação e a formação pedagógica.

Aulas assíncronas: Consistiram em leituras e registros de textos e artigos, realização de planos de aulas baseados nos modelos usados nas escolas-campo, contações de histórias gravadas em vídeos pelas residentes, com livros de literatura e temas específicos, como por exemplo: higiene, diversidade, sonhos, entre outros temas. Os projetos pedagógicos também foram abordados, entre eles se destaca o projeto de leitura, onde as residentes gravaram vídeos em conjunto sobre a leitura em suas histórias de vida e elaboraram planos de aula voltados a esse projeto com base na BNCC (2017) e nas áreas de conhecimento. Os diários de campo durante esse período foram amplamente discutidos com o uso dos registros de aula para apresentar todas as discussões realizadas.

O objetivo principal do projeto é proporcionar aos estudantes um contato com a realidade e o contexto das escolas, a rotina e tudo o que diz respeito ao âmbito escolar. Como objetivos específicos, tendo como base os editais, normas e Regulamentos da CAPES, o projeto atua

para: Incentivar a formação de professores na educação básica, tendo o apoio de profissionais e preceptores para essa qualificação; Articular a formação desses alunos com a junção entre os aprendizados teóricos estudados e as práticas realizadas nas escolas; Favorecer aos alunos o conhecimento das práticas realizadas e o currículo educacional trabalhado nas escolas. A Formação de professores é um tema amplamente discutido nos cursos superiores de licenciatura, pois se constitui como um diálogo com as práticas realizadas pelo professor dentro e fora da sala de aula. Os temas trabalhados durante o Programa Residência Pedagógica nesse primeiro módulo ressaltam a importância dessa formação e as propostas curriculares que devem ser trabalhadas na escola e na formação dos alunos em sala de aula.

Os temas trabalhados durante o Programa Residência Pedagógica nesse primeiro módulo ressaltaram a importância dessa formação e as propostas curriculares que devem ser trabalhadas na escola e na formação dos alunos em sala de aula. No escopo teórico deste resumo destacam autores como Paulo Freire (1989) e suas obras e Abramovich (1989), que enfatizam as práticas de leitura e escrita com a sua importância, bem como documentos fundamentais como a Base Nacional Comum Curricular que vem como uma base formativa para as discussões e atividades realizadas nos encontros do subprojeto. As atividades realizadas com apoio teórico facilitaram uma maior compreensão dos conceitos fundamentais na formação dos professores e a formação dentro da sala de aula, tendo como contribuintes o diálogo entre currículo, teoria e prática.

A escola pública no contexto da cidade de Feira de Santana tem passado por várias mudanças, principalmente no que diz respeito ao período pandêmico atual. Durante este período foram muitas informações a serem pensadas por essas escolas, bem como as críticas e as muitas construções a serem feitas para uma maior compreensão do processo de ensino e adaptação dessas escolas ao contexto atual.

Sobre as mudanças ocorridas no período vigente, todos os envolvidos na educação têm recebido muitas informações, e a Universidade, o Programa Residência Pedagógica, juntamente com as escolas-campos, professores e gestores, tem se esforçado bastante para reunirem formações e informações para este cenário excepcional, que trouxe sérias consequências para o psicológico de professores e alunos, devido a inúmeras notícias, informações e preocupações. Portanto, se as crianças forem bem orientadas sofrerão menos ao se adequarem às novas circunstâncias, levando em consideração que cada criança tem sua forma de aprender e suas especificidades, devem ser consideradas também suas capacidades e o seu tempo de aprendizado. O professor deve entender que as crianças são diferentes e que cada uma tem seu tempo para aprender, e todas devem ser tratadas com afeto, quando a criança sente-se aceita ela tem mais chances de aprender.

A experiência na Residência Pedagógica foi realizada na Escola Adenil da Costa Falcão, uma escola do Município de Feira de Santana. Passar por esse período de residência durante a pandemia foi essencial para a familiarização com esse novo modelo de educação tão importante e necessário nesses tempos.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

No momento em que enfrentamos uma crise sem precedentes que combina fatores sanitários e econômicos, não podemos perder de vista o direito à educação, mesmo em contextos de ameaça à vida. Encontramo-nos privados do espaço público e adotam-se medidas de isolamento e distanciamento social como estratégias para enfrentamento dessa situação. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 2).

Como o fechamento das escolas, foi impossibilitada a frequência dos estudantes e professores nas escolas, portanto começou outros caminhos para que com as aulas, continuassem aprendendo, e vencendo os desafios encontrados pelo caminho. A formação de professores é um dos principais fatores apontados como sendo o mais determinante na integração da tecnologia nos processos. As tecnologias educativas já deviam ser incluídas nas escolas e os professores fossem preparados para o seu uso. Contudo é preciso fazer um bom planejamento e afetividade para melhor realização do trabalho, e para ter êxito como afirma Soligo (2015, p. 55), o mais importante do que formar é formar-se, todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoafirmação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. Segundo o que foi apresentado, conclui-se que a Escola Adenil Costa Falcão faz um trabalho de excelência com as crianças, com um olhar sensível e acolhedor aos seus estudantes, com afeto e acolhimento que as crianças amam. A escola conta com professores bem qualificados, pois recebem formação continuada que são importante para o espaço escolar, mesmo existindo alguns desafios tanto para professores como para os pais e estudantes, na contribuição para o conhecimento de si e do outro e para construção da identidade.

A educação básica é fundamental e a escola é o espaço de aprender, mas também de fazer inúmeras outras muitas coisas, como brincar, conversar, jogar, fazer amigos, resolver conflitos, e agora com o contexto pandêmico, tornou-se impossível frequentar fisicamente até que. Na escola, até o momento, principalmente através das redes de comunicação, os estudantes estão aprendendo e os professores na realização de suas aulas, com o lúdico, se aproximando de seus alunos e da família, mesmo no ensino remoto. Contudo, nessa realidade ainda não tem conseguido alcançar a todos. E quanto ao projeto político pedagógico para Sarmiento, Rocha e Paniago (2018, p. 153), "O estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constituiu em momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência."

A gestão consegue cumprir a proposta do Projeto Político Pedagógico, sendo uma gestão participativa, responsável e afetiva. Mesmo no modelo remoto com inúmeras dificuldades, com o apoio da tecnologia, ocorre a distância física dos estudantes e alguns que ainda não conseguem acessar a internet, não podem ir à escola buscar as atividades, mas em partes, a grande maioria está acompanhando. Há uma grande distância entre os que estão acompanhando e os que não podem se adaptar ao ensino remoto, correndo o risco de gerar preconceitos, pois muitos alunos podem não mudar de série, nem aprender por não ter condições de acesso à internet. Diante da realidade exposta o estágio remoto gerou muitas aprendizagens devido às pesquisas, diálogos, inquietações, reflexões, estudos de casos e trocas de experiências.

Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica. (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018, p. 153).

O ensino remoto pode não contemplar a realidade de todos os professores e um dos desafios para o docente foi a inclusão das tecnologias em sala de aula, e a residência possibilitou esta aprendizagem de forma muito competente.

O primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica edital 2020 aconteceu de forma completamente remota devido a pandemia causada pelo novo coronavírus. Embora os encontros tenham acontecido totalmente online sem nenhuma atividade presencial, não causou nenhum prejuízo para a qualidade da experiência, nem para a realização das atividades, tudo foi adaptado da melhor forma dentro desse novo cenário para que não houvesse déficit no cumprimento dos objetivos anteriormente elencados, foi criado um ambiente virtual favorável aos debates, discussões e aprendizagem. Momentos próprios para esclarecer as dúvidas, expor os entendimentos, construir o conhecimento e amadurecer as ideias se constituíram como prioridade durante todo o processo, ao longo das atividades que foram desenvolvidas houveram construções de relatórios e registros que auxiliaram na assimilação de tudo que era vivenciado e contribuiriam também para a evolução da escrita das residentes.

O momento mais esperado por todas as residentes é a regência de classe, que possibilita uma maior aproximação com a realidade da vida docente, o contato com os alunos, com as rotinas, as demandas e responsabilidades que envolvem as atividades desempenhadas pelos professores e causam no residente futuro docente uma conexão com a profissão, é possível afirmar que a suspensão desses momentos durante o primeiro módulo inicialmente iniciou uma sensação de ansiedade principalmente naquelas que ainda não tinham vivido a experiência de estágio, ou outra situação que favorecesse essa proximidade, entretanto, ao analisar a mesma situação sob outro ponto de vista facilmente se compreende que aquilo que aparentemente é uma perda pode ser considerado um ganho em outros aspectos inimagináveis.

Uma vez que para suprir o tempo que deveria ser dedicado a regências, aumentaram os estudos teóricos e dessa forma pudemos nos debruçar, refletir e questionar sobre diversas bibliográficas que enriqueceram ainda mais a aprendizagem sobre as questões envolvidas a educação, tal como a concepção de aluno, educação e escola que são fundamentais para se pensar as metodologias que serão utilizadas em sala.

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo à distância. (BRASIL, 2020, p. 17).

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Tais estudos além de contribuírem para a preparação da própria residência trouxeram diversos pontos positivos para a formação acadêmica uma vez que possibilitou a ligação entre os conteúdos estudados no curso de licenciatura, alargou o vocabulário e o conceito de determinados temas e potencializou ainda mais a escrita, leitura e oralidade das residentes.

A acolhida generosa das gestoras e professoras da escola campo contribuíram como que toda a experiência acontecesse de forma mais confortável e segura, as contribuições, as dicas, correções e críticas construtivas ajudaram a amadurecer a postura e o posicionamento em relação a temas importantes para a vida educacional, universitária e social. Outro ponto positivo fruto do primeiro módulo da residência é a possibilidade de se abrir para que a aprendizagem aconteça, o exercício da criatividade, a adaptação às mudanças e a vontade de se aprimorar em assuntos do cotidiano e descobrir coisas novas. Levando em consideração esses aspectos, é possível afirmar que as experiências adquiridas na Residência Pedagógica serão de fundamental importância para a futura prática docente, visto que possibilitou a oportunidade do início da construção da identidade docente e a familiarização com práticas e metodologias pedagógicas que compreendem a necessidade de valorizar a ideia de educação como libertadora em que os alunos possam fazer o uso de sua autonomia e criticidade, uma educação em que suas particularidades sociais e cognitivas são levadas em consideração e suas inteligências estimuladas ao desenvolvimento.

As atividades realizadas no subprojeto de pedagogia foram de total relevância para repensar o papel do professor na educação. Por meio das experiências vividas a cada encontro, as discussões foram levadas para toda a Graduação, nas disciplinas e aulas realizadas. Os assuntos abordados e temas trabalhados não foram pensados de maneira solta, mas se constituíram numa linha de organização, baseados nas necessidades de nós, graduandos e formados em Licenciatura em Pedagogia, com uma necessidade de repensar o processo educativo, o currículo pedagógico e os temas a serem trabalhados na escola. Por fim, conclui-se que o projeto Residência Pedagógica pode ser considerado de grande magnitude na formação de todos os que se envolvem na área educacional, convém uma reflexão sobre o papel da pedagogia na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. O processo educativo perpassa pela análise de suas etapas e de como os alunos recebem as informações e os conhecimentos necessários para a sua leitura de mundo. Ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em conta a bagagem sócio-histórica que seus alunos trazem consigo, o contexto cultural que estão inseridos e a articulação do trabalho de toda a escola nesse processo. O subprojeto de pedagogia traz essas análises e um paralelo entre a teoria e a prática, os autores e metodologias estudadas para repensar a própria docência. Conclui-se que a educação vem sofrendo grandes ataques, mas que o amor, a fé e a esperança consegue alcançar as crianças e fazer com que o ensino-aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.



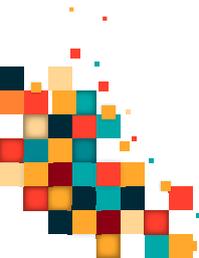
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 32, Brasília: DF, 1 jun. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque; PANIAGO Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, out. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>. Acesso em: 18 jul. 2021.



A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO A PARTIR DO CLUBE DE LEITURA

CUPERTINO, Aline Pimentel
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
linepimentelcupertino07@gmail.com

ALMEIDA, Valcy de Jesus
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
valcyba@gmail.com

SOARES, Lucilene Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
lucy.lenesoares20@gmail.com
Financiamento: CAPES

O contexto de onde emerge a experiência aqui apresentada nesse texto é o das vivências e aprendizagens realizadas durante o Programa da Residência Pedagógica - PRP no período de pandemia, no subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, no ano de 2020 e 2021. Todo o trabalho desenvolvido e aqui exposto, foi decorrente de atividades elaboradas e aprendizagens, que tem sido construídas, mesmo no período em que escolas públicas estão inviabilizadas de realizarem suas atividades no formato presencial por conta da crise sanitária da Covid-19.

Este texto tem por objetivo apresentar o percurso formativo de iniciação a docência de estudantes residentes, em uma escola-campo, a Escola Municipal Adenil da Costa Falcão, situada no município de Feira de Santana-BA, a partir da elaboração do projeto “Clube de Leitura”, direcionado, à princípio, aos alunos do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referido projeto, foi pensado pelas residentes em conjunto com a preceptora, em consonância com os estudos iniciais nos encontros de formação comuns ao cronograma do PRP, assim como demais membros da equipe escolar, na perspectiva de buscar meios para incentivar os alunos a sentirem mais interesse, desejo, curiosidade em ler. Afinal de contas, as escolas municipais ficaram com suas atividades em suspenso durante todo o ano de 2020 e, aquelas que conseguiram estabelecer essa busca por aproximação com as famílias e estudantes, como foi o caso da escola-campo, mobilizaram ações para envolver os estudantes, após tanto tempo de distanciamento da convivência no espaço escolar. No projeto pedagógico da Escola, a leitura é considerada como um eixo muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por isso, estimula o desenvolvimento de ações que incentivem os seus alunos a serem leitores proficientes e seduzidos pelo prazer de ler.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e, na UEFS, o seu objetivo geral é promover um conjunto de ações

que proporcionem, aos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela práxis e pela pesquisa em situações reais vivenciadas na escola campo; elaboração de planejamentos didáticos, articulando e gerindo situações de ensino e de aprendizagem na sua área específica; ampliação da reflexão sobre o processo de constituição da profissão e valorização da carreira docente; fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre a UEFS e a escola básica; estimulação do protagonismo das redes de ensino no processo de formação de professores.

Como já sinalizado, todas as experiências vivenciadas no Programa da Residência Pedagógica desde o ano de 2020 vêm ocorrendo de forma remota através de reuniões com preceptoras e membros da Escola por videoconferência, pelo *Google Meet*, que é a plataforma de mais fácil acesso para o grupo, além de contato por e-mails, por uso do *Google Classroom*, garantindo a continuidade do trabalho, mesmo diante da crise sanitária contemporânea, que inviabilizou os eventos e encontros presenciais.

A metodologia que norteou a construção da proposta e desenvolvimento da mesma, é de natureza qualitativa (MINAYO, 2001). Neste sentido, foram desenvolvidos estudos bibliográficos, para subsidiar a construção da proposta e, como dispositivos, lançamos mão dos relatórios produzidos pelas residentes e preceptora, acerca das experiências na Residência Pedagógica. Ao acessar esses estudos e documentos, podemos conhecer de que forma a vivência desse percurso tem contribuído na formação das envolvidas e compreender a importância do exercício da docência, aprimorando as características básicas na prática docente, revelando a necessidade de situações como esta, que instiguem a autoria e protagonismo para uma maior qualidade de ensino e aprendizagem para os professores em formação.

Para embasar nosso trabalho utilizamos diversos estudiosos, entre eles: Libâneo (2004) e Veiga (1998) que abordam sobre a gestão escolar e o projeto político pedagógico. Soligo (2016), Libâneo (2017) e Zabala (1998) que colaboraram na compreensão sobre planejamento do trabalho pedagógico, inclusive para elaboração do projeto. Abramovich (1997), Freire (1989) e Soligo (2016) trouxeram importantes reflexões sobre o compromisso social do educador e a importância da leitura. Enquanto Macedo (2007) e Antunes (1999) viabilizaram o entendimento sobre a relevância dos jogos e o lúdico na aprendizagem escolar, entre outros temas que fazem parte do cotidiano escolar.

A dinâmica de trabalho do PRP envolveu três momentos nos primeiros seis meses: conhecer, entender e produzir. Ao longo do semestre foram realizados encontros online entre as residentes e a preceptora da escola-campo Adenil da Costa Falcão, em que aconteceram discussões sobre as leituras de obras de educadores e pesquisadores da área de educação e reflexões sobre documentos normativos, os momentos de formação com a equipe da coordenação do programa e convidados que traziam suas experiências e conhecimentos. Esses encontros provocaram o olhar para algumas questões, no caso do estudo, as inquietações foram muito na perspectiva da importância da leitura para a nossa formação e, conseqüentemente, para as crianças. Nessa seqüência, a escola “abriu suas portas”, apresentou documentos normativos, Regimento Escolar

e seus projetos pedagógicos. As leituras, reflexões e apresentações contribuíram para ampliar a prática pedagógica de uma forma mais sólida e, com base nos conhecimentos adquiridos, foi possível conquistar mais segurança para desenvolver o projeto de leitura, elaborar planos de aula e jogos didáticos. O planejamento foi uma das etapas desenvolvidas e este aconteceu de maneira processual, baseado em referenciais da área da educação e que se tornou mais um momento de formação e reflexão sobre sua importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Conforme Soligo (2016), é o planejamento que orienta o trabalho pedagógico, sendo fundamental para o desenvolvimento do ensino de qualidade.

O projeto “Clube da leitura”, elaborados pelas residentes juntamente com a preceptora foi embasado por meio de estudo da BNCC no tocante às áreas de linguagem, gênero e habilidades, as competências específicas de Língua Portuguesa, mais especificamente no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Como também os estudos de Abramovich (1997) foram extremamente relevantes, pois a autora analisa a importância da leitura infantil e da contação de história como uma atividade muito significativa na vida das crianças, assim como reflete sobre o acesso dos discentes aos livros em casa, nas bibliotecas e nas livrarias.

Para a produção do projeto “Clube da leitura” algumas discussões foram fundamentais, conforme explicitado nos relatórios, a exemplo do que nos diz Lajolo (2008) quando afirma que o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Mas, para que isso aconteça, precisa conhecer os textos que circulam, ter uma íntima relação com estes e, sobretudo, ter maturidade como leitor para mediar a relação de diálogo entre leitor e o texto. Outro aspecto ressaltado pela autora, é de que o professor precisa mostrar ao seu aluno que se interessa em ler, pois, sabemos o quanto isso influencia na relação das crianças com a leitura.

No capítulo destinado ao Ensino Fundamental – Anos iniciais, a BNCC ressalta a importância de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem. No Ensino Fundamental aprofunda-se, também, a discussão sobre a formação do leitor-fruidor, sobretudo dentro do componente curricular “Língua Portuguesa”. O que se espera é que o aluno desenvolva interesse pelas obras e acolha textos desconhecidos, clássicos e desafiadores, de modo a progredir na leitura, ampliando seu repertório. Além desses aspectos, ressalta-se as práticas digitais, que são evidenciadas em várias habilidades da BNCC, e que estabelece relação com a preocupação de promover o aprendizado em consonância com as possibilidades tecnológicas da vida contemporânea (BRASIL, 2017).

As residentes iniciaram o projeto “Clube da leitura” fazendo seleções de algumas literaturas infantojuvenis adequadas às respectivas idades dos alunos. Reafirmando o que preconiza Lajolo (2008), o primeiro passo para formar leitores é investir no seu próprio processo de formação. Por isso foi importante explorar o material para melhor situá-los dentro da proposta. Considerando que os estudantes não têm frequentado o espaço da escola presencialmente e que o único meio de comunicação que tem se tornado possível, neste momento, é por meio de redes sociais, as residentes selecionaram algumas das obras que tiveram acesso e planejaram a gravação da contação destas histórias. Todo esse percurso, desde a elaboração do projeto, a apropriação das obras e escolha da história a ser gravada, contou com a orientação da preceptora e foi

amplamente discutida, cada etapa, nos encontros de formação. Uma vez cientes de todos os procedimentos e estratégias para desenvolver a sua contação, as histórias foram gravadas em áudio e vídeos e divulgadas na rede social da escola, assim como no grupo de *WhatsApp* de cada classe. Com cada história, seguiam alguns desafios para estimular aos alunos o acesso aos vídeos e encorajá-los a ler e contar suas histórias preferidas.

Nesse contexto que estamos imersos, por força de uma realidade contemporânea ou por força das circunstâncias que desenham o cenário atual, as novas tecnologias da informação e comunicação tem possibilitado outras formas de interação entre o leitor e texto, como também o aparecimento de novos gêneros e formatos textuais. Como nos diz Marcuschi (2002, p. 1), esses gêneros não são inéditos, mas tem gerado muitos debates no que se refere à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social, pois competem, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado da imagem e do som.

Agregado aos vídeos gravados, as residentes passaram a conhecer e explorar o *Wordwall*, plataforma digital que possibilitou a criação de jogos e atividades personalizadas, que envolvessem informações das histórias divulgadas. Conhecer essa ferramenta foi de fundamental importância para se pensar possibilidades de jogos/atividades educativas dentro da cultura digital, pois o jogo é uma ferramenta capaz de despertar a atenção de seus participantes, assim, como afirma Antunes (1999) “o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, a descoberta da individualidade e a meditação individual.” O autor ainda diz que ao utilizar os jogos pedagógicos como instrumentos de uma aprendizagem significativa, deve-se levar em consideração que os mesmos precisam ser formulados de maneira que a criança sinta a necessidade de crescer/evoluir por meio dele, por isso, jamais devem ser feitos de maneira avulsa, pelo contrário, o planejamento de cada etapa deve ser bem pensado e elaborado.

Um jogo bem feito e bem proposto é melhor do que vários feitos de qualquer maneira, assim, quantidade nunca foi sinônimo de qualidade. Só será possível desenvolver habilidades operatórias na criança quando os jogos estimulam a construção de um novo conhecimento, tornando possível a compreensão e intervenção do indivíduo social e culturalmente através de múltiplas conexões cognitivas e afetivas. E de acordo com Macedo (2007) os jogos têm uma finalidade específica que é levar o aluno a uma evolução em determinada área e deve estar inserido dentro de um planejamento bem elaborado e pensado na perspectiva de alcançar os resultados propostos a curto e/ou longo prazo. Dessa maneira, observando a necessidade atual de utilizar plataformas digitais para o desenvolvimento de atividades, conhecer essa ferramenta que possibilita trabalhar com jogos de forma interativa veio a agregar novos conhecimentos a formação docente.

Associando as práticas de leitura, com as possibilidades da cultura digital, a proposta foi sendo realizada em meio aos desafios do “novo”, entrelaçado com as experiências de leitura das residentes e preceptoras, ancoradas em estudos que foram referenciando cada uma das etapas desenvolvidas.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A formação docente não pode ser entendida apenas como uma forma de resolução de problemas, mas de modo que o professor possa analisar os acontecimentos sociais, refletindo e colaborando na construção de uma escola democrática, na promoção de uma educação de qualidade. Todas as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no decorrer da Residência Pedagógica são amparadas por concepções de currículo, de sujeito, de cultura e de sociedade, enfim, por concepções de mundo lapidadas veementemente nas instituições escolares, cabe as docentes em formação ampliarem essas concepções a partir das bases teóricas emancipadoras estudadas, a fim desenvolver comportamentos, ideias, conhecimentos e valores que forjam identidades do sujeito como educadores conscientes de seu compromisso social.

Com base nesta experiência, o PRP tem sido compreendido como um espaço profícuo para a formação inicial dos futuros professores, uma vez que, no andamento do curso, o estudante tem, a partir da residência, a oportunidade de estar imerso no contexto escolar – ainda que remotamente - aprimorando os conhecimentos estudados, vendo a conexão entre a teoria e a prática de perto, exercitando a práxis e desenvolvendo as habilidades profissionais necessárias. Além disso, é um programa que aproxima a escola pública, da universidade, fortalecendo essa relação tão importante e beneficiando ambos os envolvidos.

A proposta de construção do projeto do Clube de Leitura ao longo do primeiro semestre do PRP, é compreendida como oportunidade de compreender efetivamente o sentido de prática no contexto de atuação profissional, assim como afirma Zabala (1998, p. 16) “A prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”, ou seja, a prática é algo complexo, mas vivenciar cada um desses momentos no PRP, tem contribuído para a compreensão do fazer pedagógico, a partir de situações de planejamento, em que se tem que pensar em atividades que antecedem, não apenas a um perfil de aluno, como também a diversidade contida em sala de aula.

Em virtude de todos os aspectos mencionados, mesmo em tempos de distanciamento social, sem aulas presenciais, tem sido possível compreender a indissociabilidade entre teoria e prática, vivenciar a rotina dos professores, o trabalho pedagógico como um todo, desde o planejamento até a realização das atividades. Embora sejam muitas as limitações de conectividade, equipamentos e habilidades tecnológicas, foi possível manter o foco e a responsabilidade com o projeto, de forma a potencializar o processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: formação; leitura; ensino fundamental; pandemia.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Eccus Editora, 2004.

MACEDO Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Chirte. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

DOCENTES DA REDE PÚBLICA EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA: OS ASPECTOS COGNITIVOS E SUA FORMAÇÃO

MARCONDES, Renato
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
renatomarcondes.renato@gmail.com

SILVA, Silvio Luiz Rutz da
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
slruz@gmail.com
Financiamento: CNPq

A Epistemologia Genética de Jean Piaget busca estudar o sujeito em suas várias dimensões, sejam elas: social, emocional ou cognitiva. Neste resumo restringimo-nos aos aspectos cognitivos que envolvem o sujeito, que de acordo com Piaget (2002) é estruturado em quatro estágios, sendo eles: Sensoriomotor (nascimento até 2 anos); Pré-operatório (2/3 até 7 anos); Operações Concretas (6/7 até 11 anos) e as Operações Formais (11/12 anos em diante). Sendo que a ordem em que os estágios se apresentam são fixas, porém, podem ocorrer em idades variadas, dependendo do meio e dos estímulos que o sujeito recebe.

Destacando-se as operações formais, pois, espera-se que estejam presentes em processos cognitivos em adultos, bem como por aproximar-se da estrutura do pensamento científico (PIAGET, 2002). Neste viés, Silva e Frezza (2011) destacam que o pensamento adulto apresenta um raciocínio mais aguçado, podendo levar a “abertura de múltiplos possíveis e de incontáveis patamares de hipóteses que se reúnem em quadros dedutíveis simultâneos” (SILVA, FREZZA, 2011, p. 191), ou seja, um ambiente fértil para pesquisas, em função destes diferentes caminhos que podem seguir e de maneira simultânea, das estruturas que permitem tal processo, e de como se desenvolveram até tal ponto, ou não.

Este resumo desmembra-se da pesquisa de mestrado dos autores, aonde uma das etapas se destinou a explorar aspectos cognitivos em docentes em formação inicial e também em atuação. Portanto, o objetivo deste estudo é investigar indícios das estruturas operatórias formais em duas professoras de física da rede pública do ensino básico, contrastando os resultados com o previsto em teoria.

Caracterizando-se como um estudo de caso (GIL, 2008), e de natureza qualitativa. A metodologia aplicada na coleta dos dados, teve sua fundamentação inspirada no Método Clínico Crítico de Jean Piaget. Que pode ser compreendida como:

[...] um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo

sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada. (DELVAL, 2002, p. 12).

Sendo que a coleta de dados foi inspirada em tal método, pois, apesar de atender aos critérios como estudo do pensamento adulto, apresentar uma situação muito aberta e utilizar atividades operatórias piagetianas, a mesma não foi aplicada individualmente como prevê o método, e nem gravada em vídeo ou áudio.

A coleta de dados ocorreu no dia 11 de dezembro de 2018, em um Laboratório de Ensino de Química, utilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde estavam presentes alunos que participavam do PIBID Interdisciplinar (que participaram da coleta de dados, e cuja os resultados são apresentados em outro artigo), e as professoras responsáveis pelos colégios onde o PIBID atuava, e que são os objetos de investigação aqui descritos. As Atividades Operatórias Piagetianas foram aplicadas no período vespertino, em todos os presentes no respectivo laboratório (licenciandos em química e física e nas duas professoras).

Esta coleta contou com a aplicação de um questionário investigativo preliminar, seguido de duas Atividades Operatórias Piagetianas, sendo a Conservação do Volume e Operações Combinatórias. Os dados coletados nas atividades operatórias piagetianas foram analisados segundo a Epistemologia Genética de Jean Piaget, e por meio do questionário preliminar obteve-se uma breve caracterização das professoras investigadas, e atribuindo-se os códigos de PROF01 e PROF02, buscando preservar a identidade de ambas.

A PROF01, apresenta 44 anos, é do sexo feminino, possui graduação em Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Tecnologia em Gestão Ambiental, na época da coleta de dados, estava cursando o segundo ano do Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia. Quando questionada sobre qual conteúdo ou conceito sentiu maior dificuldade em suas formações, a mesma relatou “senti falta das disciplinas de mineralogia e cristalografia e química instrumental, sendo elas inexistentes no curso ou diluídas em outras disciplinas, muitas vezes dificultando de ser abordada com qualidade.” (informação verbal).

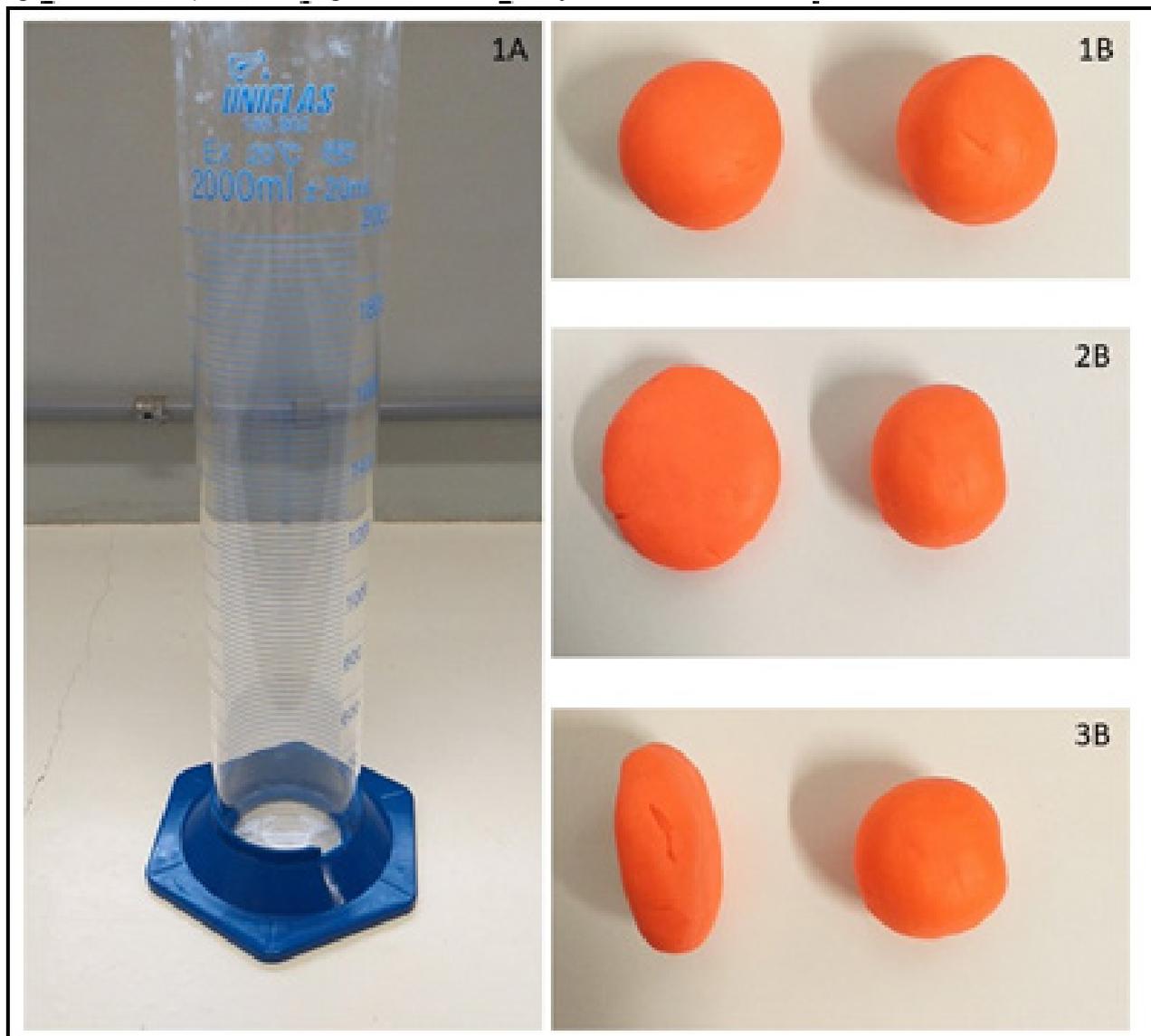
A PROF02, possui 47 anos, também do sexo feminino, possuindo graduação em Licenciatura em Física. Quando questionada sobre qual conteúdo ou conceito sentiu maior dificuldade durante sua graduação, a mesma relatou “[...] principalmente nas disciplinas voltadas a formação de docentes, em especial na disciplina de estágio obrigatório.” (informação verbal).

Conseguimos assim, visualizar um perfil inicial sobre as docentes investigadas, possuindo uma idade próxima, porém destoantes sobre a sua formação inicial e continuada, bem como as dificuldades relatadas. Sendo importantes pontos de observação para compreender as respostas das atividades operatórias piagetianas aplicadas.

A atividade de conservação do volume consiste em duas provetas de 2000 mL, com a mesma quantidade de água (aproximadamente 1000 mL e com o menisco destacado com um elástico), e

duas esferas feitas com massa de modelar escolar e de mesma dimensão, sendo que somente uma delas sofre alteração (para formato de pizza), conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Prova Operatória Piagetiana de Conservação do Volume



Fonte: os autores.

A atividade apresenta os seguintes questionamentos realizados pelo entrevistador: O que vai ocorrer quando colocar-se esta esfera na proveta com água? Após a resolução deste questionamento pelas professoras, ocorre a adição da esfera na água, e em seguida transformar-se a segunda esfera em uma pizza, e questiona-se: O que vai acontecer quando colocar-se este objeto (em formato de pizza) no recipiente? Justifique sua resposta.

Para facilitar a visualização das respostas, bem como a compreensão da análise aplicada, optamos por apresentá-las no Quadro 1, a seguir.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Quadro 1 – Respostas das Professoras

	Questão 01: O que vai ocorrer quando colocar-se esta esfera na proveta com água?	Questão 02: O que vai acontecer quando colocar-se este objeto no recipiente? Justifique sua resposta.
PROF01	<i>Ao adicionar a bolinha de massa de modelar em uma proveta com água, devido a diferença de densidade, ela irá afundar na água, alterando o volume indicado na proveta, sendo possível identificar também o seu volume.</i>	<i>Ao achatar uma segunda bolinha de massa de modelar e inserindo-a em outra proveta de água, observa-se um aumento da superfície de contato e uma diferença de resistência da água se essa "bolacha" for colocada na vertical ou na horizontal dentro do recipiente e alterando a sua densidade (m/v) diminuindo a densidade fazendo com que ela boie não afundando totalmente.</i>
PROF02	<i>Dependendo da densidade ela (esfera) pode afundar, boiar ou ficar imersa sem tocar o fundo do recipiente.</i>	<i>Mudando a forma do corpo, não mudamos a densidade, logo deve-se repetir o fenômeno anterior.</i>

Fonte: os autores.

Para compreensão e análise das respostas coletadas, buscamos respaldo no trabalho de Fermiano (2000), que investiga docentes em formação no curso de magistério. Para esta atividade operatória piagetiana, a autora estabelece 05 níveis para avaliação do desempenho do sujeito, a saber: 1) Estágio pré-operatório ou Nível I; 2) Início do Operatório Concreto ou Nível IIA; 3) Operatório Concreto ou Nível IIB; 4) Início do Operatório Formal ou Nível IIIA e 5) Operatório Formal ou Nível IIIB.

Podemos destacar a importância do estudo sobre a compreensão da noção de conservação do volume, pois de acordo com Piaget (1995, p. 193) "é a tomada de consciência dos resultados de uma abstração reflexionante." Ou seja, por meio da identificação que o sujeito possui das noções referentes à conservação do volume, podemos compreender que o mesmo apresenta uma estrutura abstrativa reflexionante que permite a retirada de qualidades de ações internas, não observáveis, possibilitando diferentes mecanismos e caminhos em resoluções de problemas. Possibilitando inúmeras e novas organizações cerebrais ao indivíduo (SILVA; FREZZA, 2011), o que, de acordo com Fermiano (2000, p. 50), pode acarretar:

A importância da conservação é reconhecida como a organização que se constitui no indivíduo, é fruto dos desequilíbrios que possibilitam a construção de estruturas mais elaboradas. As fontes dessa organização e dos desequilíbrios que possibilitam a construção de estruturas mais elaboradas. As fontes dessa organização e dos desequilíbrios seriam a interação do sujeito com o meio e a constituição do ser social, a maturação e, as inúmeras possibilidades que o meio proporciona para experiências.

Portanto, observamos a importância que tais investigações representam para a compreensão dos processos cognitivos dos sujeitos adultos, embora estas pesquisas se caracterizem como iniciais, e necessitando-se de um maior aprofundamento, podemos inferir acerca de alguns apontamentos.

A PROF01 apresenta elementos peculiares para análise, levando-se em consideração também sua formação acadêmica e trajetória enquanto docente, em sua primeira fala, a mesma apresenta indícios da estrutura de pensamento do Nível IIIB, admitindo uma conservação do



volume da esfera de massa de modelar. Porém, ao realizar-se a modificação no formato da esfera para uma pizza, sua segunda fala apresenta alguns elementos equivocados, onde destacamos o seguinte trecho “alterando a sua densidade (m/v) diminuindo a densidade fazendo com que ela boie não afundando totalmente.” (informação verbal). Apresentando indícios do Nível IIIA, embora tais elementos também possam nos remeter ao Nível IA (não admitindo a conservação nem da substância, por inferir que a mudança de formato acarreta uma alteração da densidade, logo, da substância) justificamos que a sua posição no Nível IIIA foi embasada em sua formação acadêmica e idade, pois, tais elementos dão suporte ao pensamento em tal nível. Quanto a sua fala, observamos que no Nível IIIA podemos encontrar elementos que a justificam, como destaca Piaget (1971, p. 96):

[...] uma mesma matéria parece à criança, até esse nível de desenvolvimento, como sendo, senão elástica, pelo menos inconsciente, ou seja, como se se estendesse ou se encolhesse por ocasião de cada mudança de forma, enquanto que a conservação do volume implica a noção de que as partes permanecem em concentração constante, salvo ações particulares de compressão ou dilatação. É por isso que a construção da invariante de volume é tão tardia, pois supõe simultaneamente um esquema atomístico de ordem espacial e a elaboração das relações de concentração ou de densidade.

Encontra-se nas falas da PROF02, indicativos do Nível IIIB, onde a mesma admite a conservação do volume em qualquer uma das duas situações, justificando-se de maneira lógica, com base na etapa inicial do experimento, na constante da substância, e na densidade, portanto, a repetição do efeito e conversação do volume.

Podemos inferir de maneira inicial, que a PROF01 apresenta indícios para esta atividade operatória piagetiana, de um estado de transição entre os níveis IIIA e IIIB, que podem ser influenciados por inúmeros fatores, como meio social, maturação e próprio estado mental no momento da aplicação, necessitando neste caso o uso de entrevistas clínico críticas para a compressão de tais fenômenos. Quanto a PROF02, apresenta indícios da estrutura do Nível IIIB.

A atividade de operações combinatórias compreende a utilização de cartas coloridas, conforme apresentado na Figura 2.

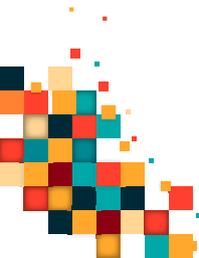
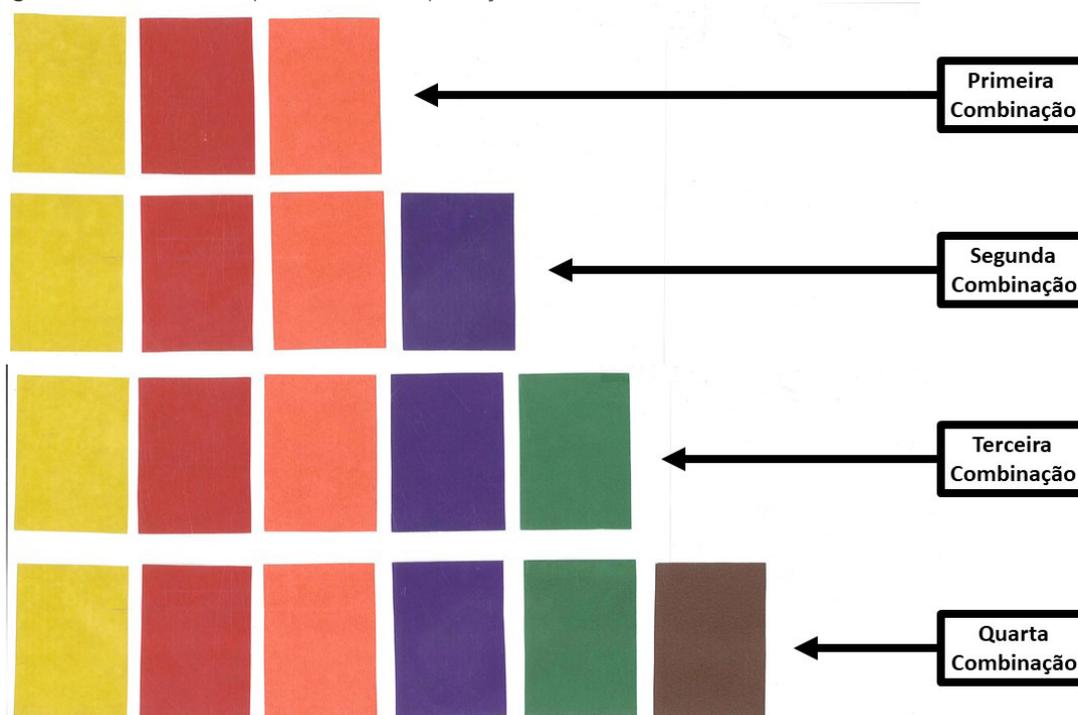


Figura 2 – Atividade Operatória de Operações Combinatórias



Fonte: os autores.

É baseada na solicitação das combinações possíveis destas cartas coloridas em pares, e sem a repetição de cores, ou união de mesmas cores. Sendo iniciado com a combinação de 03 cartas coloridas (Primeira Combinação), até a combinação de 06 cartas coloridas (Quarta Combinação), após sendo solicitado a combinação (sem o fornecimento de cartas) por antecipação para 10, 100 e 150 cores. Realizando-se os seguintes questionamentos as participantes: Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares com a mesma cor? Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares? Repetindo-se este questionamento para todas as combinações realizadas.

Para facilitar a visualização das respostas, bem como a compreensão da análise aplicada, optamos por apresentá-las no Quadro 02, a seguir.

Quadro 2 – Respostas das Professoras

	03 cartas	04 cartas	05 cartas	06 cartas	10 cores	100 cores	150 cores
PROF01	3 pares 6 cartas	7 pares 10 cartas	10 pares 15 cartas	15 pares 25 cartas	***	***	***
PROF02	3 pares 6 cartas	6 pares 12 cartas	10 pares 20 cartas	15 pares 30 cartas	***	***	***

Fonte: os autores.

Legenda: *** Não realizou a atividade.

Buscou-se para a análise desta atividade operatória, além dos pressupostos da teoria piagetiana, respaldo na pesquisa de Fermiano (2000), que apresenta os seguintes estágios para

avaliação do desempenho dos sujeitos, sendo eles: 1) Nível I; 2) Nível IIA; 3) Nível IIB; 4) Nível IIIA e 5) Nível IIIB.

De acordo com Fermiano (2000, p. 79), tal atividade tem “por objetivo proporcionar melhor observação do sistema de permutação utilizado pelo sujeito a partir de menos elementos.” Sendo que tal observação se faz importante pois:

[...] coincidem com o início da dissociação entre o real e o possível, e, a constituição de operações de segunda potência. Esse tipo de raciocínio é característico do período formal, o período das operações hipotético-dedutivas, em que o sujeito considera as proposições de uma hipótese e daí passa a fazer as deduções necessárias. (FERMIANO, 2000, p. 83).

Observa-se com base nas respostas, que ambas as professoras, conseguem realizar um número de combinações próximo, porém nenhuma das duas consegue sistematizar o processo que utilizou para tal. Permanecendo no desenvolvimento empírico da atividade (uso das cartas), portanto, não conseguindo realizar a sistematização, e acabam por não estruturar neste momento os caminhos necessários para se realizar as antecipações (10, 100 e 150 cores) solicitadas. Sendo indícios da transição do Nível IIB para o Nível IIIA.

Vale aqui destacar, que para as investigações dos processos mentais em adultos, deve-se levar em consideração os demais aspectos que compõem tais processos, como por exemplo os emocionais, e aqui relatamos a seguinte passagem da PROF01, qual justifica a sua resposta incompleta por “não consegui fazer com 10 e com 100, não consegui, déficit no aprendizado de análise combinatória em matemática e dificuldade de raciocínio e concentração devido ao stress e cansaço.” (informação verbal).

Portanto, observa-se que a PROF01 apresenta indícios de transição entre os níveis IIIA e IIIB na primeira atividade, e de transição entre os níveis IIB e IIIA na segunda atividade, enquanto que a PROF02 apresenta indícios do Nível IIIB para a primeira atividade e de transição entre os níveis IIB e IIIA para a segunda atividade. O que representa de um ponto de vista geral, que ambas estão em um processo de entrada para o pensamento operatório formal, no contexto destas duas atividades, sendo que tal constatação é “de extrema importância, pois, de acordo com a teoria epistemológica piagetiana, tais sujeitos deveriam apresentar as estruturas operatórias formais já consolidadas.” (MARCONDES, 2020).

Para além, estas constatações abrem pressupostos para investigações acerca da formação inicial e continuada de docentes, pois, como o próprio Piaget (2002) afirma, o pensamento formal aproximasse do próprio pensamento científico, o que é de fato, uma característica basilar no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de educação.

E pesquisas recentes como a de Marcondes (2020), que investigaram tais aspectos em licenciandos de física e química, apontam para a ausência de estruturas consolidadas do pensamento operatório formal, e quando tais resultados são postos lado a lado com os aqui observados, questionasse o quão impactante é para a formação docente a não prevalência

do pensamento operatório formal e a construção de um pensamento científico, apontados na formação inicial e agora em professores em exercício.

Por fim, este trabalho vem para fomentar questionamentos, pois, como já se observou existem evidências de uma disparidade entre a estrutura do pensamento encontrado em sujeitos adultos e a teoria piagetiana. Apontando a necessidade de ações afirmativas que levem em consideração o desenvolvimento cognitivo tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes, haja visto as evidências aqui levantadas.

Palavras-chave: epistemologia genética; pensamento adulto; professoras de física; atividades operatórias piagetianas; formação docente.

REFERÊNCIAS

DELVAL, R. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERMIANO, M. A. B. **Nível cognitivo de alunos do curso de magistério.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251269>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONDES, R. **O desenvolvimento cognitivo em adultos:** um estudo de caso com licenciandos de física e química. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3331>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIAGET, J. *et al.* **Abstração Reflexionante. Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Tradução: Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 191-205, jan./abr. de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a13.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

BOGONI, Franciele Elisa Bairo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
franbairo@hotmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
camila.rostirola@unoesc.edu.br

No ano de 2020 o mundo foi acometido por uma pandemia de Covid-19. Sob a prerrogativa de combater a proliferação do vírus, as aulas presenciais foram suspensas e fez-se necessário pensar em novas maneiras de trabalhar com as crianças buscando garantir o direito à educação e a aprendizagem.

Na educação infantil umas das estratégias encontradas foi a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, aqui entendidas como “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.” (BRASIL, 2020, p. 6).

A oferta de atividades dessa natureza encontrou amparo em orientações emitidas pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, assim como na Lei nº 14.040 de 18 (dezoito) de agosto de 2020. No entanto, gerou inúmeras controvérsias, marcadamente, em função de que na educação infantil as experiências de aprendizagem estão voltadas para interações e brincadeiras (Para Correa (2020),

não há argumento que sustente que crianças pequenas, e principalmente bebês, devam passar diversas horas por dia diante de telas de TV, celulares ou computadores. Brincar e interagir pressupõem a presença do outro. E não apenas de um adulto especialista – um/a professor/a, no caso –, mas também de outras crianças.

Mesmo em meio a duras críticas, às escolas passaram a ofertar atividades pedagógicas não presenciais, sob a justificativa de amenizar possíveis perdas para as crianças e a fim de manter o vínculo com as instituições educacionais.

A recomendação do Conselho Nacional de Educação, por via de seu Parecer n.5, foi que os professores e as escolas desenvolvessem “alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência.” (BRASIL, 2020, p. 9).

O documento, ainda, destaca a necessidade de os professores oportunizarem atividades lúdicas e de estímulos, tais quais: brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, leitura de textos pelos pais e músicas infantis, sob a prerrogativa de evitar retrocessos no processo de aprendizagem e garantir a continuidade das atividades educacionais (BRASIL, 2020).

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Tendo em vista que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e seu currículo deve ser pautado nas interações e brincadeiras, muitos foram os desafios advindos da suspensão das aulas presenciais, especialmente, para com o trabalho docente. Com vistas a melhor compreender esse cenário educacional, em tempos de pandemia, o presente estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na educação infantil durante a oferta de atividades pedagógicas não presenciais¹.

Como procedimentos metodológicos fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Enquanto "a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa." (GIL, 2002, p. 45).

Como instrumento de coleta de dados usamos um questionário em formato eletrônico, composto por 7 (sete) questões de múltipla escolha e uma discursiva. Os questionários foram respondidos, no ano de 2020, por 10 (dez) professores de educação infantil que atuam em municípios de abrangência da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Campus de Videira.

Inicialmente, buscamos questionar os professores acerca da forma de oferta das atividades pedagógicas não presenciais. O resultado evidenciou que 70% dos professores encaminhavam atividades para os alunos de 2 a 3 vezes por semana e 30% apenas uma vez na semana. É importante ressaltarmos que as orientações acerca da quantidade de atividades a serem encaminhadas advém das orientações expedidas pelas Secretarias Municipais de Educação e respaldadas pelos seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Os recursos mais utilizados para envio das atividades foram o WhatsApp e as plataformas digitais, por garantirem uma melhor e mais rápida comunicação entre escola e família. De forma geral, os professores postavam as atividades para os pais e responsáveis e estes realizavam com as crianças e encaminhavam as fotos como forma de devolutiva.

Para Anjos e Francisco (2021, p. 130), é importante que o uso das tecnologias por crianças de educação infantil seja feito de forma responsável "o que implica a necessidade de acompanhamento e supervisão, com controle do tempo de exposição às telas por parte de pais/mães" e, especialmente, neste período de pandemia por parte das instituições educacionais e professores, uma vez que nessa etapa da educação básica "o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida." (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 128).

Para as famílias que não possuíam acesso à internet, a escola realizava a impressão das atividades e os pais vinham buscar uma vez por semana. No entanto, muitas famílias não compareciam ou não realizavam as devolutivas, dificultando assim o trabalho de acompanhamento a ser realizado pelo professor. Outro aspecto, a ser mencionado, volta-se para com as limitações

¹ Esse estudo foi realizado no componente curricular Atividades Práticas de Ensino II, do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Campus de Videira.

advindas da realização de atividades impressas, corroboramos com Correa (2020), de que, na educação infantil, “as crianças precisam brincar e interagir.”

Quando indagados acerca da participação dos pais, os professores retrataram que apenas 50% das famílias têm participado ativamente das atividades educacionais. Alguns fatores podem estar contribuindo para a falta de participação das famílias, dentre os quais: falta de acesso à internet, falta de tempo e uma possível visão equivocada de que a educação infantil não possui um viés educacional.

Segundo destacam, a falta de participação das famílias dificultou o trabalho docente e o processo de aprendizagem, uma vez que na educação infantil torna-se fundamental pensar nas relações de “compartilhamento existentes entre essas duas instituições responsáveis pela educação” das crianças (CASANOVA, 2016, p. 45).

Em relação a oferta de formações continuadas para o uso das ferramentas tecnológicas, 70% dos sujeitos respondentes afirmaram que receberam capacitação para se adequar às novas demandas advindas do contexto pandêmico e 30% tiveram que se adaptar e aprender sozinhos a utilizar ferramentas tecnológicas.

No tocante às dificuldades que os docentes vêm enfrentando com a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, dentre os principais desafios identificados neste estudo, estão: o planejamento das atividades remotas, o uso das ferramentas tecnológicas, a falta de devolutiva das atividades não presenciais por parte das famílias, dúvidas em relação a como avaliar o processo de aprendizagem das crianças, bem como a intensificação do trabalho docente.

Para Oliveira (2020, p. 35),

A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga.

Cabe mencionarmos que o aumento do tempo de trabalho pode desencadear um quadro de sofrimento e adoecimento físico, mental e emocional dos docentes, em função das condições dos ambientes ocupacionais, do uso excessivo das tecnologias, assim como de maiores exigências e burocracias impostas, sob a justificativa de cumprir calendários escolares.

Os sujeitos respondentes salientaram, ainda, que as atividades pedagógicas não presenciais impossibilitaram de estabelecer uma relação próxima com os pequenos, ação esta que prejudicou a realização das experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral das crianças. Segundo uma das professoras “as crianças estão se desenvolvendo menos, aprendendo menos, sua parte cognitiva e motora estariam mais avançadas se estivessem com aulas presenciais.” (Professora 1, informação verbal).

De forma geral, é importante destacarmos que a pandemia trouxe à tona desafios e preocupações em relação aos problemas sociais que escancararam as desigualdades educacionais, a intensificação do trabalho docente, a aceleração do uso das tecnologias digitais, bem como

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

com os possíveis retrocessos cognitivos, afetivos, motores e sociais das crianças, advindos desse período pandêmico e de isolamento social.

Palavras-chave: educação infantil; trabalho docente; desafios; tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston, Izidro dos. FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 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**: Seção 1, p. 32, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jun. 2021.

CASANOVA, Leticia Veiga. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 41-48, ago./dez. 2016.

CORREA, Bianca Cristina. **Bebês e crianças pequenas não podem receber EaD, mas secretarias fazem de conta que sim**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/bianca-correa/bebes-e-criancas-pequenas-nao-podem-receber-ead-mas-secretarias-fazem-de-conta-que-sim/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Andrade, Dalila. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: Fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 147, p. 27-40, out/dez. 2020.

EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

TREVISAN, Elisângela
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elisangela.trevisan.1@gmail.com

SCHWERTZ, Janete
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
janete_schwertz@yahoo.com.br

Este artigo é um fruto de fim de disciplina de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc. Este por objetivo pesquisar as contribuições da Educação Popular em defesa da educação pública brasileira. A questão que permeia a investigação está focada em discutir como foram construídas as políticas públicas com a presença da Educação Popular. Os procedimentos metodológicos são de cunho bibliográfico embasada na metodologia histórico-crítica.

Apresentando a perspectiva histórica da Educação Popular que tem como princípio utilizar o saber da comunidade como premissa de um trabalho coletivo, buscando valorizar todos os sujeitos deste espaço na construção de conhecimentos com afeto. Paulo Freire chama de tema gerador, este que provém de anseios da comunidade, valoriza o saber popular e o científico, estimulando a sistematização destes saberes tão importantes para aqueles que os vivem. Sendo que na coletividade se unem os esforços demonstrando a real necessidade da atenção às reivindicações.

Para historicizar a Educação popular trazemos presente a evolução ocorrida do período de 1940 a 1980, adentrando em meados da década de 90. Ao encontro disso, Pereira e Pereira (2010) dizem que foi no final da década de 40, que questões relacionadas à Educação de Base Popular começam a aparecer no país. Neste período pós II guerra mundial, o mundo comemora seu final e no Brasil iniciam-se os movimentos com ideais democráticos em favor das massas. Neste período se dá atenção ao homem do campo, com a intenção de buscar a alfabetização da população, além da tentativa de ajustá-la socialmente à modernidade.

Diante desse contexto, é criada a educação de Jovens e Adultos, especificamente para a classe trabalhadora e não com ela, o que faz com que reflitamos se eram medidas de dominação desses sujeitos para atenderem às necessidades dos governos ou para ajudar esses seres humanos com desejos pessoais em alfabetizar-se. Contudo, posteriormente surgem movimentos e campanhas em prol de uma educação que viesse ao encontro das necessidades da população, com um diferencial, as ações partiram da comunidade organizada.

Pereira e Pereira (2010) destacam que o foco dado a educação naquele período era a voltado ao povo do campo, disponibilizando o conhecimento necessário a ele conviver na modernidade:

A atenção principal voltava-se para o homem do campo, que até então só conhecia uma experiência basicamente rural. Era preciso que ele tivesse acesso a

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene, para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção e até mesmo para a defesa da nação. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 75).

Conforme os autores acima citados, nos anos de 1950, a visão estava focada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A busca era constante por parte dos educadores por uma formação do ser humano crítico, consciente e capaz de construir conhecimento que fazia parte das camadas populares e não apenas em ser alvo de receptação do conhecimento previamente estruturado e repassado. Concomitante a isto, deu-se um movimento contra o preconceito com o ser analfabeta e a favor de seu voto, tentando parer os direitos às pessoas. Além de haver uma difusão das ideias de Freire que começa a se perguntar a serviço de quem, para quem, o que e como se educa?

Na década de 1960, a luta no campo da cultura popular no país foi de suma importância para que se construíssem pressupostos teóricos metodológicos que pudessem auxiliar na melhoria de qualidade de vida e da realidade social. Conforme Paiva (1983), os Movimentos de Cultura Popular nasceram com a mobilização de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se juntaram com órgãos governamentais para combater o analfabetismo e ampliar a cultura do povo, buscando também proporcionar à juventude o conhecimento historicamente construído, além de estimular a exposição da sua própria criatividade em ampliar seu círculo de cultura. Nesta mesma direção Brandão e Fagundes (2016, p. 95) discorrem:

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas.

Neste período Paulo Freire desenvolve a pedagogia de Alfabetização de Adultos a partir de princípios da educação para a liberdade, visando a construção de sujeitos-históricos transformadores. Todavia, esta organização não agradou os governantes que apresentaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como forma de resistência ao projeto freiriano. Porém, muitas foram as mobilizações, inclusive clandestinas, que deram forças a Educação Popular, através de Organizações Não-governamentais (ONGs) e trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Freire (1979) em sua compreensão descarta a hipótese de alfabetizar por intermédio da cartilha que ele sinaliza como algo de fora para dentro ou de cima para baixo, mas sim, através de uma metodologia que permita expor as intenções de estudo de dentro para fora. Onde o professor mediador auxilia o aluno na criação e recriação:

Esta é a razão pelo qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro, o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. (FREIRE, 1979, p. 72).



Paulo Freire (1979) se referia a Celso Beisiegel, quando disse que um jovem sociólogo brasileiro se mostrava de acordo com um método educacional que correlacionasse o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem.

Conforme Pereira e Pereira (2010), a partir do final da década de 1970, houve a ascensão dos movimentos sociais no Brasil através de mobilizações e militâncias em busca de objetivos coletivos com destaque a democracia, baixo custo de vida e o direito político.

De acordo com os autores, a Educação Popular no Brasil tem um grande crescimento na década de 1980, considerada pelos capitalistas como a “década perdida” devido à queda na economia na América Latina, mas período que se vivenciou experiências positivas na política fortalecendo a organização social. Portanto, no quesito organização educacional, buscou-se transformar a educação e a escola, valorizando o saber dos trabalhadores do campo e da cidade e melhorando sua participação e sua qualidade de vida.

As mobilizações sociais na década de 1980 fizeram surgir um novo olhar sobre a educação que desestruturou a hegemonia burguesa e construiu uma visão contra hegemônica. De acordo com essa afirmação, Saviani (1995) discorre sobre a necessidade dos membros das camadas populares em dominarem os conteúdos culturais para que se armem dos conhecimentos que seus dominadores possuem.

A partir dos anos 1980 a Educação Popular passa a ser entendida pelos movimentos sociais e populares como uma concepção de educação que deve ser estendida ao conjunto dos sistemas educacionais, como política pública. Esta tem como premissa perpassar por todos os projetos políticos dos governos, na intenção de ser política pública da nação. Porém, não foi a realidade vista ao sair da década de 1980.

Paulo Freire (1979) discorre em sua obra *Educação e mudanças* que existem consequências necessárias e visíveis quando a comunidade sofre alguma mudança. No entanto, a mobilização da população também chamado de processo educativo de conscientização, em busca de efetivar desejos coletivos é apresentada como uma das opções mais eficazes:

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte, é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. (FREIRE, 1979, p. 39).

A Educação Popular tem envolvido um número grande de educadores, movimentos sociais e populares, a Sociedade Civil e o Estado. Ela tem se dedicado a alavancar o movimento pela ampliação da educação formal para todos, além da formação social, política e profissional, também para Jovens e Adultos.

A Educação Popular possui uma concepção epistemológica de educação que respeita e valoriza o senso comum no processo pedagógico, trazendo presente a problematização, o raciocínio científico rigoroso e a sua singularidade para valorizar a teoria presente na prática



popular, mas que ainda não é conhecida pelo povo. Em contraposição ao formato de educação que oprime, rejeita e exclui.

Conforme Brandão (1984), no decorrer da década de 1970 e início da década de 1980 costumava-se opor a Educação Popular à educação do sistema que induzia a vivência no regime autoritário. Mas no interior dos sistemas formais de ensino encontram-se também projetos e propostas de uma Educação Popular como política pública. Foi assim que Paulo Freire agiu quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Entretanto, lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as potencialidades da educação não-formal, especialmente na educação básica de jovens e adultos.

Uma lei foi criada pensando na redemocratização do Brasil após as barbáries cometidas durante a ditadura de 1964, nomeada como Lei da Anistia, foi promulgada em agosto de 1979, pelo presidente João Batista Figueiredo (BRASIL, 1979). Conforme o primeiro artigo, esta perdoou os crimes cometidos pelos militares durante o regime militar, não julgando e nem condenando os mesmos por esses crimes. No entanto, a lei trouxe benefícios para a sociedade civil, já que concede o “perdão” àqueles que tiveram seus direitos políticos restringidos por conta dos Atos Institucionais e Complementares. Além disso, esta lei permite o retorno à vida política com vínculo partidário desde que este fosse legalmente constituído.

O Brasil viveu um regime de ditadura militar, tradicionalmente chamada de ditadura de 64 e após 1967 o país foi devastado por atos institucionais que diminuíram as liberdades individuais e as garantias dos direitos fundamentais em nome da segurança nacional.

Após afastar à oposição do Congresso Nacional e sobre pressão militar foi elaborada uma carta constitucional que legalizou a ditadura no período de (1964-1985). Conforme o site da Câmara de deputados, Dante de Oliveira, foi eleito deputado federal em 1982 pelo PMDB, elaborou o projeto de emenda constitucional que prescrevia as eleições diretas. E foi só em março de 1983 que apresentaram a Proposta de Emenda Constitucional nº 5¹.

Foi em 25 de abril de 1984, com grande expectativa dos brasileiros, que a emenda das eleições diretas² foi votada. Devido a organização de um grupo de políticos contra a redemocratização do país, a maioria dos deputados não compareceram ao plenário da Câmara dos Deputados no dia da votação. Sendo assim, a emenda foi rejeitada por não alcançar o número mínimo de votos para a sua aprovação.

A mobilização popular, entra em ação e força uma passagem para a democracia. Em 1984, a luta pelas “Diretas” foi o maior movimento de massas que o Brasil já viveu. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves é eleito presidente da República³. Porém, Tancredo adoece e não chega a tomar posse, falece em 21 de abril. José Sarney que era o vice de Tancredo então assume a Presidência.

¹ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/diretas-ja>

² Para ampliar os estudos, acesse: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/diretas-ja.htm>

³ Acesse: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/eleicoes-1985.htm>

De acordo com Pereira e Pereira (2010), com a última eleição indireta, teoricamente seria o fim do regime militar e início do regime democrático, mas a transição para a democracia só se completou em 1988, no governo de José Sarney, com a promulgação da nova Constituição brasileira, também chamada de "constituição cidadã". Dedicou um capítulo específico aos direitos sociais, discorrendo no artigo 6º que abrangem os direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, entre outras definições que sustentam a nomenclatura a esta constituição.

Já o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tem como foco a educação, observando que é direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base em Saviani (1995), foi nessa década "não perdida" que compreende os anos de 1978 a 1992, o período histórico que possibilitou o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1985. Com o avanço das forças populares na política, esse foi um período riquíssimo, no qual, os trabalhadores do campo e da cidade melhoraram suas condições para poderem fazer parte das decisões na sociedade, fazendo valer seus interesses frente aos da elite política e econômica. Juntamente com a mobilização popular, a abertura política vai ganhando estofa. O país começa a ter outra visibilidade, pois conforme Saviani (1995), no campo da Educação a década de 1980 demonstra uma grande mobilização, congregando educadores em associações sindicais que se preocupavam com os aspectos políticos, sociais e econômicos que se correlacionavam com a educação.

Outro fato importante ocorreu em 1982, quando aconteceu a primeira eleição direta para governadores de Estado, após lutas por redemocratização do país. Infelizmente, os governos civis tentaram destruir a base que havia sido se fixado via organização da sociedade. A partir do processo de democratização, novas manifestações encheram as praças e ruas do Brasil.

Segundo Pereira e Pereira (2010), após um período de ditadura, em 1989, através da primeira eleição com voto direto, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente do Brasil. Junto a sua ascensão esteve aliado o neoliberalismo, trazendo presente os termos, privatização, terceirização, exclusão social e desemprego. Esta forma de governar fez desaparecer políticas públicas que estavam presentes na educação, na saúde, no social, entre outros setores.

Os autores afirmam ainda, que no início da década de 1990, o Brasil passava por uma crise muito grande, pois estava no auge a luta contra a corrupção, os desvios de recursos e a crise moral e ética, momento em que se mobilizaram novamente os grupos populares na busca pela cidadania. Mesmo com a saída de Collor de Mello e a entrada de Itamar Franco não foi possível conter o avanço do neoliberalismo. E Assim em 1994 Fernando Henrique Cardoso elegeu-se presidente do Brasil e continuou a dar forças ao capitalismo instaurado, mas agora com o capital internacional fazendo a exclusão social e, assim sendo, as incertezas aumentaram.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Sabe-se que com a ascensão do neoliberalismo tem-se a falsa impressão do fim da história, pois assistimos as desmobilizações sociais sem o enfrentamento direto. Após os movimentos sociais enfraquecerem a Educação popular encontrou consequências desestimulantes na prática cotidiana. Muitos educadores populares também passaram a se questionar se de fato vale a pena lutar parcialmente pela sociedade, gradativamente entregaram-se a lógica do mercado.

Acreditamos que entrando na segunda década do XXI deva-se propor alavancar a Educação popular concebendo-a como um projeto de memória, denúncia e anúncio. A mobilização na perspectiva atual tem ênfase na participação popular e na definição de políticas públicas, trazendo na pauta Educação Popular e saúde, economia solidária, direitos humanos, educação do campo, ecumenismo, cultura popular, entre outros aspectos relevantes. Esse trabalho tem em mente que o desânimo dos educadores ainda é parcial, portanto, ainda há possibilidade de mostrar a mobilização popular em busca de condições humanas de vida.

Freire (1979) em sua obra *Política e educação* nos permite compreender como trabalhar aspectos da democracia em âmbito escolar, contrapondo as concepções em contrário:

A educação popular a qual me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação. (FREIRE, 2001, p. 49).

Buscando compreender o termo *sine qua* utilizado por Freire neste contexto, percebemos que a expressão remete as classes populares com sua participação imprescindível na prática da democracia das escolas públicas. Fazendo uma correlação da fala de Freire com a realidade atual, obtemos um quefazer em ambiente escolar ou não-escolar, vinculado as necessidades da sociedade. Percebemos que o isolamento social imposto via lei, devido a Covid-19 deve se caracterizar apenas como uma forma de evitar o contato físico para a não propagação da doença. Porém, não podemos permitir que esta estratégia de afastamento seja para amortizar as construções coletivas de aprendizagem já instaladas, nem tampouco, desestruturar a organização social já proposta.

Esse é, portanto, o momento de organização social para que todos os aspectos e setores da sociedade estejam representados visando buscar pôr em prática os direitos adquiridos através de mobilizações ocorridas no Brasil, como mostram as marcas da história (SAVIANI, 2001).

Um ponto a destacar é que a Educação Popular defende só haver uma sociedade justa e democrática, se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam. Assim, através da organização popular democrática é possível conceber estratégias para buscar concretizar as transformações sociais a favor das comunidades socialmente desfavorecidas.

Procuramos destacar que foi devido ao advento do neoliberalismo e o aprofundamento das desigualdades entre os sujeitos que houve a necessidade de dar ênfase na educação voltada



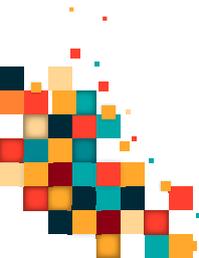
para o processo de emancipação do ser humano. Emancipação esta que não será e nunca vai ser produto do bem querer dos articuladores do capitalismo e dos donos do capital, e sim, produto da luta dos oprimidos por autonomia, emancipação e respeito aos direitos humanos.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a Educação Popular tem seu ápice nos contributos com as políticas educacionais na década de 80. Também foi perceptível que a educação pública vem historicamente na esteira da política brasileira. Por fim, ressalta-se a importância das mobilizações sociais em busca dos direitos. Chega-se à conclusão que a Educação Popular tem extrema importância na educação pública por ter como premissa não só fazer discursos, mas se lançar no movimento de reinventar o mundo em busca de uma sociedade mais justa e mais humana. Constatamos a presença da práxis na luta pela defesa de uma educação pública transformadora e humanizadora.

Palavras-chave: educação popular; década de 1980; políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**: três estudos de Educação Popular. Campinas: Papi-rus, 1984.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopez Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 23. (Coleção Questões de Nossa Época).
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.
- SAVIANI, Demeval. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**, v. 1, n. 9, nov./dez. 1995.



ENSINO DE GEOGRAFIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS CONTROVÉRSIAS DO “NOVO NORMAL”

SANTOS, Hivaney da Cruz
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
hivaney_16@hotmail.com

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, é uma iniciativa elaborada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O programa tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas, promovendo a imersão dos discentes regularmente matriculados em cursos de licenciaturas em escolas públicas da educação básica, denominada escolas-campo. Tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes a partir da segunda metade de seu curso, acompanhados por um professor da escola (preceptor), sob orientação de um docente da Instituição de Ensino Superior (IES).

O PRP da Universidade Estadual de Feira de Santana tem como finalidade a valorização dos cursos de Licenciatura, dentro da estrutura universitária e, ao mesmo tempo, contribuir para o aperfeiçoamento da formação teórico/prática através da imersão do licenciando na escola de educação básica.

Assim sendo, em um período atípico marcado por mudanças profundas nos sistemas de ensino público devido à pandemia da Covid 19, faz-se necessário uma formação prática/teórica considerando os protocolos de segurança estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado (SEC), desta forma, no primeiro módulo, o Programa de Residência Pedagógica Subprojeto de Geografia acompanhou de perto o plano de retomada das aulas na rede estadual de ensino da Bahia.

E diante desse contexto de distanciamento social, o Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes (CEJJFG) vem buscando articulações para viabilizar o ensino aprendizagem a distância, considerando a realidade sociocultural dos alunos, desta forma o desenvolvimento do subprojeto de geografia justifica-se por ser um elo importante desse movimento de retomada das aulas no qual precisamos está mais unidos, solidários e determinados para uma superação coletiva e, portanto, desenvolvendo práticas com o intuito de colaborar com a situação da educação pública diante dessa nova realidade. E, também, por ser uma atividade de formação continuada que promove a experiência teórico/prática através da imersão dos residentes em escolas públicas da educação básica.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Em virtude do cenário que se instaurou em 2020, a pandemia da COVID -19, Silva et al. (2020) ressalta que é fundamental discutir os propósitos e as dificuldades que alunos e professores enfrentaram ao longo desse período de ensino remoto, enfatizando ainda a importância da educação geográfica neste modelo de ensino.

Sendo assim, este relato apresenta como objetivo geral, compreender os desafios encontrados pelos residentes em desenvolver a prática do Subprojeto de Geografia em ambientes virtuais, em destaque, o Subprojeto de Geografia do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes. E como objetivos específicos: identificar as problemáticas do ensino de Geografia em ambientes virtuais; elencar os desafios encontrados pelos residentes em desenvolver a prática dentro desse novo contexto e analisar os desafios encontrados pelos residentes em desenvolver a prática no Subprojeto de Geografia em ambientes virtuais.

O primeiro módulo do PRP Subprojeto de Geografia iniciou em novembro de 2020 finalizando em abril de 2021. As atividades desenvolvidas neste período foram todas realizadas de modo remoto, em encontros virtuais por meio das plataformas como Google Meet, Zoom, entre outras. A metodologia deste relatório é essencialmente qualitativa pautada na experiência vivenciada através do Programa de Residência Pedagógica Subprojeto de Geografia, desenvolvido no CEJJFG.

Nesta primeira etapa do PRP as atividades realizadas foram: apresentação do Programa de Residência Pedagógica subprojeto de Geografia para os novos residentes juntamente com a apresentações das escolas integradoras do Programa; análises de filmes; rodas de conversas com convidados, entre outras. E no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes (CEJJFG), realizamos análise e apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP); participamos da Pré- Jornada e, posteriormente, da Jornada Pedagógica da escola; fizemos observação e prática juntamente com a preceptora nas aulas remotas da turma do 6º ano.

Após a declaração de Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, fez-se necessário, regulamentar medidas temporárias para o enfrentamento da COVID-19. O chamado isolamento social, o ato voluntário ou obrigatório de manter um indivíduo isolado do convívio com outros indivíduos ou com a sociedade, se configurou como a estratégia mais eficiente para romper as cadeias de transmissão pelo SARS-CoV-2, e as medidas de controle adotadas pelos governos incluíram como prioridade fechamento do comércio, das escolas e outros centros de estudo, a exemplo das universidades públicas e privadas, estabelecendo o trabalho e o ensino remoto.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação têm sido marcantes, segundo Portal Desafios da Educação, aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes chegaram a ficar com aulas suspensas ao redor do mundo (PUJOL, 2020). A suspensão temporária das atividades presenciais é uma tentativa de reduzir o risco de contágio e disseminação do SARS-CoV-2 entre os alunos e o restante da população. A recomendação do setor era para não cancelar as atividades, mas fazer com que as instituições de ensino trabalhem de forma remota, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (PUJOL, 2020).



O apoio dos ambientes virtuais de aprendizagem está sendo essencial na construção do conhecimento nesse momento de isolamento social, segundo Anjos (2013), esses “espaços” virtuais de aprendizagem propiciam uma educação mediada por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Trata-se de uma modalidade de educação a distância que utiliza como pilar o computador, a Web e as redes locais constituídas no espaço cibernético.

De acordo com SANTOS, o conceito de TICs foi amplamente difundido pelo mundo com a popularização da internet. A expressão remete a todo e qualquer tipo de tecnologia que trate informação e auxilie na comunicação, podendo ser na forma de hardware, software, rede ou telemóveis em geral (SANTOS, 2015). Então podemos compreender que a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) refere-se às formas que podem comunicar informações por meio das tecnologias. O autor conceitua que,

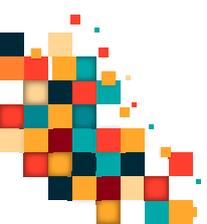
Como o próprio nome diz, as Tecnologias de Informação e Comunicação consistem em dispositivos produzidos pelo engenho humano com a finalidade de obter, armazenar e processar informações, bem como estabelecer comunicação entre diferentes dispositivos, possibilitando que tais informações sejam disseminadas ou compartilhadas. (SANTOS, 2015, p. 15).

Santos (2015) ainda aponta que, as tecnologias da informação e comunicação apresentam novas formas e métodos de produção do conhecimento no ambiente escolar. A participação das TICs no meio educacional tem se intensificado nos últimos anos, incentivada principalmente por programas governamentais, objetivando promover a inserção efetiva dessas ferramentas nas escolas.

Silva (2013) afirma que o uso de novas tecnologias no ensino da Geografia ocasionou facilidades que promoveram uma grande transformação na educação. Destacam-se nesse processo o ingresso dos computadores nas escolas, a difusão da internet que trouxe a possibilidade de acesso à rede mundial de computadores e a gama de informações de interesse educacional. Além do acesso rápido dos conteúdos de todas as disciplinas.

Em contrapartida, Stürmer (2011) sinaliza sobre as TIC's nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na educação básica. Segundo o autor, cada vez mais as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na educação básica, gerando muitas interrogações, é necessário problematizar a perspectiva e os desafios que as TIC's colocam para o ensino da Geografia, identificando as implicações e possibilidades para melhorá-lo.

Em uma realidade desafiadora, rapidamente professores e alunos foram imersos em aulas e atividades em ambientes virtuais sem nenhuma preparação prévia. “A respeito desse novo cenário Silva et al. (2020, p. 2) afirma que, “Vivemos um contexto em que o professor teve que readaptar, reinventar sua prática de ensino, seu ambiente de trabalho, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender as novas demandas educacionais.” A autora chama atenção também para as problemáticas da implantação do ensino em ambientes virtuais visto à falta de preparo prévio aos envolvidos nesse processo, segundo Silva et al. (2020, p. 2):



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como este.

O redimensionamento das atividades educacionais nos impôs a pensar a viabilidade do ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, tendo em vista, as questões de ordem social relacionado às desigualdades do Brasil, no qual, é visível que alguns sujeitos têm mais facilidade a ter acesso a atividades remotas e outros sujeitos são completamente impossibilitados de ter esse acesso. Essa questão de ordem social tem sido amplamente debatida nas *lives* e rodas de conversas virtuais por diversas áreas de conhecimento, visto que, não é só um problema da geografia.

As atividades desenvolvidas no primeiro módulo do PRP Subprojeto de Geografia oportunizaram aos residentes do CEJJFG a aproximação da realidade escolar, vivenciamos na prática as implicações em que muitos alunos e professores das escolas públicas tem experienciado no ensino-aprendizagem em ambientes virtuais no contexto do “novo normal”. Apesar do esforço e dedicação por parte da direção e professores da escola, durante a prática e observação na turma do sexto ano, é perceptível as limitações dos alunos em acompanhar as aulas em um ambiente virtual, e também em resolver as atividades designadas para os mesmos. Muitos alunos não têm os equipamentos tecnológicos necessários para ao acompanhamento das aulas, alguns apresentam dificuldades de acesso à internet e em certo ponto apresentam também desmotivação nos estudos.

Dentro das inúmeras atividades citadas anteriormente desenvolvidas no primeiro módulo do PRP Subprojeto de Geografia, para tracejar este relato selecionei a experiência vivenciada na prática do plantão pedagógico, atividade esta que foi desenvolvida por mim em parceria com outra residente. O plantão pedagógico é um momento que envolvem professor e alunos para orientação e correção das tarefas de casa designadas aos estudantes. É uma iniciativa dos professores, coordenação e direção do CEJJFG, que tem como objetivo auxiliar e acompanhar os estudantes na sua rotina de estudo. Cada disciplina tem seu dia e horário específico para realizar o plantão pedagógico com seus respectivos alunos. Na disciplina de Geografia esse encontro ocorre uma vez a cada semana.

Sendo assim, a princípio fora delegada aos residentes por parte da preceptora a função de planejar e desenvolver a atividade de intervenção e, posteriormente, orientar os alunos durante o plantão pedagógico. Cada semana uma dupla ou um residente ficou responsável por desenvolver a atividade de acordo com o tema pré-estabelecido em Reunião da Atividade Complementar (AC). Vale ressaltar que, a proposta curricular do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes é baseada na concepção da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é, hoje, tema relevante na constituição de cursos e na construção de conhecimento nas instituições de ensino do Brasil. Nesse sentido LEIS, afirma que, a interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de interseção entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) que tem lógicas diferentes. É um conceito que busca ponto de cruzamento entre conteúdos de



duas ou mais disciplinas para permitir que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas (LEIS, 2005). A prática interdisciplinar procura a construção do conhecimento frente à fragmentação do saber, revelando pontos em comum e favorecendo análises críticas em relação as diversas abordagens para um mesmo assunto. Desta forma, sobre a prática da interdisciplinaridade no ensino de Geografia, Sousa, Ribeiro e Alves (2014, p. 65) pontua que:

A interdisciplinaridade adentra na Geografia com o surgimento do pensamento geográfico, pois para poder explicar determinados assuntos que são de caráter da ciência, a necessidade de adentrar em outros campos do conhecimento para explicar fato ou elemento geográfico existentes é condição fundamental.

Baseado no conceito da interdisciplinaridade o ensino de Geografia do CEJJFG é integrado com as disciplinas de História e Humanidades. Dentro deste contexto, o assunto designado a nossa responsabilidade fora “Climas no Mundo e Climas no Brasil” com o tema integrador “Todos os Caminhos Levam a Roma”. O primeiro desafio de colocar em prática o tema proposto foi trabalhar com a concepção da interdisciplinaridade, visto que esse conceito exige um conhecimento mais amplo por parte do docente, sendo assim, desenvolver essa atividade exigiu uma carga maior de pesquisas e leituras para sanar a falta de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas. O segundo desafio foi a respeito da dificuldade em elaborar questões que abrangesse o conteúdo de geografia com o tema integrador. E o terceiro desafio era elaborar uma proposta de atividade que fosse atrativa para os alunos. Após pesquisas e sugestões por parte da preceptora, elaboramos uma atividade de intervenção compreendendo perguntas objetiva e subjetiva, contendo questões também com caça palavra e cruzadinha. E para fonte de pesquisas dos alunos disponibilizamos textos, vídeos e mapas sobre o assunto da aula.

Vencida as etapas de desenvolvimento, partimos para o dia do plantão pedagógico, momento que significou muito para mim, porque foi o meu primeiro contato direto com a turma do sexto ano, e também o momento da prática docente, que segundo PIMENTA, a prática é um momento importante de aprender a profissão docente, a autora pontua que:

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 7).

Apesar do planejamento prévio, tive algumas insegurança e dificuldades no momento da orientação e correção da atividade com os alunos, embora seja uma turma na qual já faço a observação, no momento de interagir com eles sentir a necessidade em “quebrar o gelo” do primeiro contato direto com a turma em um ambiente virtual, e para além disso, tive receio de,



a qualquer momento perder a conexão da internet e prejudicar o andamento da atividade. No início do plantão pedagógico houve pouca interação por parte dos alunos algo que me deixou um pouco frustrada, mas felizmente no decorrer da atividade os alunos se sentiram mais à vontade com a nossa presença. E nessa prática exercitamos habilidades importantes para o profissional docente, como por exemplo, ter segurança ao falar em sala de aula, encontrar a melhor forma de sanar as dúvidas e questionamentos dos alunos, como interagir com os estudantes que estavam com as câmeras desligadas e incentivar a participação dos mesmos, entre outras. Apesar dos entraves do início da orientação, eu juntamente com a outra residente tentamos trazer ao máximo os alunos para discussão e certificamos de que todas as suas dúvidas a respeito da atividade estavam sanadas. Por fim, conseguimos realizar nossa atividade com êxito.

É sabido que, a prática docente é fortemente desenvolvida durante o Programa de Residência Pedagógica. É um momento de aprendizado que se constitui em uma articulação orgânica com a realidade da escola. Informações fundamentais e referências sobre a prática de ensino são assimiladas pelo licenciando através da observação e intervenção pedagógica orientada. Segundo Pannuti (2014, p. 8436):

A residência pedagógica apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado: além da carga horária ampliada para a realização das práticas nas instituições de ensino, os alunos também dispõem de um horário quinzenal (duas horas) de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e a responsabilidade de um professor supervisor, o que reforça a ideia da importância da dimensão coletiva no processo de formação.

Nesse primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica subprojeto de Geografia, houve muitos momentos importantes que propiciaram grande aprendizado, tais como: a observação da prática da preceptora em sala de aula, às reuniões de planejamento com a preceptora, participação na reunião de Atividade Complementar de Geografia (AC), entre outros. Esses momentos oportunizam uma aproximação que desvende a realidade da escola, proporciona observar a ação dos educadores, sua prática pedagógica, enfim é uma oportunidade ímpar de ter contato com o contexto que abrange o mundo da educação.

Iniciar um projeto dessa dimensão em um período de isolamento social tem sido algo muito desafiador, dessa forma, o apoio dos professores preceptores, o auxílio constante dos professores juntamente com a boa recepção dada pela escola, têm sido fundamentais para a viabilidade desse projeto. Apesar do período incomum que estamos vivenciando, a coordenação e os preceptores têm feitos esforços máximos para que os residentes do Subprojeto de Geografia do CEJJFG tenham de fato uma formação teórico/prática.

Em suma, apesar das dificuldades desse momento atípico, a pandemia da Covid 19 e as possíveis implicações do contexto do “novo normal, a análise que faço dessa experiência é que, sendo residente estou tendo a oportunidade de imergir no mundo escolar, de pôr em prática a parte teórica aprendida na Universidade, desenvolver as habilidades necessária para ser um bom profissional docente, de qualificar meu olhar como professor(a), enfim, é uma oportunidade de ter

contato com a profissão escolhida. O Programa de Residência Pedagógica realmente promove uma formação continuada, com apoio dos professores preceptores, além do auxílio constante da coordenação do PRP Subprojeto de Geografia.

Palavras-chave: ensino remoto; residência pedagógica; subprojeto geografia.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. M. Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. (org.). **Educação a distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. v. 1. p. 11-57.
- LEIS, H. R. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Florianópolis: [s. n.], ago. 2005. Caderno de Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas; 73.
- PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. [S. l.: s. n.], 2014. Relatório de pesquisa.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PUJOL, L. Coronavírus: menos aulas presenciais, mais EAD. **Portal Desafios da Educação**, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoac.com.br/ead-alternativa-coronavirus/>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- SANTOS, C. F. R. dos. **Tecnologias de informação e comunicação**. [S. l.: s. n.], 2015. Desenvolvimento de material didático ou instrucional.
- SILVA, M. J. S. da *et al.* Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia. In: CO-NEDU, 7., 2020, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68526>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- SILVA, P. C. da. O uso de novas tecnologias no ensino da Geografia Humana. **Cadernos PDE**, v. II, 2013.
- SOUSA, C. F.; RIBEIRO, J. E. A.; ALVES, Larissa da Silva Ferreira. A prática da interdisciplinaridade no ensino de geografia. **Revista Geotemas**, v. 4, p. 63-69, 2014.
- STÜRMER, A. B. As TIC's nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na educação básica. **Geosaberes**, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago./dez. 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade de Passo Fundo (UPF)
camila.chiodi.agostini@gmail.com

RIGONI, Larissa Morés
Universidade de Passo Fundo (UPF)
moreslarissa@gmail.com

Nos encontramos em um período marcado por grandes transformações sociais, de cunho científico e tecnológico, bem como diante das novas demandas governamentais impostas à educação, devido as tensões da sociedade. Do mesmo modo, o professor percebe a necessidade de se adaptar às condições sociais, econômicas, tecnológicas, diante da rápida transformação do conhecimento científico, entre outros fatores relacionados a vida moderna. De acordo com Barreto, Hermida e Sousa (2013, p. 83) “[...] quando há crise, há o prenúncio de mudança”, e para que haja essas mudanças, os educadores necessitam de formação para compreender como colocá-las em práticas. Visto que a formação, segundo Imbernón (2011, p. 15) “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”, a fim de formar o profissional para a educação do presente e do futuro, evidenciando situações que poderão ocorrer durante esse processo. Conforme Nóvoa (1997, p. 28) o professor forma a si mesmo por meio das suas interações “[...] não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.” Entende-se a formação como imprescindível na vida do professor, como parte do seu desenvolvimento, da sua atuação, acarretando mudanças na visão de mundo, proporcionando um crescimento profissional e pessoal, verificando-se como um processo infundável.

Por isso, o objetivo do presente trabalho é apresentar o papel da gestão na formação dos professores, bem como aspectos importantes para a realização desse processo. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como: Qual o papel da gestão escolar na formação dos educadores na contemporaneidade? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos legislativos como também de autores como: Luck (2010), Morosini (2006), Veiga (1997) e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa assim conduzida,

em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da gestão escolar e sua presença ativa na práxis pedagógica de educadores. Esse método, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de se indagar sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinado assunto (PASCHOAL, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões já produzidas que serão apresentadas, como também desenvolver possíveis novas análises sobre as questões elencadas o que, inclusive, pode-se constituir num referencial analítico para pesquisas futuras.

Como traz o autor Gil (2010, p. 29) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.” Ainda, Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.” A pesquisa bibliográfica é de suma importância pelo fato de que é com ela que se toma posições e opiniões sobre determinado assunto, ampliando os conhecimentos já existentes e construindo novos. Ela também induz o repensar sobre o que realmente se vai propor, e se será válido o que se quer desenvolver, também faz mediação no suporte de qualquer tipo de estudo e, também, ajuda na definição do problema, na construção dos objetivos e na fundamentação da justificativa da escolha do tema. Assim, formando acadêmicos críticos e percebendo a necessidade dessa formação dentro do curso, e principalmente para a educação.

Para cumprir os objetivos aqui elencados, iremos apresentar inicialmente, de forma breve, a conceituação de gestão escolar, seguida da relação da sua atuação no reflexo do trabalho docente, e por fim, alguns apontamentos sobre as discussões já produzidas em relação a sua importância para o implemento, fortalecimento e construção de uma formação continuada dos professores. Indicamos, por fim, que esse trabalho ora apresentado decorre tanto da nossa formação acadêmica quanto das conseqüentes pesquisas realizadas, tendo continuidade agora, como aprofundamento, em sede de mestrado e doutorado, além de ter potencial de subsidiar possíveis novas análises sobre as questões elencadas, constituindo-se num referencial analítico para pesquisas futuras.

Uma formação adequada e qualificada permite ao educador atuar de modo consciente na instituição escolar. Compreende-se, então, que conhecer a organização, seu funcionamento, responsabilidades e funções, que são delegadas a cada profissional, é de suma importância, pois oportuniza a construção de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente, bem como capacidade para atuar nas diferentes áreas da educação. Nesse sentido, podemos considerar que a gestão escolar significa fazer parte de uma ação coletiva destinada a todos. É uma ação conjunta de “um fazer” que exercita e “ensina a ser”. A gestão escolar compreende os aspectos pedagógicos, financeiros e estruturais. Dentre estes, estão envolvidos: o gestor da escola-direção, a coordenação, os profissionais docentes, os alunos, os pais e a comunidade escolar em geral. A participação efetiva da gestão escolar tem um caráter instrumental. Essa participação promove o exercício de direito da cidadania, responsabiliza quem o faz, sobre o que faz, e o que

necessita ser feito. Ainda, exige compromisso social com os valores humanos, que são públicos, democráticos, solidários, sem interesses individuais.

Assim, precisamos compreender que o trabalho docente reflete, também, no trabalho da gestão, no sentido de auxiliar no atendimento das exigências que fazem parte desse ofício. Essas exigências e competências dos docentes constroem sua identidade profissional, causando diferentes sentimentos. Nessa perspectiva, os sentimentos docentes trazidos por Morosini (2006, p. 373) "envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos."

Visto que a Gestão Escolar, aborda os princípios metodológicos e indicadores de práticas democráticas que perpassam a mesma, envolvendo a comunidade educativa em processos participativos, a partir dos pressupostos de uma gestão democrática. É papel também da gestão desestabilizar os profissionais envolvidos na educação, pois onde não há dúvidas, não há mudanças e assim não existem melhorias. Benincá (2004, p. 10) sinaliza que "admitir as condições de insegurança humana parece ser a melhor segurança que o ser humano pode construir". Essa reflexão é que se coloca aos educadores, que devem perceber que a insegurança é que faz com que se tornem capazes de fazer e de realizar mudanças, pois esse sentimento não deixa certeza de ações, fazendo-os saírem da zona de conforto e acomodação à procura de novos caminhos. Seguindo esse pensamento:

Não podemos e nem queremos fechar os olhos para as limitações com que a educação, as condições de formação e de trabalho do professor, no Brasil, foram sendo constituídas, e também para as carências que persistem na atualidade. Estamos cientes do papel que a educação, historicamente, ocupou, da forma como a mesma foi tratada, para servir a interesses ideológicos, econômicos, políticos, e de que a razão de ser da mesma foi deixada para segundo plano. (HENGEMUHLE, 2004, p. 133).

Apesar dos representantes do nosso país terem esquecido, em algumas situações, de seus deveres com a educação, as escolas e os gestores precisam se preocupar e avaliar as necessidades que os educadores apresentam para desenvolver sua prática pedagógica, pois no século XXI, as dificuldades se centram nos desgastes pelos quais o profissional da educação passa, e que trazem consequências negativas para toda a escola. Para haver mudanças, requer-se que, dentro do âmbito escolar, a gestão seja democrática, procurando realizar um trabalho de participação efetiva dos educadores, para que se sintam parte do processo do desenvolvimento do ensino. Importante, ainda, retomar o conceito de gestão escolar e o seu papel dentro das escolas. De acordo com Luck (2010, p. 96) evidencia a gestão como liderança e a indica "como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados."

Contudo, a gestão democrática não foi pensada e constituída como ideal no século XXI. Essa maneira de pensar a gestão escolar vem sendo estudada e avaliada há tempos, e ocorre pelo

fato de que ela não pode ser e seguir modelos autoritários. A gestão deve ser transformadora, deve passar esse modelo democrático a quem faz parte desse trabalho, e deve possuir o foco principal nos educadores. Por isso, segundo Veiga (1997, p. 18) a gestão democrática visa a compreensão dos problemas apresentados pela prática pedagógica, onde “ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores”. Em suma, sabe-se que a educação é uma prática social e histórica que transfere muitas concepções para a sociedade. Ressalta-se que

a educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTO, 1996).

Portanto a educação tão esperada e planejada na teoria se fará presente, a partir do trabalho democrático por parte da gestão e com a percepção da importância da formação continuada por parte dos educadores, pois a escola, e o processo educativo da mesma, é o reflexo de seus profissionais. É sempre viável a busca por melhores condições e atrativos dessa profissão, assim com uma gestão que reflete as questões vivenciadas na escola pelo corpo docente, será possível ofertar aos mesmos uma base melhor para enfrentar as dificuldades propostas no cotidiano escolar. O contexto atual pede que a gestão escolar seja capaz de responder as necessidades do mundo educacional contemporâneo, possibilitando um desenvolvimento profissional, agregando conhecimentos e habilidades, pois a principal função da escola é fazer com que os alunos descubram o grande tesouro que está dentro da educação, e para isso precisamos de profissionais abertos e adeptos a esse caminho formativo. Conclui-se que o trabalho visa estimular quem acredita na educação, na formação continuada de professores e no papel da gestão enquanto democrática.

Palavras-chave: gestão escolar; formação continuada; docentes; gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- BARRETO; S. J.; HERMIDA, J. F. A.; SOUSA, C. A. A criatividade como suporte da aprendizagem no ensino superior do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M. (coord.). **Criatividade e inovação no ensino superior**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2013. p. 83-100.
- BENINCÁ, E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FRIGOTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p



HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

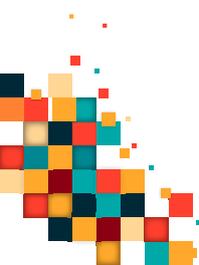
MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. [S. l.]: INEP/RIES, 2006. v. 2.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político pedagógico – uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA MERCADORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

RODRIGUES, Diego Palmeira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com

Atualmente a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho, preparando-os para exercer papel social de cidadãos-profissionais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética. Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas exigências das legislações educacionais, onde as propostas vão desde reestruturação de cursos até a possibilidade de o trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, nos currículos dos cursos de formação de professores.

Ao abordar as políticas de formação de professores, certamente este contexto transitório estará incidindo diretamente sobre o enfoque retratado, as diretrizes propostas, enfim, formação de professores não se restringe ao setor educacional, consubstancia-se de forma expressiva como uma questão política.

Com esta variedade de perfis institucionais, a contribuição da análise dos dados coletados inseridos no contexto histórico de cada país, será de extrema relevância para entendermos o que se passa atualmente no chão da escola. Precisamos como profissionais da educação, de uma identidade própria, não para nos atermos rigidamente a esta identidade e nos fecharmos à dialeticidade e provisoriedade de todo paradigma, mas sobretudo para que possamos ter um referencial coletivo que possa ser inclusive debatido e superado, quando necessário. Nesse sentido, as mudanças estruturais observadas no início desse século, seja política, econômica ou socialmente falando, indicam haver, se não uma ruptura da modernidade, como defendem alguns autores.

Nesta pesquisa, todos esses questionamentos vão se dar nas Faculdades e ou Cursos de Pedagogia, já que o egresso formado pela Universidade está, na maioria das vezes, trabalhando na Escola e formando seres humanos. De forma mais explícita, há, nesse movimento, a intenção

de desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, voltados para compromissos sociais e comunitários, bem como uma percepção dessas questões para a humanidade.

Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão das questões de formação e revelam que essa tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a universidade é uma instituição social complexa e a defesa de um ou outro aspecto direciona tanto a estruturação da Instituição de Educação Superior, como a sua organização.

Oliveira (1999) descreve o momento atual como uma realidade regida pelo sistema de capitalização global que tem por base a história da luta de classes, opressor e oprimido - burguesia e proletariado. Os reflexos desse embate são sentidos na atualidade e em decorrência desse processo a sociedade burguesa moderna vive uma crise de produção, de troca, de propriedade e obsolescência constante, resultando em uma crise de excesso, de demasia industrial e comercial.

Nesse sentido, para Santos (2002, p. 263). As concepções de desenvolvimento capitalista têm sido reproduzidas pela ciência econômica convencional e pela razão metonímica e a razão proléptica que lhe subjazem. Essas concepções assentam na ideia de crescimento infinito obtido através da sujeição progressiva das práticas e saberes à lógica mercantil.

A crise pela qual passam os sistemas educacionais pode ser explicada também sob essa ótica, considerando que a qualidade e eficácia da educação deixam de ser o fim último do processo de ensino, colocando à frente dos programas e reformas destinados à melhoria da educação a lógica de mercado segundo a qual a educação também se torna um bem comercializável e nela se formam também seres comercializáveis que venderão sua força produtiva para manterem a própria subsistência.

Para Gentili (2008, p. 4): “Em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.”

Isso nos leva a pensar que essa realidade se traduz na proliferação de cursos, de faculdades, de possibilidades de formação de professores, a maioria voltada para a formação tecnicista que privilegia a inserção de profissionais no mercado de trabalho e afasta o ideal de liberdade e igualdade de direitos a todos os cidadãos, uma vez que a educação se torna produto de troca de um sistema capitalista.

A realidade da escola não pode ser explicada unicamente pela crise sem que se avaliem seus atores e se compreenda que ao fim e ao cabo professores, alunos, dirigentes, enfim toda a comunidade escolar transmite e recebe aquilo que lhe é ditado pelo processo hegemônico de comercialização de saberes e de indivíduos, quer seja, a lógica do capital. Direcionando nosso olhar para a questão da formação de professores, a realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino superior, sejam elas privadas ou públicas, é fruto do sistema desigual que estabelece diferenças e necessita de um processo formativo rápido e econômico que capacite pessoas para atender aos interesses do mercado.



A situação da educação superior voltada para a formação docente é analisada por Freitas nos últimos 12 anos e suas conclusões são as de que:

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003 (Freitas, 2003), à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. (FREITAS, 2007, p. 1209).

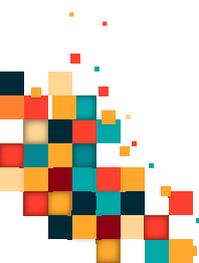
Observando essas colocações de Freitas, nos situamos diante de uma condição que tem sido também alvo de inúmeros estudos e discussões com a intenção de teorizar o momento atual da educação, buscando nos eventos passados as explicações para a realidade atual. Por isso se faz necessário entender como a atualidade educacional brasileira é regida por políticas internacionais, situação que se reflete diretamente no processo de ensino, na precariedade do sistema escolar como um todo e na discriminação da profissão de educador.

Para a universidade atual, os questionamentos à racionalidade e à objetividade como única forma de entender e criar os fenômenos do mundo problematizam o posicionamento epistemológico que vai nortear a estrutura do curso de Pedagogia.

A centralidade da razão como forma privilegiada de apreensão dos fenômenos e, por isso, objetivo principal, quando não único, do currículo universitário do projeto instituído pela modernidade, passa a ser epistemologicamente expandida e a ser trabalhada juntamente com outras possibilidades de saberes. Aclaram-se, para muitas universidades, a complexidade e a multiplicidade das relações dos saberes nas quais os fenômenos estão envolvidos e a inexistência de fronteiras entre eles a não ser por uma imposição arbitrária de uma forma de “ler” o mundo.

Nesse sentido, as universidades que fazem esta discussão estão sinalizando que a educação superior no séc. XXI deve, tanto se preocupar com a formação do estudante numa área profissional, como desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que o prepare como profissional para atuar de forma ética, responsável e comprometimento social. Isto é, ao lado das habilidades técnico-profissionais, a universidade deve desenvolver a consciência social, histórica, cultural, política, ética e humana do profissional-cidadão. Podemos dizer ainda, que as perspectivas atuais tanto nacionais, como internacionais, visadas por algumas universidades, estão mais abrangentes e englobam aspectos de totalidade na formação dos alunos. Aos elementos já tradicionais do currículo universitário anexam-se outros que foram se explicitando, no tempo presente, como extremamente necessários: integração dos conhecimentos; compromisso ético; atualização contínua do conhecimento; consideração dos aspectos sociais no desenvolvimento das pesquisas e das atividades profissionais; comportamento investigativo.

István Mészáros considera isso como a internalização de preceitos próprios do capital e amplia sua discussão para toda a sociedade, sendo a escola um dos meios de reprodução desses preceitos, ou seja:



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão destas questões revelam que tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a universidade é uma instituição social complexa e a defesa de um ou outro aspecto direciona tanto a estruturação da Instituição de Educação Superior.

Por serem os docentes os agentes da formação do professor e dos futuros profissionais, o conhecimento sobre as concepções que têm a respeito da finalidade da formação do estudante, do papel da instituição superior, da adequação do currículo, das formas de desenvolver o conteúdo e, acima de tudo, sobre a abrangência do currículo, torna-se de grande relevância.

Cabe algumas palavras sobre a relação do indivíduo com a sociedade. A análise dessas relações compete sobretudo à ciência social e política. A sociologia moderna tem sido uma constante tentativa para equacionar tal problema e estabelecer a quem cabe a prioridade ontológica, e/ou metodológica: se ao indivíduo, como admitem as concepções atomistas, ou à sociedade, como admitem as visões solistas. Trata-se de uma problemática que engloba tanto as linhas fenomenológicas, materialistas históricas, funcionalistas, entre outras. Essa discussão revela a importância metodológica do quadro teórico enquanto diretriz mais geral para uma análise social e histórica.

Chamado por uns de falso dilema e por outros de base inicial para as grandes questões filosóficas, o debate em torno da relação cientista e sociedade continua tendo, neste final de século XX, a sua atualidade. Não pretendemos adentrar em tal polêmica. Contudo, admitimos que a atividade acadêmica, em sua complexidade, revela-se muito mais dentro de um crivo que privilegia uma visão mais ampla da realidade. Desenvolveremos a pesquisa visando aos fenômenos sociais em seu desenvolvimento e interação, indicando mudanças e continuidades, que nos auxiliem a pensar como certas tendências se impõem.

Supomos que a reprodução das relações sociais de produção é um processo global envolvendo a totalidade do social. Trata-se, porém, de uma totalidade que não é dada de uma vez por todas, pronta e acabada, mas, que é contraditória e está em contínua realização. Trata-se, portanto, de um processo problemático e mesmo incerto. Antes de ser um dado ou um fato tomado como ponto de partida, cada fenômeno “pode ser compreendido como um momento do todo” (KOSIK, 1969, p. 40) ou uma questão a ser explicada. Disso resulta também, que a teoria e a realidade estão em constante movimento. Como recorda KOSIK (1969, p. 45) “o fato histórico é, em certo sentido, não só um pressuposto da investigação, mas também um resultado seu.” O fato é

também determinado pelo contexto. O fenômeno mostra-se em sua correlação com a totalidade na qual se insere e se relaciona dialeticamente.

Portanto, ainda vale a pena lembrar a insistência de Marx (1977, p. 116) sobre a necessidade de um movimento, de ida e de volta, para se efetivar uma investigação científica da realidade. Segundo ele, inicialmente, “no ponto de partida” é mais adequado supor uma representação confusa e abstrata do todo, uma vez que ele “é uma abstração se ignorarmos as partes que o compõem”. Assim, somente através de uma determinação analítica mais precisa, poder-se-ia chegar aos elementos conceituais “cada vez mais simples”. Contudo, o concreto, compreendido como “pensado”, quer dizer, “uma totalidade rica em determinações e relações diversas”, seria apreendido somente com a passagem inversa ou retorno em que se passaria, “do mais simples ao mais complexo”. O concreto, portanto, não está no ponto de partida, pois ele mesmo constitui-se enquanto resultado da atividade racional do homem sobre o objeto empírico e dado.

Cabe ao homem apropriar-se teoricamente da realidade histórica, partindo dos fatos e a eles retornando. Trata-se de uma atividade ou práxis de crítica, avaliação e interpretação (KOSIK, 1969, p. 45) A categoria de totalidade, uma das mais profícuas da dialética hegeliana e marxista, ainda se constitui num crivo indispensável para as análises dos fenômenos sociais. Ela nos permite uma visão mais ampla da relação do local e/ou do individual com o global.

Com isso, podemos supor que no movimento histórico, as individualidades, as partes são subsumidas, superadas e conservadas. Contudo, não se trata de mera explicação da parte conforme a função que esta desempenha num organismo. O que está em questão é a possibilidade de se compreender a realidade, em sua complexidade, como uma totalidade em movimento, no sentido em que somente num esforço de abstração teórica as partes podem ser analisadas e que a compreensão surge quando o pensamento dá conta da totalidade concreta em movimento.

Trata-se de supor, como enuncia Octavio Ianni (1999, p. 201), uma realidade social global enquanto totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta e em movimento. Assim, o global encontra-se impregnado e atravessado por totalidades também notáveis, às vezes também decisivas, ainda que subsumidas, formal ou realmente, pela totalidade mais ampla, mais abrangente, global. É, de certo modo, a totalidade que explica as individualidades. Mas numa perspectiva dialética é necessário supor uma tensão entre o singular e universal. Não se trata, portanto, de resultantes de processos que escapam aos indivíduos.

Como diz Gramsci (1978, p. 21), “o homem ativo de massa opera praticamente, mas não tem uma consciência clara desse seu operar que, porém, é um conhecimento do mundo enquanto o transforma.” Somente quando uma consciência mais ampla da realidade (“*una elaborazione superiore della propria concezione del reale*”) se forma é que o indivíduo se insere organicamente no processo histórico, tomando consciência da dimensão coletiva de sua atividade.

A produção da ciência e da tecnologia não são processos autônomos, independentes, mas, compreendem-se dentro de necessidades históricas. Nesse sentido, a escolha dos objetos de pesquisa não é mera questão, de valor ou idiossincrasia, ou da racionalidade ou interesse pessoal, mas referem-se a um processo mais amplo, que predispõem os indivíduos perante determinadas

possibilidades. Como escreve Gramsci, o erro metodológico mais difundido, para distinguir as diversas atividades intelectuais “consiste em se ter buscado esse critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-los no conjunto do sistema de relações no qual estas (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais.” (GRAMSCI, 1995, p. 6-7).

O que Gramsci utilizou para distinguir os vários matizes de intelectualidade, conforme o papel específico de organização e atividade criadora, possibilita compreender a atividade específica dos intelectuais enquanto acadêmicos. O cientista, em nossa perspectiva, é focado enquanto o agente social e histórico, produto de uma formação acadêmica determinada, cuja criatividade marcar-se-ia também pelos fatores políticos, econômicos e culturais próprios de sua época, valorizar um momento em detrimento de outro. Ambos os momentos se formam reciprocamente, articulando harmônica e contraditoriamente, envolvendo múltiplas mediações. A partir dessas considerações metodológicas mais genéricas, podemos construir um esquema metodológico para enfocarmos a atividade do intelectual em suas várias manifestações.

De acordo com Marx e Engels (1998), as alterações nas relações de produção, logo, nas relações sociais, são fenômenos favoráveis à manutenção da classe dominante, visto que não provocam mudanças essenciais na lógica do capital. E isto, também, se aplica a este objeto de pesquisa. Para Marx e Engels (1998, p. 18), “em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção.”

Palavras-chave: formação de professores; trabalho docente; políticas de educação superior.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Edição Especial.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do estado na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo II**: que estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 68-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO?

BALDASSO, Juliana Maria
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
juliana_baldasso@hotmail.com

ABREU, Vanise de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vanise.abreu@gmail.com

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
m_tessaro@unochapeco.edu.br
Financiamento: Uniedu/Fumdes/2019

Um dos objetivos deste artigo é refletir sobre o conceito de inovação educacional no contexto de atuação dos professores da educação infantil. Em vista disso, inicialmente, apresentamos o termo inovação educacional: trata-se de um conceito amplo e dinâmico, que varia constantemente em razão dos contextos socioculturais de cada realidade escolar. Por isso, ancoradas em alguns autores, entre eles, destacamos: Alessandrini (1998), Liberdinsky (2001), Carbonell (2002), Hannan e Silver (2006) e Tavares (2019), consideramos que a inovação educacional em sua formulação mais usual, designa mudança, transformação, novidade, dinamismo, refere-se a introduzir alguma novidade na legislação, nas práticas pedagógicas, nos costumes, na ciência ou nas artes. Portanto, inovar é criar maneiras diversificadas para renovar a prática pedagógica. Entretanto, não se trata de criar algo nunca visto ou pensado, mas sim, (re)criar situações convencionais que estimulem o processo de ensino-aprendizagem.

Muitas são as mudanças que percebemos no decorrer dos anos nas escolas, entretanto, como destaca Carbonell (2002 p. 16), “as mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E, em suma, detectaram-se sintomas de modernidade, mas não de mudança.” Foram introduzidos no contexto educacional novas ferramentas de trabalho docente, principalmente tecnológicas, as quais, na maioria dos casos, “cumprem função idêntica à dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais.” (CARBONELL, 2002, p. 16).

De acordo com Zanten (2011), na segunda metade do século XX, numerosas inovações no campo educacional foram promovidas, sobretudo, nos países ocidentais, cujo objetivo era enfrentar os problemas sociais. Tais ações inovadoras foram incorporadas, paralelamente, com as reformas promovidas pelos governos que objetivavam modernizar e atualizar os sistemas de ensino de diferentes países. No entanto, o que se observou é que as reformas consagradas pelos governos nem sempre estiveram alinhadas com a concepção de inovação dos professores e especialistas da educação, significa dizer que “os estabelecimentos de ensino, os professores e seus formadores têm

... sido coarctados em sua capacidade de pensar e de agir pela legislação que, frequentemente, acaba reduzindo sua autonomia." (ZANTEN, 2011, p. 481).

Em linha com essas argumentações, compreendemos que as novas roupagens pelas quais a inovação educacional tem sido vestida, impede, sobretudo, uma (trans)formação do contexto educacional, especialmente no que diz respeito a atender as demandas concretas da comunidade estudantil, cada vez mais plural e diversificada. Por isso, entre os desafios educacionais no campo da docência está aderir a uma "inovação que não se volte para o acessório e as aparências, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral." (CARBONELL, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Freire (2014, p. 68) pontua que a prática educativa "envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra." Como destaca Freire, os métodos de ensino devem ser amplos para atender a toda a demanda da educação, formando o sujeito para o convívio em sociedade, preparando-o para revolver as situações-problemas do cotidiano.

Embasadas nessa breve revisão da literatura, corroboramos "inovação pedagógica deve realmente proporcionar aprendizagem significativas [...] a partir do rompimento com toda essa construção de conhecimento fragmentado e da educação da sociedade moderna, ancorada no paradigma dominante." (SILVA, 2016, p. 46). Consoante ao anunciado, Freire (2014) considera que a educação precisa romper com a concepção bancária, onde os alunos são vistos como receptores do conhecimento e os professores como transmissores. Nesse caso, a inovação educacional na esteira de Carbonell (2002) vem para quebrar esse paradigma, o sentido da inovação, para o referido autor, é questionar a introdução de "novas" formas de ensinar que não estão adaptadas ao conhecimento do alunado.

A partir dessas indicações, este estudo é fruto de uma investigação teórica cujo objetivo é refletir sobre o conceito de inovação educacional no contexto de atuação de professores da educação infantil. Para atender este objetivo, utilizamos os recursos da pesquisa bibliográfica. Estudos assim, cooperam com a "organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais." (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Diante disso, buscamos elucidar estudos brasileiros publicizados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Portal de periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, utilizamos os seguintes descritores: i) Práticas pedagógicas inovadoras AND educação infantil; ii) Inovação AND educação infantil; iii) Inovação educacional AND educação infantil, os quais foram testados e considerados compatíveis com o objetivo deste estudo. Não selecionamos um recorte temporal, pois a temática da inovação é um campo relativamente novo entre as pesquisas brasileiras. O levantamento bibliográfico nas referidas bases de dados foi realizado em 24 de outubro de 2020, às 20h.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Diante desta busca inicial, utilizando descritores e filtros de pesquisas, chegamos a um total de 1.012 (mil e doze) trabalhos. Na segunda etapa da pesquisa, utilizando os mesmos descritores, entre aspas duplas ("), com objetivo de selecionar apenas os trabalhos que continham os termos dos descritores de forma composta, chegamos a um total de 242 (duzentos e quarenta e dois) trabalhos. A partir desses dados, realizamos uma leitura nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos filtrados na segunda etapa da pesquisa e elegemos alguns critérios de inclusão e exclusão para compor nossa amostra. Entre os critérios de inclusão: i) foram selecionados apenas trabalhos que abordavam a questão da inovação educacional nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil; ii) trabalhos que contribuíam com a conceituação do termo inovação educacional; iii) que apresentassem estratégias pedagógicas inovadoras para a educação infantil; iv) que estivessem disponíveis de forma *on-line* e na íntegra. Como critérios de exclusão: i) foram excluídos trabalhos que tratassem de forma separada a questão da inovação educacional e as práticas pedagógicas da educação infantil; ii) também não foram considerados trabalhos que apresentavam práticas inovadoras ligadas apenas ao ensino superior.

Dessa forma, selecionamos um total de dez trabalhos para compor nossa amostra, os quais estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação dos trabalhos selecionados nas bases de dados

Base de dados Scielo		
Título	Autor (es)	Ano
Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	Rosana Peixoto Gonçalves	2005
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		
Título	Autor (es)	Ano
Desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação infantil com a lousa digital interativa: uma inovação didática	Eliane Messias Gomes	2010
Práticas pedagógicas e a educação infantil: desafios e possibilidades	Patricia Ferreira de Moraes	2014
Atitudes sustentáveis na educação infantil: desafios didático-pedagógicos inovadores	Renata Carvalho da Silva	2016
A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses	Marcia Tostes Costa da Silva	2017
O projeto horizonte 2020 na rede jesuíta de educação: construindo caminhos para inovação na Educação Infantil do Colégio Anchieta, Nova Friburgo/RJ	Gisele Martins Alves	2018
A inovação pedagógica nos (entre) lançamentos curriculares da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares	Adriana Rorato	2019
Experiências Pedagógicas inspiradas na escola da ponte	Roseli Margarete de Almeida Nanni	2020
Portal de Periódicos CAPES		
Título	Autor(es)	Ano
Elaboração participada e em situação de um projeto de formação/ inovação em educação infantil	Bartolo Paiva Campos	1983
Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância	Gabriela Bento Gabriela Portugal	2016

Fonte: os autores.

Analisando os trabalhos selecionados, verificamos que seis deles se voltam, especificamente, para a inovação na educação infantil (GOMES, 2010; MORAES, 2014; SILVA, 2016, 2017; ALVES, 2018; RORATO, 2019), sendo que também conceituam o termo inovação educacional. Outros dois trabalhos selecionados (CAMPOS, 1983; BENTO; PORTUGAL, 2016) abordam, de maneira mais ampla, a questão da inovação educacional, tecendo algumas análises a partir da educação infantil. Por fim, dois trabalhos (NANNI, 2020; GONÇALVES, 2005) tem como tema central a indicação de práticas pedagógicas inovadoras para a educação infantil.

Nesse sentido, em razão da interconexão entre os trabalhos selecionados, buscamos avançar com a conceituação e compreensão da inovação educacional, especialmente no campo da educação infantil e, ainda, apresentamos, as estratégias pedagógicas inovadoras que podem ser utilizadas na educação infantil de acordo com as indicações dos autores selecionados dos trabalhos selecionados para compor a mostra.

Por meio do processo de (re)leitura dos trabalhos compreendemos que o termo inovação nasceu de um discurso empresarial, visando à busca incessante pela ampliação dos lucros e, no decorrer dos anos, esse discurso ganhou espaço na área educacional, em que as instituições de ensino iniciaram as adaptações para inovarem nos métodos de ensino e, desse modo, garantir uma educação que atendesse cada vez mais à ordem do mercado. Ou seja, localizamos críticas, sobretudo no que se refere à inovação imposta de forma verticalizada, descontextualizada e desconexa da prática educativa concreta (CAMPOS, 1983).

Dessa forma, a inovação educacional não deve ser “produzida em gabinete ou simplesmente disseminada, após uma experiência piloto [...] a inovação é um processo de produção de alternativas através das quais os educadores se capacitam para a produção de outras no futuro.” (CAMPOS, 1983, p. 9). Em linha com essas observações, Gonçalves (2005) argumenta que os professores e demais profissionais da educação, quando assumem seu lugar de pesquisadores, têm refletido sobre o papel e função da escola na vida dos estudantes, por isso, práticas inovadoras vêm conquistando espaço no cenário educacional contemporâneo.

Cada vez mais são requeridos métodos pedagógicos inovadores, que possam colaborar no avanço e melhoria das competências do público escolar (GONÇALVES, 2005). Nesse sentido, para Gomes (2010), não há como desconsiderar o uso das tecnologias em sala, pois com o avanço digital e o acesso à internet, novas formas de se comunicar e relacionar são estabelecidas na escola e, conseqüentemente, nas salas de aula, entretanto, é preciso que o professor seja capacitado para que possa fazer uso dessas ferramentas de forma consciente e crítica, não apenas replicando formas tradicionais de ensino.

Além do avanço digital e das novas demandas que a sociedade impõe para a educação, especialmente no que diz respeito à inovação de suas práticas pedagógicas, a própria concepção de infância foi ressignificada (MORAES, 2014), requerendo dos professores desta etapa da aprendizagem a atualização e inovação de suas práticas, “deixando assim de engessar a espontaneidade, criatividade e genuinidade, que surgem durante os momentos de convivência na escola com as crianças.” (MORAES, 2014, p. 6). A ressignificação do saber tornou-se elemento

chave no contexto educacional contemporâneo; quanto mais contextualizado for o conhecimento melhor para o processo de ensino-aprendizagem, portanto, a inclusão das tecnologias na sala de aula é vista como ferramenta relevante no meio educacional, contudo, a literatura atual sugere que “não se pode inovar sem romper as estruturas conservadoras que fundamentam o ensino.” (SILVA, 2016, p. 16).

Nesta linha de pensamento, entre os indicativos dos estudos que se inspiraram na realidade portuguesa sobre as possibilidades de inovar no contexto da educação infantil, de modo a ultrapassar as fronteiras da educação conservadora, destaca-se a criação de espaços de aprendizagem que propiciem o diálogo (NANNI, 2020), uma delas é a valorização dos espaços externos da escola, isto é, inovar está associado a explorar o ambiente escolar, experimentar diferentes espaços de aprendizado, assim, “têm-se observado iniciativas de alguns educadores, mais ou menos pontuais, no sentido de expandir a sua ação pedagógica ao espaço exterior, e outros, sentindo necessidade de uma maior fundamentação para a mudança.” (BENTO; PORTUGAL, 2016, p. 88).

Além dessas experiências praticadas em escolas portuguesas, a pesquisa de Alves (2018) inspirou-se em projeto espanhol que visa transformar o contexto educativo por meio de um processo de inovação nas escolas. Dessa forma, a autora nos indica seis formas que fazem parte de um processo de inovação educacional, a saber: “métodos, conteúdos e valores; espaços educativos; alunos e professores; tempo e organização; tecnologias e recursos; família e entorno.” (ALVES, 2018, p. 7). Para serem considerados inovadores, cada um desses elementos deve romper com os pensamentos dominantes e abraçarem as concepções democráticas.

Rorato (2019) corrobora com essas indicações e acrescenta que a inovação na educação infantil deve (trans)formar a estrutura curricular desta etapa educativa, de modo a valorizar o espaço tempo da escola, o contexto sociopolítico, a heterogeneidade dos sujeitos que frequentam a escola, bem como, oportunizar a formação docente de modo permanente. Nessa concepção, a inovação é assumida em seu sentido transformador, emancipador e democrático, fomentando a (re)criação do conhecimento.

Desenvolvida no contexto brasileiro, a pesquisa de Silva (2017) também enfatiza a importância do brincar na educação infantil, no entanto, diferentemente do estudo de Bento e Portugal (2016), que chamam a atenção do contexto externo da escola, Silva (2017) nos apresenta a possibilidade de por meio de sucatas explorar o processo de imaginação e criação das crianças, porém, em razão da pouca literatura disponível acerca da temática da inovação na educação infantil, nem sempre esse assunto recebe a atenção que merece. Dessa forma, o trabalho com sucatas possibilita a ampliação do repertório imaginativo das crianças, contudo, os professores nem sempre encaram esse tipo de atividade como inovadora.

Analisando os textos selecionados percebemos que um dos meios de inovação mais citado é a introdução de recursos tecnológicos nas salas de aula, lembramo-nos que para inovar não precisamos necessariamente fazer uso destes recursos, pois, “apenas o uso de novas tecnologias não garante que o ensino seja inovador.” (SILVA, 2016, p. 52). Existem diferentes formas de inovar no contexto escolar. Dentre elas, destacamos: uma das estratégias é usar a criatividade de transformar

métodos tradicionais em algo mais atrativo e divertido para as crianças, deixando as aulas mais significativas, possibilitando a construção de aprendizagens interativas e integrativas (MORAES, 2014); outra estratégia é começar pelas atividades cotidianas, que fazem parte da rotina diária da sala de aula, valorizando as situações de vida dos alunos, apoiando-se em atividades cooperativas (CAMPOS, 1983). Para Gomes (2010), é possível utilizar os recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula como uma forma de inovação, mas não devem substituir a participação e integração grupal, isto é, as tecnologias devem ser utilizadas para unir os alunos, não para separá-los ou tratá-los como objetos.

Os estudos nos apontam que as práticas pedagógicas inovadoras fortalecem a construção de uma educação integral, auxiliando na construção de uma sociedade mais justa e democrática (SILVA, 2016). Em Portugal, o brincar tem ganhado cada vez mais espaço no contexto da educação infantil, as escolas têm sido planejadas e organizadas com vistas a assegurar espaços externos adequados às necessidades e interesses das crianças.

Outrossim, no contexto brasileiro, entre as estratégias de inovação na educação infantil destacamos a utilização de sucatas e materiais recicláveis; por meio deles as crianças podem explorar os materiais e estabelecer interação social com seus pares, aprendendo mutuamente (SILVA, 2017). Dentre outras estratégias de inovação no contexto da educação infantil, destacamos: o fortalecimento de vínculos família e escola; a formação permanente dos professores; a escuta atenta para as demandas das crianças e a criação de espaços e ferramentas de aprendizagem significativa (ALVES, 2018).

Palavras-chave: inovação educacional; práticas pedagógicas; educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. A alquimia criativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALESSANDRINI, Cristina Dias; LIMA, Edvaldo Pereira (org.). **Criatividade e novas metodologias**. São Paulo: Peirópolis, 1998. p. 13-51.

ALVES, Gisele Martins. **O projeto Horizonte 2020 da rede jesuíta de Educação**: construindo caminhos para inovação na educação infantil do Colégio Anchieta. Nova Friburgo: 2018.

BENTO, Gabriela; PORTUGAL, Gabriela. **Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância**. Portugal: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF, 2016.

CAMPOS, Bártolo Paiva. Elaboração participada e em situação de um projecto de formação/inovação em educação infantil. **Revista Científica Nacional – Série Ciências da Educação**, Porto, v. 4, n. 1-2, p. 7-27, 1983.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

GOMES, Eliane Messias. **Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas para Educação Infantil com a Lousa digital interativa**: uma inovação didática. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 143-152, 2005.

HANNAN, Andrew; SILVER, Harold. **La innovación en la enseñanza superior**: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea, 2006.

LIBEDINSKY, Marta. **La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

MORAES, Patrícia Ferreira de. **Práticas pedagógicas e a educação Infantil**: desafios e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NANNI, Roseli Margarete de Almeida. **Experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

RORATO, Adriana. **A Inovação Pedagógica nos (entre) lançamentos curriculares da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, Marcia Tostes da Costa da. **A construção do Processo de imaginação e criação do brincar com sucatas**: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SILVA, Renata Carvalho da. **Atitudes Sustentáveis na Educação Infantil**: desafios didáticos pedagógicos inovadores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330917479_O_conceito_de_inovacao_em_educacao_uma_revisao_necessaria. Acesso em: 21 nov. 2020.

ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUSA, Elaine

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

elaine.sousa@unoesc.edu.br

Financiamento: UNIEDU

Através da realização de uma formação para profissionais da educação pública, este trabalho teve como objetivo orientar os profissionais da educação infantil para a produção e edição de vídeos na perspectiva da construção de conhecimentos teórico-metodológicos, implicados na promoção da inovação no contexto educacional, de modo a contextualizar a relação entre inovação e as práticas pedagógicas e orientar profissionais da educação infantil quanto ao uso dos aplicativos Kinemaster e Inshot, para edição e produção de vídeos.

Devido ao isolamento social, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, ficou decretado a suspensão das aulas presenciais, sendo posteriormente autorizado o uso de recursos tecnológicos, enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020b), dessa forma, o projeto inicial de formação foi alterado, para que ocorresse de forma online, entre momentos síncronos e assíncronos.

Sendo assim, por proximidade e contato profissional, realizou-se a formação com os Profissionais da Educação de um Centro Educacional Infantil, de São Miguel do Oeste/SC. Entretanto, pela divulgação do minicurso, participaram profissionais de outras instituições de ensino e de outros municípios, bem como acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, perfazendo um total de 25 participantes.

A escolha do tema, bem como a relevância da formação, aconteceu, principalmente, pela realidade de isolamento social e a necessidade de inovar e reinventar as práticas pedagógicas durante o ensino remoto, além de conhecer os processos de produção e edição de vídeos.

Muitos profissionais da educação, em conjunto com a sociedade, tiveram que se adaptar a essa nova realidade escolar e a forma como as aulas tiveram que se adaptar. Na Educação Infantil, por exemplo, as metodologias ocorreram especialmente com atividades gravadas em vídeos que foram enviadas às famílias.

Muitas vezes, quando se fala em inovação, a ideia central está relacionada com o uso de tecnologias ou com algo inédito. Entretanto, o conceito é mais amplo e diversificado, segundo Gabriel (2018), é fazer algo, não necessariamente inédito, mas algo que venha a transformar a vida das pessoas, o que não perpassa somente e tão somente as tecnologias.

Inovação é mais do que a ideia, é ideia aplicada, executada. Os processos, os produtos, a sociedade, o mundo transformado, melhorado, recriado. Inovador não é quem tem boas ideias, inovador é quem tem a capacidade de, com uma boa ideia nas mãos, transformar o mundo a seu redor, agregando valor, seja econômico,

social ou pessoal. Enfrentar e vencer os desafios, transformar, criar o novo. (AUDY, 2017, p. 75).

Assim, algo existente, porém transformado com a finalidade de modificar o meio onde está inserido, pode ser e tornar-se inovador.

Em um breve contexto histórico, pode-se afirmar que a inovação data desde a antiguidade e ao longo da história vem passando por transformações. Poderíamos mencionar vários exemplos de inovação na história da humanidade, como arco e flecha, a roda, o motor, o sistema de esgoto, lâmpada e a própria Internet, entre outros.

“Desde o final do século XX a inovação transbordou dos laboratórios científicos e tecnológicos nas universidades e nas empresas para a sociedade, emergindo novos conceitos, como os de inovação social e inovação aberta.” (AUDY, 2017, p. 76).

Nesse transbordar de conceitos, a ideia de inovação vem se transformando ao longo dos tempos e, se antes era utilizada somente na área empresarial, por exemplo, atualmente o conceito está em diversos setores e na área educacional não poderia ser diferente.

A inovação na educação pode ser caracterizada por uma mudança no sistema educacional – de maior ou menor proporção (PEREIRA, 2017).

Há diversas interpretações a respeito do tema Inovação na Educação, não vamos aqui abordar os inúmeros conceitos que se tem em várias discussões acerca do tema, porém, quando se fala em inovar na educação, refere-se às práticas inovadoras, em uma escola com modelo de currículo inovador, com profissionais motivados, com transformação, no sentido de trazer significados à educação, em fazer e ser a diferença.

Saviani (1980, p. 29), por exemplo, apresenta a variação do termo, conforme diferentes pensamentos filosóficos dentro na educacional,

[...] de acordo com a concepção “humanista” tradicional a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção “humanista” moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico, inovar não será propriamente alterar nem acidentalmente nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem.

Ao pensarmos em inovação educacional como um processo de transformação do meio em que estamos inseridos, é necessário à disposição para o aprendizado contínuo, e no que tange a área profissional, requer, principalmente, sair de nossa zona de conforto e começar a inovação por nós mesmos.

Quando se fala em inovação na educação infantil, mantemos as premissas da inovação na educação mencionadas anteriormente, entretanto, como primeira etapa da Educação Básica, a

Educação Infantil é uma fase significativa para o desenvolvimento em vários aspectos da vida da criança.

A Educação Infantil é o início da vida escolar e o primeiro contato com a educação básica que a criança tem. Conforme a Lei de Diretrizes de Base – LDB, Lei 9.394/1996, Art. 29, “A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 22).

Nesse momento de aulas remotas devido ao novo coronavírus, proporcionar momentos que permitam essa desenvolvimento é um desafio para os profissionais da educação.

Quanto às aulas remotas, a orientação do Ministério da Educação (MEC) para Educação Infantil é que professores se aproximem das famílias, e que as atividades sejam mais lúdicas, para que as crianças se desenvolvam a partir da brincadeira, e dessa forma sejam criados ambientes que proporcione isso, mesmo que de virtualmente (BRASIL, 2020a).

Nesse sentido, esse trabalho propôs uma orientação a profissionais da educação quanto a criação e edição de vídeos, além da reflexão e construção da inovação no ambiente educacional.

A metodologia iniciou no momento das inscrições, com a criação do grupo de WhatsApp para explicar para as participantes como funcionaria, com atividades síncronas e assíncronas.

As atividades síncronas aconteceram em dois encontros, dias 04 e 11 de novembro de 2020, em torno de 2 horas/aulas cada, através do Google Meet, além da utilização de recursos audiovisuais, aplicativos e grande interação entre as participantes.

Já as atividades assíncronas iniciaram com o envio de dois questionários, utilizando como ferramenta de apoio o recurso Google Formulários. O primeiro questionário foi enviado com antecedência de uma semana ao início do curso e teve como objetivo conhecer as participantes, bem como seus conhecimentos prévios e suas expectativas. O segundo questionário foi enviado ao final do minicurso e avaliou a formação e as atividades desenvolvidas durante o minicurso.

Quanto às expectativas a respeito do minicurso, todas esperavam agregar conhecimento e aprendizado sendo que algumas participantes relataram a importância do minicurso em sua trajetória de trabalho. A formação continuada é algo indispensável na educação, é o que nos leva a inovar.

“Não é possível desenvolver uma educação de qualidade nos dias atuais sem a disposição para a pesquisa e a aprendizagem permanente [...]” (TROMBETTA; ZITKOSKI; TROMBETTA, 2016, p. 2).

No primeiro dia de formação, houve apresentação das participantes e da proposta de trabalho. Realizou-se uma reflexão acerca do momento das aulas remotas e compartilharam como foi para elas essa mudança abrupta.

Muitos relatos de falta de informação, do que e como realizar as aulas e atividades, da insegurança em gravar vídeos, já que muitas não tinham familiaridade. Dúvidas de como seria essa transição, como seria a aceitação das famílias e o retorno das atividades, por exemplo.

Comentou-se sobre os dados obtidos no primeiro questionário, que tinha como objetivo principal analisar o conhecimento prévio das participantes, além de outros dados.

De acordo com as respostas obtidas no primeiro questionário, percebeu-se que inovar na educação para algumas das participantes estava relacionado com o uso de tecnologias, bem como, com aprendizado e mudanças; como “um processo que provoca uma ruptura [...]” (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 175), pois na maioria das vezes temos que deixar o que é conhecido para trás e aventurar-se no desconhecido, que pode ser assustador e gratificante.

“No meio educativo, é fundamental que educadores saibam utilizar e explorar esses recursos, é de enorme importância, pois sua missão é criar um ambiente que seja propício à assimilação do saber, servindo como facilitador no processo de ensino e aprendizado [...]” (PAZZINI; ARAUJO, 2013, p. 3).

Parafraseando Carbonell (2002), inovar é uma aventura e nas grandes aventuras a única certeza que se tem é que precisamos estar abertos ao inesperado, que pode se revelar a maior descoberta, seja de nós ou do outro.

O primeiro encontro ficou em torno das temáticas sobre inovação e práticas inovadoras, além dos desafios das aulas no momento de pandemia devido ao COVID-19.

Ao falar sobre suas práticas inovadoras, as participantes apresentaram muitas atividades realizadas, que talvez não tivessem percebido anteriormente, que era algo inovador, como levar um aquário para sala de aula ou levar as crianças no jardim da escola e mostrar o habitat dos animais, por exemplo.

Ao final do primeiro dia de formação, orientou-se quanto à atividade que deveriam realizar, a gravação de um vídeo, sem edições.

Já no segundo encontro, falou-se a respeito dos aplicativos Kinemaster e Inshot, abordando seus principais conceitos e funcionalidades. Ambos os aplicativos foram escolhidos para a orientação quanto a produção e edição de vídeos no minicurso por serem considerados simples e fáceis de utilizar, além de serem gratuitos.

Ainda durante o segundo encontro, foram apresentadas algumas dicas sobre gravações e produções de vídeos e disponibilizados dois tutoriais dos aplicativos, através de um link do Google drive. Estes foram apresentados durante o curso e enviado pelo grupo de WhatsApp para terem acesso posteriormente.

As participantes ficaram muito empolgadas com as dicas, pois algumas delas possuíam pouco conhecimento nesta área de produção audiovisual, e outras nunca usaram, assim puderam agregar todas as informações de forma satisfatória e significativa, conforme suas declarações.

“O educador/a precisa ter consciência que sua formação nunca está concluída. Só ensina quem mantém a curiosidade para novas aprendizagens.” (TROMBETTA; ZITKOSKI; TROMBETTA, 2016, p. 2).

A falta de formação foi um dos assuntos trazidos recorrentemente durante o minicurso, mesmo não sendo o objetivo principal, foi algo importante para ser refletido, pois as participantes falaram

de suas dificuldades em trabalhar sem nunca ter usado um aplicativo para gravação e edição de vídeos, por exemplo.

Quando se fala em produção de vídeos como um recurso pedagógico, especificamente na educação infantil, é uma ferramenta de grande destaque, já que é de fácil acesso, chama a atenção e está presente no dia a dia de muitas crianças.

É de extrema importância que os educadores tenham capacitação continuada, para obterem condições de utilizar as tecnologias no cotidiano escolar de forma criativa, com bom senso e habilidades, principalmente nas ocasiões adequadas para o uso das tecnologias em sua prática docente, ampliando sua maneira de ensinar e aprender. (PAZZINI; ARAUJO, 2013, p. 4).

Nesse sentido, a partir da proposta de intervenção de trabalho, concluiu-se que os objetivos propostos foram alcançados e os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos.

Pode-se observar que as participantes demonstraram o quanto a formação continuada é fundamental para os docentes na área da Educação Infantil, pois estes profissionais precisam estar preparados e capacitados para o bom desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

No decorrer do minicurso as participantes tiveram a oportunidade de agregar conhecimento para suas práticas pedagógicas, obtiveram o espaço e o tempo apropriado para desenvolver suas habilidades e capacidades audiovisuais e, sobretudo, o desejo de aprender mais, segundo as próprias participantes.

O trabalho foi realizado com um público bem diverso, desde profissionais da educação que possuíam mais de vinte anos de carreira, a participantes que ainda eram estudantes, no entanto, todas contribuíram para o êxito da formação e atividades desenvolvidas.

Através do minicurso puderam desmistificar alguns conceitos sobre a inovação na educação e aprender mais sobre as produções audiovisuais, além de ir ao encontro da necessidade de formação pedagógica e da realidade escolar durante a pandemia do novo coronavírus.

Ao fim do minicurso e toda reflexão realizada, pode-se concluir que a pandemia trouxe pontos importantes a pensar e, em se tratando da educação brasileira, rever e dar mais atenção a formação do professor.

Com a aplicação dos questionários, observou-se que a ideia inicial das participantes a respeito de inovar na educação fortemente atrelada ao uso de tecnologias; e num segundo momento, através das respostas do segundo questionário, relacionaram inovação na educação com mudanças, tanto nas práticas pedagógicas, como de pensamento e atitude.

Contudo, devido à pandemia e o isolamento social, os recursos tecnológicos foram aliados importantes e necessários nesse processo de transição e continuidade do ano escolar.

E ser professor no contexto de pandemia, com aulas remotas, tornou o processo de inovação ainda mais desafiador, pois foi necessário adequar-se em um curto espaço de tempo às novas práticas do ensino remoto, foi preciso aprender a aprender. Neste viés, o minicurso só

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

provou a importância e necessidade de atualização e formação continuada aos profissionais da educação.

Inovar é ir além do uso das tecnologias, mas sobretudo, estar disposto a aprender, desaprender e reaprender novamente, pois estamos em uma evolução constante em nossa sociedade onde tudo se transforma a cada momento e para podermos acompanhar o novo é preciso estar disposto a sair de um lugar conhecido e confortável para se aventurar em um local totalmente desconhecido, rompendo assim alguns métodos e práticas que já não fazem parte da realidade escolar e, muitas vezes, pronto a errar e começar novamente, sempre que possível e quantas vezes for necessário.

Durante a formação, o uso das tecnologias foi fundamental, entretanto, de pouco ou nada adiantaria toda a tecnologia se não há à vontade, o desejo de inovar, além de planejamento, organização e disposição para aprender.

Mais que a formação, talvez, a reflexão a respeito da prática seja fundamental, pois só assim é possível rever e mudar a forma como estamos agindo em sala de aula.

Mesmo diante das adversidades, da falta de conhecimento e prática no uso dos aplicativos apresentados, o que se viu foram profissionais, das mais diversas idades e tempos de atuação, algumas ainda não tinha experienciado o ser professor, mas ainda assim, dispostas a aprender, a ser e fazer a diferença, mesmo longe, remotamente.

Com a pandemia, a situação vivida impôs desafios, mas também impôs aprendizados, sobretudo ao ter um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem, para as práticas pedagógicas, para o conceito de inovação, entre outras coisas.

O que impulsionou e levou, por exemplo, a criação e edição de vídeos, recurso importante de apoio ao professor no processo de aprendizagem, o qual precisa saber utilizar e explorar esses recursos com autonomia e segurança.

Assim, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas em torno dessa temática, principalmente voltadas a área da educação infantil.

Nossa gratidão sempre a todos os profissionais da educação, que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer muito além dos muros escolares.

Palavras-chave: inovação na educação; produção de vídeos; educação infantil; pandemia.

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 75-87, maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200075&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, abr. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GABRIEL, Martha. Sebrae Digital: Você sabe a diferença entre Inovação e Disrupção? **Martha Gabriel**, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://www.martha.com.br/sebrae-digital-voce-sabe-a-diferenca-entre-inovacao-e-disrupcao/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAUJO, Fabrício Viero de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2020.

PEREIRA, Thatiane Coutinho Melguinha. **Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20010/2/Thatiane%20Coutinho%20Melguinha%20Pereira.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da Educação e o problema da inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 15-29.

SENADO FEDERAL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

TROMBETTA, Sérgio; ZITKOSKI, Jaime José; TROMBETTA, Luís Carlos. **Formação permanente dos educadores/as: o desafio da pesquisa**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20DOS%20EDUCADORES-AS.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula Universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 161-191.

O USO DA FOTOGRAFIA NO ESTUDO DA GEOMETRIA: POSSIBILIDADES PARA A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA

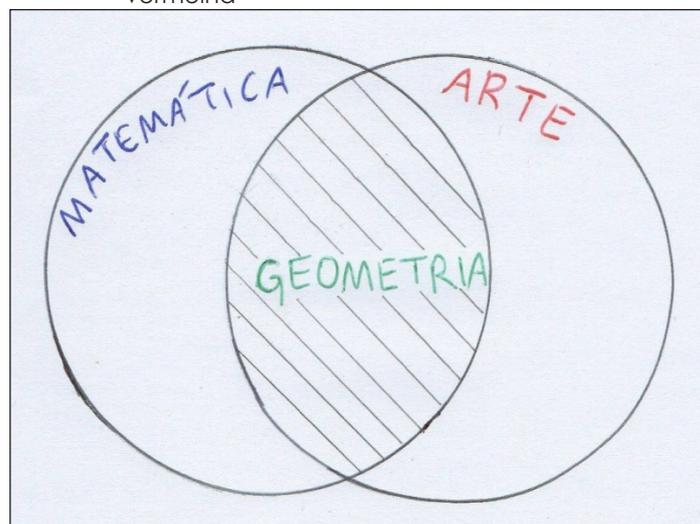
TOMBINI, Cleandro Stevão
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
artistavisual2@gmail.com

Este resumo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa realizada em 2020, para a disciplina “Seminário Avançado: Cultura, Colonialidade e Pedagogias”, no Doutorado em Educação da UFPel, que teve por objetivo investigar as possibilidades para a emergência de uma pedagogia de resistência nas imagens fotográficas utilizadas para o estudo da Geometria no Ensino Fundamental.

Sob a orientação da Professora Doutora Georgina Lima, essa pesquisa foi realizada, metodologicamente, nos moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44).

De início, devo mencionar que, minha pesquisa para a Tese de Doutorado em Educação da UFPel, consiste na investigação das conexões entre Arte e Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem de Geometria, uma espécie de “área hachurada” (região com linhas paralelas que dão efeito de sombra) entre as duas disciplinas mencionadas anteriormente (Figura 1).

Figura 1 – Cleandro Tombini. Representação da conexão entre Arte e Matemática pela Geometria, 2019. Caneta esferográfica preta, azul, verde e vermelha



Fonte: o autor.

Assim, a Geometria é conteúdo comum aos dois domínios, pois é frequentemente utilizada nos processos de criação artística, no estudo do espaço (de representação: pictórico, escultórico ou fotográfico – e físico: nas instalações e intervenções artísticas, etc.) e no domínio da matemática (na medida de áreas – geometria plana – e volumes – geometria espacial, por exemplo).

Contudo, a aprendizagem não vem a ser o foco de investigação de minha tese, mesmo que esta possa ser favorecida, e sim, o objetivo é estimular os alunos do 8º ano da EMEF Recanto da Lagoa (situada na periferia do município de Viamão, RS) a fotografarem o espaço cotidiano (fotografias de objetos, construções, plantas, figuras humanas, entre outras) para desenvolverem trabalhos artísticos (desenhos, esculturas ou outras linguagens) com base na Geometria, como meio de despertar o interesse por esta área de estudo, no sentido de preparar o seu espírito e facilitar o trabalho do futuro professor de matemática.

Esta forma de abordagem, qual seja, os alunos fotografando o ambiente ao seu redor, afina-se muito às reflexões de Benjamin (1987, p. 107), em seu ensaio *Pequena história da fotografia*, quando menciona que: “Já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?”

Outrossim, uma das propostas de minha tese é que o aluno passe a ficcionar a realidade através do uso da fotografia, para pensarem, ou seja, para que percebam o espaço ao seu redor, o seu entorno ou a sua realidade local, na mesma esteira de pensamento do filósofo Rancière (2005, p. 58), quando menciona que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado.”

Então, foi diante de tais ideias, que passei a pensar ainda, na possibilidade de tais imagens instaurarem “aberturas” (fendas) para iniciar discussões com os educandos sobre raça, classe, gênero ou outra, ou seja, para a emergência de uma “pedagogia de resistência”.

A *performance* denominada “Ninho” (Fotografia 1), do artista visual mineiro David Guener é um bom exemplo daquilo a que me refiro, ou seja, suas imagens, além de terem por função documentar o seu trabalho, com o tema da Geometria no espaço urbano, nos mostram muito mais: um artista negro, gay e de classe média baixa. Ao falar sobre a sua poética visual, em seu perfil do Facebook, Guener (2020) nos informa que se trata, num primeiro momento, de um desenho geométrico expandido, feito com o seu corpo e, utilizando as pedras portuguesas da calçada, em meio ao centro urbano e, que após, estas são levadas até a Galeria, para construir, como um bom pedreiro – profissão que já exercera – um ninho circular.

Fotografia 1 – David Guener. *Ninho*, 2020. Performance realizada na exposição “Movências – corpo – cidade”, na abertura do Festival de Verão da UFMG



Fonte: Guener (2020).

Então, é nessa mesma linha de pensamento, em que o artista parte do espaço urbano para instaurar a sua poética com base na Geometria, que pretendo operar em minha pesquisa de Doutorado, ou seja, sugerindo que os alunos partam de fotografias do espaço cotidiano para elaborarem as suas obras em sala de aula.

Guener (2020) menciona ainda, que concebeu “Ninho”, oposto ao ensino de desenho geométrico na escola primária, do início do século (por volta de 1914), que tinha por intuito apenas, formar operários (pedreiros, serralheiros, entalhadores, ferreiros, decoradores, entre outras profissões) para a indústria, pois se pensava que estes seriam ignorantes por não saberem o que é uma linha paralela, por exemplo. Assim, segundo as palavras do próprio artista:

No início do século passado, o ensino geométrico nas escolas, com intuito industrial, era defendido pelo governo como o primeiro degrau para a escola estética. Hoje no século 21 sendo eu um cara negro e vindo de escola pública posso desenhar em meio ao caos urbano da cidade. Não como um pedreiro formado pelo sistema colonizador do corpo, do pensamento e criativo do homem, como alguns querem atribuir a simplicidade da minha ação performática, tenho muito respeito pela profissão e já trabalhei como, mas empoderado do meu corpo, o uso como instrumento de arte para reivindicar a liberdade criativa, do corpo e da mente, assim como a cidade. Abandono a indústria e dedico o meu corpo a arte. Só se chega a conseguir o objetivo da educação da mão, da vista e do gosto, tendo a natureza como único modelo. Acaso operários não são capazes de produzir obras de arte, original e nobre? (GUENER, 2020).

Diante de tais fatos e ideais, acredito ser possível aqui, a produção de uma “pedagogia de resistência”, na esteira do Multiculturalismo crítico, fundado por McLaren (1997), o qual entende a cultura como um espaço sempre em tensão, sugere que os educadores levantem questões sobre a diferença, questionando os sistemas culturais estabelecidos (hegemônicos).

Além disso, de acordo com McLaren (1997, p. 142), uma “[...] pedagogia crítica precisa desenvolver uma visão não-reducionista da ordem social: a de ver a sociedade como uma

indeterminação irreduzível. O campo social está sempre aberto e nós devemos explorar suas fissuras, falhas, lacunas e silêncios."

O autor também destacou que o Multiculturalismo em uma concepção crítica, como movimento social e abordagem curricular, abre possibilidades, podendo desempenhar papel significativo "[...] na construção de políticas educacionais e abre um campo de pesquisa e atuação para os educadores brasileiros acostumarem a debater nos seus cotidianos essa temática." (MCLAREN, 1997, resumo).

Esta pedagogia de resistência, proposta por McLaren (1997) fez-me lembrar de uma ação proposta que pode ser tomada do interior do próprio sistema para agir contra ele mesmo, proposta por Gallo (2013): a de conceber a escola como heterotopia (conceito foucaultiano), como um entre-lugar, um lugar de passagem, onde a criação e outras relações sejam possíveis, ou seja, inventar outros espaços, ao invés de ficarmos presos a educação modelar e serial produzida pelo Estado, criar espaços libertários, o espaço possível da criação da autonomia nas dobras do espaço instituído.

Para Carvalho e Gallo (2017, p. 636) deve-se pensar a escola, ainda, como máquina de guerra em ação contra o dispositivo pedagógico perverso (de modelagem social coletiva e reprodutora de hierarquias), que pode ser pensado de outra forma, ou seja, defendê-la dessa lógica pedagogizada das coisas (espalhada por toda a sociedade), fazendo dela um *experimentum scholae*, lugar de experimentação constante, e recuperar, nas experiências educativas, "[...] a inventividade, a criação, a espontaneidade e o afeto não consensual de suas práticas."

Outrossim, Gallo (2002, p. 175) menciona a possibilidade de uma "educação menor", exercida por um professor-militante, como revolta e resistência contra as políticas impostas, contra a "educação maior", um ato de singularização e de militância do professor em suas ações diárias na sala de aula, contra a macropolítica (das políticas públicas de educação a serviço do poder), contra a máquina de subjetivação, desterritorializando os processos educativos para gerar possibilidades de "[...] aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência [...]"

Cabe esclarecer aqui, que "maior" e "menor", não são excludentes, ou seja, não assumem proposições contrárias e opostas, funcionando mais como a metáfora da "luz" e da "sombra" (Figura 2).

Figura 2 – TOMBINI, Cleandro. *Ecos, ruídos e repetições III*, 2004 (detalhe da pintura). Acrílica e têmpera s/ tela, 120 x 195 cm



Fonte: o autor.

Acredito que um ato de resistência que tenho realizado até o momento, em minha prática pedagógica, seja o de resistir à imposição do discurso hegemônico, da Ciência (Matemática) sobre a Arte, ou dito de outra forma, resistir à questões de construções discursivas que já estão enraizadas na cultura escolar (e no senso comum), tais como: a disciplina de Arte apresentaria o discurso da estética, do prazer, contudo, de uma suposta “inferioridade” a disciplinas como a Matemática, a qual, por sua vez, incorporaria um discurso de “superioridade”, relegada, amiúde, à “dificuldade” de se apreender os seus conteúdos. Tal discussão faz lembrar o antigo embate entre a abordagem quantitativa e a qualitativa, da velha rivalidade entre as ciências ditas “duras” e as “moles”.

Assim, uma espécie de subalternização da disciplina de Arte (e também de outras disciplinas, que não a Matemática e a Língua Portuguesa, pois assumem posição privilegiada) pode ser verificada dentro da Escola. Contudo, cabe mencionar que, trata-se de um tipo de opressão que está inserido em um contexto bem mais amplo, onde a língua e o pensamento ocidental foram construídos como um sistema de diferenças organizado

[...] como oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado etc. – com o primeiro termo sendo privilegiado e designado como o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. Ainda, o segundo termo não existe realmente fora do primeiro, mas com efeito, existe dentro dele, muito embora a lógica falo-logocêntrica da ideologia supremacista branca faça você pensar que ele existe fora e em oposição ao primeiro. (MCLAREN, 1997, p. 127-128).

Dessa forma, análoga ao que ocorre com certas políticas culturais, que desejam simplesmente que, algum dia, os negros e latinos dominem e oprimam os brancos, também, não se trata de inverter uma ordem hierárquica no espaço escolar, ou seja, de a Arte vir a possuir mais *status* (ou poder) que a Matemática. Não se trata de uma troca de papéis, mas de reconhecimento em pé de igualdade entre as disciplinas em questão e, mais do que isso, cooperação, interdisciplinaridade, para que se consiga atingir um ensino com formação mais integral, e porque não, holística.

Tal ideia, afina-se às reflexões de Freire (1987, p. 16-17) sobre o oprimido que sonha em se tornar o opressor, em seu livro seminal *A Pedagogia do Oprimido*, quando este menciona que

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.

Assim, as palavras de Cuche (1999, p. 145-146) vêm a corroborar o meu ato, quando este menciona que, uma cultura dominada não é necessariamente alienada, e pode sim, resistir em maior ou menor grau à imposição cultural dominante, porque ela nunca é total e definitivamente garantida e, por isso, “[...] ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujos efeitos não são jamais unívocos; eles são às vezes ‘efeitos perversos’, contrários às expectativas dos dominantes, pois sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la.”

Além disso, segundo McLaren (1997, p. 155), temos que considerar ainda que, como educadores multiculturais, informados por pedagogias críticas e feministas, não devemos falar por nossos alunos e alunas, manipulando-os para aceitarem nossas posições intelectuais, mas sim, precisamos mantê-los

[...] conectados ao poder do inaceitável e confortáveis com o inimaginável ao produzir formas críticas de análises políticas e de pedagogia. Em compasso com isso, precisamos ajudar ativamente os estudantes a desafiar cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a constatarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados.

Outrossim, ao nos atentar para a necessidade da construção de novas narrativas, para subvertermos politicamente os discursos de opressão, com uma multiplicidade de vozes, com novas autorias, McLaren (1997, p. 156) menciona que tais espaços, descolonizados já “[...] estão se

formando nas fronteiras – lingüísticas, epistemológicas, intersubjetivas – e afetarão as salas de aula do futuro."

Por fim, creio que o Doutorado em Educação está sendo a possibilidade de conectar meus conhecimentos em Engenharia Florestal (meu primeiro curso de graduação) e em Artes Visuais (bacharelado, licenciatura e mestrado), visando à busca por uma melhoria na formação (linha de pesquisa em que atuo) do aluno, pois, penso que com um enfoque interdisciplinar (Arte e Matemática), unindo corpo e mente, razão e emoção, estarei contribuindo para uma educação mais completa, mais integral.

Além disso, por meio da reflexão empreendida até aqui, pude constatar a viabilidade para a emergência de uma "pedagogia de resistência" nas imagens fotográficas utilizadas para o estudo da Geometria no Ensino Fundamental.

Por um lado, penso que tal pedagogia poderá vir a contribuir para a construção de sociedades mais plurais através da subversão política dos discursos de opressão e, pela emergência da diversidade epistêmica do mundo, para diminuir preconceitos: racial, de classe e de gênero e, valorizando a cultura do outro, podem contribuir para uma sociedade mais justa, ao atuar na reconstrução dos padrões de dominação e subordinação.

Por outro lado, creio que se trata de resistir a uma forma de imposição, um tipo de "aculturação" – pois se dá por meio de disputas – a que a Arte está submetida na cultura escolar, avaliando sua posição subalterna com relação à da Matemática, legitimada por discursos hegemônicos (naturalizados) da Cultura, para pensar em possibilidades para superar tal assimetria de poder. Contudo, concluí que tal processo se deve dar, através de uma equiparação de poderes no espaço escolar, e não, por meio de uma inversão, ou seja, do dominado sobre o dominador.

Todavia, para Sodré (2005), onde há cultura há disputas.

Então, conseguiremos um dia, viver fora, ou longe da "contaminação do contexto", ou seja, da dominação cultural imposta por uma agência branca, eurocentrista e neocapitalista há séculos instaurada no mundo, que a todos orchestra, como se isso fosse algo natural? Será possível um mundo mais justo, mais humano, onde as diferenças não se transformem em hierarquias? Enfim, conseguiremos, no futuro, equiparar forças e eliminarmos o dualismo colonizador/colonizado? Utopia ou uma possibilidade alcançável?

Palavras-chave: fotografia; geometria; pedagogia de resistência; formação de professores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19 n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia, 2013. p. 1-12.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

GUENER, David. **Ninho**. Belo Horizonte, 13 dez. 2020. Facebook: David Guener. Disponível em: <https://www.facebook.com/david.guener>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 1997. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2097>. Acesso em: 1 jan 2021.

RANCIÈRE, Jacques. Le principe d'insecurité. *In*: RANCIÈRE, J. **Chroniques des temps consensuels**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. São Paulo: DP&A, 2005.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS À LUZ DO MODELO TPACK DE FORMAÇÃO DOCENTE

GRANDI, Roges Horacio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
roges.grandi@gmail.com

LOIOLA, Alba Valéria de Sant'Anna de F.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
alba.portugues@gmail.com

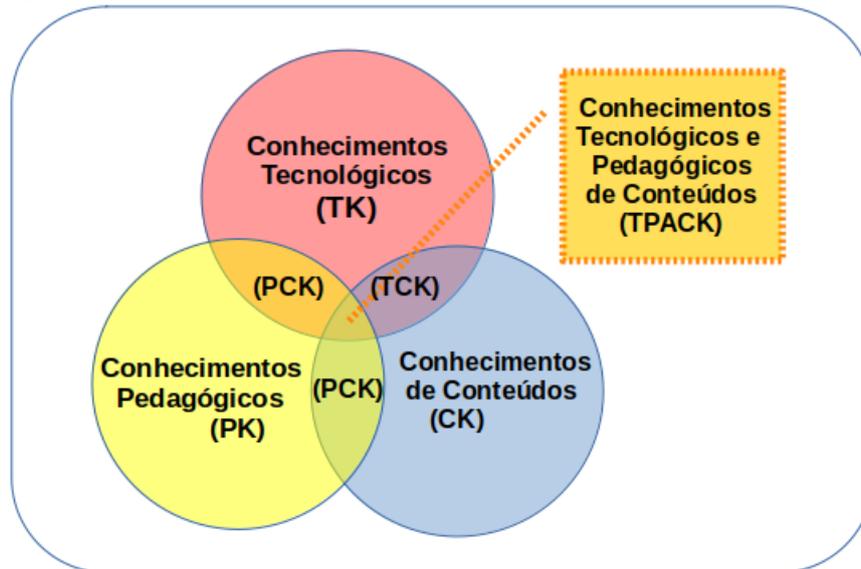
GOMES, Raquel Salcedo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
raquel.salcedo@ufrgs.br

O biênio 2020/2021, com aulas ocorrendo em modo remoto em boa parte das instituições educacionais, deu ampla visibilidade às tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. Docentes de diferentes modalidades educacionais e em diferentes fases de sua formação e carreira tiveram de fazer uso intenso de dispositivos computacionais conectados à Internet em suas práticas cotidianas.

Considerando este cenário, o presente trabalho tem por objetivo inicial analisar, com base no modelo TPACK (Conhecimentos Tecnológicos e Pedagógico de Conteúdos), os desafios de integração de conhecimentos pedagógicos, de conteúdos e tecnológicos no momento atual da educação brasileira. E, com base nessa fotografia, analisar o potencial de contribuição dos objetos de aprendizagem (OA) e dos recursos educacionais digitais (RED) para a formação docente contemporânea.

Primeiramente, o TPACK é uma taxonomia integrada de conhecimentos que um docente necessita para ser efetivo em sua prática pedagógica. Esta taxonomia foi formulada por Shulman (1986) como o PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) e expandida, posteriormente, por Mishra e Koehler (2008), com a inclusão da dimensão tecnológica. O TPACK busca identificar a natureza do conhecimento exigido por professores para a integração da tecnologia a seu ensino, enquanto aborda a natureza complexa, multifacetada e situada do conhecimento do professor. No coração da estrutura TPACK, está a complexa interação de três formas primárias de conhecimento: Conhecimentos de Conteúdos (CK), Conhecimentos Pedagógicos (PK) e Conhecimentos Tecnológicos (TK). A abordagem TPACK não vê essas três bases de conhecimento isoladamente. Ela enfatiza os tipos de conhecimento que se encontram nas suas interseções, conforme representado na Figura 1: Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdos (PCK), Conhecimentos Tecnológicos de Conteúdos (TCK), Conhecimentos Pedagógicos de Tecnologias (TPK) e Conhecimentos Tecnológicos, Pedagógicos e de Conteúdos (TPACK).

Figura 1 – Dimensões do conhecimento no modelo TPACK



Fonte: os autores.

A integração eficaz da tecnologia à pedagogia em torno de um assunto específico requer o desenvolvimento de sensibilidade para a relação dinâmica e transacional entre esses componentes do conhecimento situados em contextos únicos. Cada professor, nível educacional, fatores específicos da escola, demografia, cultura e outros fatores garantem que cada situação seja única, e nenhuma combinação de conteúdo, tecnologia e pedagogia se aplicará a todos os professores, curso ou concepção de ensino. Em Mishra e Koehler (2009), temos definidas as dimensões do conhecimento no modelo TPACK:

- Conhecimentos de Conteúdos (CK):** conhecimentos dos professores sobre o assunto a ser aprendido e ensinado. O conteúdo a ser abordado em ciências ou história do ensino médio é diferente do conteúdo a ser abordado em um bacharelado em artes plásticas ou em um seminário de pós-graduação em astrofísica. Para Shulman (1986), esse conhecimento inclui o conhecimento de conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais, conhecimento de evidências e provas, bem como práticas e abordagens estabelecidas para o desenvolvimento de tais conhecimentos, que caracterizariam a disciplina;
- Conhecimentos Pedagógicos (PK):** conhecimentos aprofundados dos professores sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem. Abrange, entre outras coisas, propósitos, valores e objetivos educacionais gerais. Esta forma genérica de conhecimento se aplica à compreensão de como os alunos aprendem, como currículos devem ser estruturados, habilidades de gerenciamento de sala de aula, planejamento e avaliação da aprendizagem;
- Conhecimentos Tecnológicos (TK):** conhecimentos sobre certas maneiras de pensar e trabalhar com tecnologia, ferramentas e recursos. Inclui entender a tecnologia da

informação de forma ampla o suficiente para aplicá-la produtivamente no trabalho e na vida cotidiana; sendo capaz de reconhecer quando a tecnologia da informação pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo e sendo capaz de se adaptar continuamente às mudanças na tecnologia da informação;

- d) **Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdos (PCK):** diz respeito à pesquisa de Shulman quanto à transformação do conteúdo para o ensino, ou à transposição didática. De acordo com Shulman (1986), essa transformação ocorre à medida que o professor interpreta o assunto, encontra várias maneiras de representá-lo e adapta e personaliza os materiais didáticos para concepções alternativas e conhecimento prévio dos alunos. O PCK se relaciona ao cerne do ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e relatórios de aprendizagem, bem como as condições que promovem a aprendizagem e as ligações entre currículo, avaliação e pedagogia;
- e) **Conhecimentos Tecnológicos de Conteúdos (TCK):** uma compreensão da maneira como a tecnologia e o conteúdo influenciam e restringem um ao outro. Os professores precisam dominar mais do que o assunto que ensinam; eles também devem ter uma compreensão profunda da maneira pela qual o assunto (ou os tipos de representações que podem ser construídas) pode ser alterado pela aplicação de tecnologias específicas. Os professores precisam entender quais tecnologias específicas são mais adequadas para abordar o aprendizado de matérias em seus domínios e como o conteúdo dita ou talvez até mesmo muda a tecnologia, ou vice-versa;
- f) **Conhecimentos Pedagógicos de Tecnologia (TPK):** uma compreensão de como o ensino e a aprendizagem podem mudar quando tecnologias específicas são usadas de maneiras específicas. Isso inclui o conhecimento das possibilidades e restrições pedagógicas de uma gama de ferramentas tecnológicas no que se refere a projetos e estratégias pedagógicas apropriadas de forma disciplinar e desenvolvimental;
- g) **Conhecimentos Tecnológicos e Pedagógicos de Conteúdos (TPACK):** subjacente ao ensino verdadeiramente significativo e profundamente qualificado com a tecnologia, o TPACK é diferente do conhecimento de todos os três conceitos individualmente. O TPACK é a base do ensino eficaz com tecnologia, exigindo uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que usam tecnologias de forma construtiva para ensinar conteúdos; conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os alunos enfrentam; conhecimento do conhecimento prévio dos alunos e teorias de epistemologia; e o conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir sobre o conhecimento existente.

Não seria novidade reunir conhecimentos de conteúdos e pedagógicos para a boa prática docente. Por que, todavia, incluir a presença da tecnologia como conhecimento professoral? Poderíamos dar uma resposta rápida dizendo que os computadores e a Internet estão dominando

o mundo, mas não é simples assim. Um ponto de partida mais preciso é compreender o que são tecnologia, na raiz da palavra, e tecnologia pedagógica.

São tantos os sentidos que podemos atribuir ao termo “tecnologia”, que é quase impraticável oferecer um significado definitivo. Todavia, em uma generalização, podemos dizer que tecnologia é a ciência e a arte que estudam as técnicas, as habilidades do fazer (do grego, *τέχνη*, técnica, “arte, habilidade, ofício”; e *λογία*, logia, estudo). Essas técnicas e habilidades devem, idealmente, aprimorar os *modi operandi* do ser humano, qualificando o seu trabalho.

A primeira tecnologia desenvolvida pelo ser humano para exercer suas atividades pedagógicas foi a linguagem. Por via oral, os signos da linguagem permitiram a passagem de conhecimentos de geração em geração. Curiosamente, a palavra professor remete a essa atitude ancestral, visto que se origina do latim *professus*, que significa “aquele que declara em público”. Um aprimoramento dessa tecnologia fundamental foi codificar os signos verbais nas escritas, que permitiram a passagem de conhecimentos não apenas via oral, mas também de forma documental. Uma nova revolução foi realizada primeiramente na China por Bi Sheng no Século XI e continuada por Gutenberg na Alemanha quatro séculos após, a partir de seus inventos de impressão que popularizaram a edição de livros. Novas abordagens pedagógicas foram criadas a partir da sistematização dos correios (de onde surgiu a Educação a Distância – EaD), da radiodifusão e da televisão. Por fim, a revolução pedagógica mais recente iniciou em meados do século passado, com a invenção do computador digital e das tecnologias de comunicação em rede. A partir dela, surgiram novas tecnologias educacionais tais como o computador, propriamente dito, a Internet, os aplicativos educacionais e os livros eletrônicos.

O surgimento dessas tecnologias contemporâneas implica o abandono das anteriores? Certamente que não. Assim como a oralidade não foi abandonada com a escrita, nem a oralidade nem as letras podem ser abandonadas por causa da eletrônica. O que ocorre, sabemos, é a adição dos meios digitais e das telecomunicações aos processos do saber.

Voltando à questão inicial, dos desafios que surgiram a partir da pandemia da Covid-19, esses se mostram enormes, transformadores e, por vezes, assustadores. Vejamos alguns casos reais que têm acontecido no Brasil. Alguns cursos e turmas:

- a) antes presenciais, passaram para a modalidade totalmente a distância, sem preparo prévio para a escola, os professores e os alunos. Algumas dessas turmas são, inclusive, da educação infantil e do ensino fundamental, algo inimaginável antes da pandemia.
- b) estão alternando alunos no modo presencial com a modalidade a distância. Assim, reduziram a quantidade de alunos na sala de aula, diminuindo a probabilidade de contágio. Mas como os professores e os alunos coordenam isso?
- c) estão adotando o que chamam de ensino bimodal ou dual, na qual parte dos alunos estão em sala de aula e parte dos alunos remotos. A aluna A, do ensino médio, que está participando remotamente, reportou que muitas vezes não escuta o professor ou as intervenções dos colegas. Ajustar o volume para todos é um desafio, portanto.



Nesses poucos exemplos, vemos as dificuldades que professores e alunos estão passando. Para a modalidade remota, é necessário preparo tanto da escola como do aluno, seja na infraestrutura computacional, seja em capacitação. Outras questões: Como avaliar a aprendizagem nessas modalidades? Como garantir a atenção do aluno? Como garantir que o aluno seja ativo, não apenas receptivo? Como garantir ao professor o tempo necessário de preparação de aulas e de repouso? Como capacitar professores, alunos e gestores de escolas na adição dessas novas tecnologias ao dia a dia das escolas?

Existem, nesses relatos e perguntas, uma quantidade significativa de gaps que precisam ser solucionados para que a qualidade pedagógica, assim como a qualidade de vida dos professores e alunos seja preservada. Nesse sentido, o conhecimento sobre as diferenças entre RED e OA pode contribuir para a construção de algumas respostas para essas perguntas, na medida em que qualifica a formação docente no âmbito do TPK - Conhecimento Pedagógico de Tecnologia.

Pode-se definir RED como qualquer recurso digital que apresenta finalidades educacionais aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Estes são encontrados nos mais diversos formatos, dentre eles, vídeos, animações, jogos, áudios, simulações e tutoriais, voltados para o uso do professor e estudantes (HITZSCHKY, 2019). Os RED estão disponíveis na Web em domínio público ou com licenças de uso específicas (*copyright* ou *creative commons*) voltadas para os usuários, possibilitando experiências de aprendizagem e de pesquisa mais enriquecedoras. A Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais (MEC RED) é uma iniciativa do Governo Federal de prover vídeos, animações e outros recursos destinados à educação oriundos de portais parceiros do MEC e de professores que atuam na Educação Básica. No momento da escrita deste trabalho, havia 321.356 RED disponibilizados pelo Portal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021). A importância de se utilizar portais como o MEC RED no momento atual, seja como colaborador ou como usuário, é permitir que materiais úteis para a aprendizagem dos alunos estejam disponíveis aos que precisam, evitando que professores necessitem despender mais tempo produzindo RED para seus alunos.

Um OA é um tipo específico de RED que possui características de reúso, autonomia e empacotamento (GUTERRES 2021, p. 55- 56). O Instituto de Engenheiros Eletricistas e Eletrônicos (IEEE) conceitua objeto de aprendizagem como sendo uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante o ensino com suporte tecnológico (WILEY et al., 2000). Os OA adquirem maior destaque pedagógico quando disponibilizados na forma de Recursos Educacionais Abertos (REA), permitindo que professores e profissionais da tecnologia aperfeiçoem ou especializem para necessidades específicas OA existentes (MALLMANN; NOBRE, 2015). É tão importante o acesso a REA, sejam eles como objetos de aprendizagem ou com outra estrutura, que a UNESCO publicou a “Declaração REA de Paris 2012”, a qual advoga, frente ao direito que toda pessoa tem à educação e à instrução (UNESCO, 2012): a) O reforço da sensibilização e da utilização dos REA; b) A facilitação dos ambientes propícios ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); c) O reforço do desenvolvimento de estratégias e de políticas relativas aos REA; d) A promoção da compreensão e da utilização de estruturas com licenciamento aberto;



e) O apoio à criação de competências com vista ao desenvolvimento sustentável de materiais didáticos de qualidade; f) O reforço das alianças estratégicas relativas aos REA; g) O incentivo ao desenvolvimento e à adaptação dos REA em diversos idiomas e contextos culturais; h) O incentivo à investigação sobre os REA; i) A facilitação da identificação, da recuperação e da partilha dos REA e j) O incentivo ao licenciamento aberto de materiais didáticos com produção financiada por fundos públicos.

Considera-se, portanto, que frente aos desafios de integração das novas tecnologias digitais às práticas docentes, já detectados pelo MEC e pela UNESCO e reforçados pelo quadro pandêmico atual, será necessário fortalecer diversas dimensões, como a capacitação docente, a infraestrutura nas escolas e nas residências (tanto de alunos como de professores), o aprofundamento de estudos sobre o momento vivido e a necessária disponibilização de conteúdos (REA ou OA), preferencialmente de forma aberta, para acesso democrático e universal, com a possibilidade de adaptações para necessidades específicas de alunos e professores, considerando as múltiplas facetas da atuação docente que o modelo TPACK ajuda a evidenciar.

Palavras-chave: TPACK; recursos educacionais digitais; objetos de aprendizagem; recursos educacionais abertos; formação docente.

REFERÊNCIAS

GUTERRES, J. P. D. **Framework para construção de objetos de aprendizagem com learning analytics**. 2021. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9645/2/JO%C3%83O%20PEDRO%20DEWES%20GUTERRES_TES.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

HITZSCHKY, R. A. **Desenvolvimento de um Recurso Educacional Digital (RED) de língua portuguesa fundamentado na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MALLMANN, E. M.; NOBRE, A. Dos objetos de aprendizagem aos recursos educacionais (abertos). **Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação**, p. 623-632, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais**. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Introducing technological pedagogical content knowledge. *In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2008. Anais [...]* 2008. p. 1-16.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <https://cite-journal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SHULMAN, L. Pedagogical content knowledge (PCK). **Retrieved June**, v. 27, p. 2008, 1986.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

UNESCO. **Declaração REA de Paris 2012**. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html. Acesso em: 6 jun. 2021.

WILEY, D. A. *et al.* Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. **The instructional use of learning objects**, v. 2830, n. 435, p. 1-35, 2000.

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ AS: CONTRIBUIÇÕES ÀQUELES E ÀQUELAS QUE OUSAM APRENDER E/A ENSINAR

ANDRADE, Diandra dos Santos de
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
diandra.andrade@hotmail.com

Este trabalho busca apresentar alguns resultados da dissertação de mestrado intitulada “A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade do Vale do Sinos/RS: contribuições para uma formação humanizadora”. A pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos¹, tinha como um dos objetivos: compreender as contribuições do pensamento freireano para uma formação docente humanizadora. Para isso, foram realizadas análises de ementas das disciplinas compartilhadas entre todos os cursos de licenciatura de uma universidade privada do Vale do Sinos/RS, bem como entrevistas *online* com coordenadores/as dos eixos de formação docente e com os docentes das disciplinas.

Paulo Freire dedicou grande parte de sua vida para escrever sobre os desafios e os problemas da educação brasileira, tornando-se, assim, referência para discussões relacionadas à educação no país e no mundo. Seus livros, reconhecidos internacionalmente, foram traduzidos para mais de 20 línguas e servem de modelo para estudos na área da alfabetização em países como: México, África do Sul, Suécia, Finlândia, Estados Unidos, Alemanha, entre outros².

Por meio de seus escritos e do engajamento em/com movimentos sociais, Freire lutou contra as desigualdades e pela busca da libertação dos oprimidos a partir da educação popular. Além disso, o autor denunciava práticas de desigualdades dentro dos espaços educativos, fomentando movimentos e alternativas libertadoras. O autor acreditava na educação como forma de libertação, isto é, como alternativa efetiva no combate aos regimes de dominação. Para isso, segundo ele, o diálogo deve ser a base das práticas educativas, nas quais professores/as e alunos/as trabalham e aprendem em conjunto.

Contudo, embora Paulo Freire seja referência na América Latina e seja um dos autores mais pesquisados no campo das Ciências Humanas³, no atual contexto brasileiro, o que temos em pauta são projetos como o “Fora, Paulo Freire”⁴, apoiados por grupos (neo)conservadores, que contribuem para a desvalorização do legado histórico do autor. No Plano de Governo do atual presidente do Brasil há indicação para que a “ideologia” de Paulo Freire seja expurgada das escolas, uma vez que

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada em São Leopoldo, RS.

² Disponível em: www.huffpostbrasil.com/entry/paulo-freire_universidades_br_5c7afa9ce4b0bb3dfff1afcc.

³ De acordo com o *Google Scholar* há mais de 300 mil citações de obras do autor indexadas.

⁴ Em 2019 a Deputada Federal Caroline de Toni (PSL-SC) apresentou à Câmara dos Deputados proposição para revogação da Lei nº 12612/12, que declarou Paulo Freire patrono da Educação Brasileira. Disponível em: istoe.com.br/bolsonaristas-nao-querem-paulo-freire-patrono-da-educacao/.

é a causadora dos baixos índices de avaliação em nível internacional⁵. Para essa gestão, Freire é o culpado pelo fracasso da educação brasileira, uma vez que sua pedagogia tem como princípio a doutrinação ideológica (LIMA, 2019).

Todavia diante da imensidão de ensinamentos destinados àqueles/as que ousam ensinar e/a aprender, fez-se necessário pesquisar sobre a presença (ou a ausência) dele nos cursos de formação de professores/as, uma vez que o autor propõe práticas educativas que buscam a conscientização e a libertação, bem como a formação de sujeitos críticos, curiosos, pesquisadores e, conseqüentemente, agentes de transformação social.

Além disso, Freire apresenta uma importante discussão a respeito da *educação bancária*, uma educação com relações conservadoras e antidialógicas, nas quais professores e professoras são depositantes de conhecimento e os alunos/as são meros receptores. De acordo com o autor, “[...] na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele [...]” (FREIRE, 1987, p. 58).

Atualmente, a formação inicial docente apresenta precariedades nas políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2009, p. 148). Ademais, hoje há uma preocupante relação entre educação e interesses de mercado, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores/as, esta que, segundo os imperativos neoliberais, deve formar sujeitos “competitivos”, “produtivos” e “eficientes”, que atendam às necessidades do mercado.

Diante disso, a formação cidadã, democrática e transformadora, muitas vezes, dá espaço para uma formação tecnicista, que transforma as dimensões da formação humana em segmentos de mercado. Segundo Diniz-Pereira (1999, p. 111) “[...] essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante o que é denominado de modelo da *racionalidade técnica*.” Para o autor “[...] de acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, ‘a atividade profissional consiste numa solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica’.” (SCHÖN, 1983, apud DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 198).

Contrariando essa lógica, e na busca por uma educação libertadora, justa, colaborativa e menos desigual, Freire propôs, ao longo de sua obra, reflexões com vistas à construção de projetos e currículos baseados em uma perspectiva crítica de formação, na qual sejam incentivadas práticas educativas que valorizam e incentivam a construção de aprendizagens coletivas e de processos emancipatórios. Além disso, espaços que fomentem o diálogo, a escuta, a pesquisa, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos diferentes saberes e culturas.

Nesse sentido, Segundo Saul e Saul (2016, p. 22) nos modelos construídos a partir da racionalidade crítica “[...] de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade”. Com base nisso, os professores/as desenvolvem práticas educativas baseadas em uma

⁵ Disponível em: divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf.

perspectiva problematizadora, construindo conhecimentos com os alunos/as, “[...] a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social.” (SAUL; SAUL, 2016, p. 22).

Mas afinal de que forma Freire contribui para uma formação docente humanizadora e para um modelo de formação pautado pela racionalidade crítica? Segundo os entrevistados/as, a partir de Freire é possível propor reflexões acerca da importância da abertura ao diálogo e à escuta. Muitos docentes afirmaram que a partir de Freire é possível promover reflexões a respeito da capacidade que temos (ou devemos ter) de dialogar, de escutar e de aprender uns com os outros/as. Para Freire (2009, p. 132-133),

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Ainda segundo os coordenadores/as e docentes, Freire contribui para que os licenciandos/as tenham consciência de seu inacabamento e, diante dessa percepção, estejam em busca de constante (trans)formação. Para eles/elas o autor apresenta-se como um importante referencial para discussões a respeito da docência,

[...] o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p. 27).

Além disso, os entrevistados/as evidenciaram as contribuições de Freire para a valorização dos diferentes saberes e culturas. Segundo eles/elas, a obra de Freire fomenta o respeito aos diversos conhecimentos, sejam eles científicos ou populares. Não se trata de uma justaposição de culturas, mas de uma “[...] liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra.” (FREIRE, 1997, p. 79). Dessa forma, a partir de uma perspectiva intercultural, a formação docente cria espaços de participação, reconhecendo, apresentando, integrando e valorizando histórias e identidades.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa afirmaram que a partir de Freire é possível contemplar o desenvolvimento de diversas competências, tais como: a empatia, o diálogo e o olhar respeitoso ao próximo. Para eles/elas, todos esses princípios são fundamentais para a humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, para a formação humanizadora.

Outra contribuição destacada pelos coordenadores/as e professores/as das disciplinas compartilhadas é que a partir de Freire é possível que os licenciandos/as reflitam sobre a impossibilidade de neutralidade na educação. Para os docentes, toda a obra do autor é marcada

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

por uma ampla discussão a respeito da educação como um ato político, que compreende que todos/as são (ou serão) ativos na história e, por isso, são movidos por convicções, sonhos, projetos, etc. Sendo assim, a busca pela neutralidade e a negação de que educação e política andam juntas causam a desumanização e a coisificação dos sujeitos. E essa rejeição pelo diálogo entre elas – tão necessária no atual contexto - nada mais é do que resultado da ideologia neoliberal, que fomenta uma educação excludente, injusta e preconceituosa.

“A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’.” (FREIRE, 2019, p. 21).

Por fim, os entrevistados/as afirmaram que a leitura da obra de Freire fomenta a esperança de dias melhores; uma esperança que faz parte da natureza humana, sobretudo daqueles/as que buscam uma formação docente comprometida com o autoconhecimento, com o aprendizado coletivo, com a interculturalidade e com percepção crítica sobre a realidade. Para ele, *esperançar* é um dever de todos/as.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (FREIRE, 2019, p. 70).

Sendo assim, a partir das respostas dos entrevistados/as, é possível concluir que Paulo Freire apresenta-se, no contexto investigado, como um autor indispensável à formação docente, bem como para uma formação humanizadora. O diálogo com os docentes que coordenam ou ministram as atividades compartilhadas reforçou a importância do pensamento freireano para a humanização dos sujeitos e para a formação de professores/as comprometidos/as com um mundo mais justo, bonito e solidário. Além disso, as entrevistas reafirmam o legado e a atemporalidade de Freire para a educação brasileira.

Palavras-chave: formação docente; Paulo Freire; formação humanizadora.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

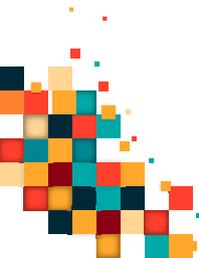
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em: 2 jun. 2021.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Contribuições de Paulo Freire para uma formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016.



SER PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UM PROCESSO EM MOVIMENTO

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
valeriaufu@gmail.com

SILVA, Thayne Garcia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
thayne_garcia@hotmail.com

Este artigo resulta da pesquisa e reflexões geradas a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado como exigência do componente curricular TCC 2 do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulado como “A escrita de si e narrativas fotográficas como possibilidade de uma práxis docente” apresentado em dezembro de 2018.

Assim, a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, foram adotados como procedimentos metodológicos os registros fotográficos das crianças em interação com os seus pares em atividades cotidianas e as provocações teórico-críticas acerca da prática educativa. A geração de dados foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia, com uma turma de 18 crianças do G1, que correspondia ao agrupamento de crianças entre 10 meses e 1 ano e 11 meses de idade.

Para fins deste trabalho, discutimos o protagonismo de bebês e crianças bem pequenas na constituição de uma prática pedagógica significativa, atravessada pelo contexto escolar, na busca de repensar as práticas docentes bem como superar a ideia de criança passiva, frágil, dependente e incapaz. E, em seguida, apresentamos análises dos dados imagéticos que demonstram que bebês e as crianças bem pequenas se constituem como sujeitos ativos, competentes, potentes, de direitos, co-construtores de conhecimento, identidade e cultura, na medida em que as práticas pedagógicas do dia-a-dia possibilitem essas oportunidades, situações e espaço-tempo para que elas possam interagir com seus pares e com o ambiente, e, por conseguinte, balizando uma prática pedagógica comprometida com a infância e com o direito da criança de ser criança.

A criança por muito tempo foi vista como um ser passivo e como um papel em branco, em que por meio da ação de um adulto seria marcada com linguagem, regras de convivência, símbolos e formas de se relacionar. Como consequência dessa concepção, a criança acabou sendo silenciada, excluída e invisibilizada aos olhos dos adultos e, portanto, ausente das reflexões da formação do professor para a educação básica.

Autores como Vygotsky (2009) ampliaram as discussões e a compreensão da criança como ser social, que traz as marcas do meio em que vive e que se constitui como ser humano na relação com o outro.

Com perspectiva semelhante podem ser referenciados os estudos da Sociologia da Infância, que a partir dos anos de 1990, se apresenta como um promissor campo de conhecimento em oposição à visão da invisibilidade da criança advinda predominantemente da Pedagogia e Psicologia Tradicionais e Sociologia da Educação. Esses campos de saber concebem a criança a partir de uma ideia de passividade, incapacidade de dizer algo e de que sua socialização, é unicamente orientada por adultos e instituições sociais.

Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43), afirma que "a partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história", mas como ser social e histórico, em que os fatores de heterogeneidade como etnia, classe social, gênero, religião, dentre outros também devem ser considerados em sua constituição, uma vez que, diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

Para Sarmento e Pinto (1997, p. 20-22),

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores [...] implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas [...] Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos.

Nesse sentido, para se pensar sobre protagonismo infantil é necessário que haja uma mudança na visão que se tem da criança para que as práticas pedagógicas e os fazeres em sala de aula também se (res)signifiquem, e se tornem ações intencionalmente ricas de aprendizagens e atitudes humanizadoras.

A escola, a sala de aula, as atividades, os tempos, espaços e rotinas devem partir do pressuposto de que a criança é um sujeito de direitos, é um ator social e é construtora de cultura e conhecimento, para que assim os fazeres do dia a dia se tornem oportunidades de que ela assim seja e realize.

Nas turmas de G1 de período integral, o banho é parte obrigatória da rotina e no período da manhã, salvo exceções de necessidade, tem seu horário fixado entre 8h40 e 9h40. Atualmente na Prefeitura Municipal de Uberlândia, as turmas de G1 têm 18 crianças para o quantitativo de 1 professora e 2 educadoras. Ou seja, em um esquema de trabalho entre as duas educadoras, cada banho já acrescido o tempo de retirar e vestir as roupas em cada criança pode levar pouco mais de 6 minutos.

Algumas professoras optam por não participarem do rodízio que divide os banhos com as educadoras por entenderem que esse é um momento exclusivo de cuidado e não um momento educativo. E algumas educadoras, apesar de darem banhos, também concebem como verdade essa separação entre o cuidar e o educar e fazem desses 6 minutos um mero ato mecânico obrigatório.

Mas quem disse que o banho não oportuniza aprendizado? Quem determinou que 6 minutos são suficientes para oportunizar autonomia, protagonismo e corresponsabilidade? O banho não é ato de autocuidado e que deve ser também ensinado?

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) trazem como objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças entendendo o cuidado como parte indissociável do processo educativo concebendo as práticas envolvidas nos atos de cuidado pessoal como práticas que respeitam o direito à dignidade humana da criança de ser bem atendida nesses aspectos e também possibilitar através da mediação do adulto as competências necessárias para que ela aprenda, por exemplo, a cuidar de si.

Nesse contexto, para responder tais provocações, na fotografia¹ a seguir está a Vitória (nome fictício²), 1 ano e 8 meses, que enquanto aguarda outro colega terminar o banho foi incentivada pela pesquisadora, a tirar a própria sandália e as roupas para iniciar o seu próprio banho.

Fotografia 1 – Protagonismo Infantil 1



Fonte: o autor.

O tempo das crianças não é igual ao tempo dos adultos, porém, assim como o momento do banho, a hora do almoço também é cronometrada e as crianças têm cerca de 25 minutos para se alimentarem.

Uma prática recorrente nas salas dos bebês e das crianças bem pequenas nesse momento é que as profissionais da turma ofereçam o almoço diretamente na boca da criança não oportunizando, assim, que ela tente ou se alimente sozinha.

¹ No ato da matrícula escolar os pais assinam um termo de autorização para o registro fotográfico e uso de imagem das crianças. Portanto, todas as fotos presentes neste estudo têm consentimento dos responsáveis legais das crianças.

² Todos os nomes de crianças apresentados no presente trabalho são nomes fictícios.

Como argumentos principais para a não experimentação e aprendizagem das práticas alimentares estão a bagunça que pode acontecer durante a tentativa, e, a falta de tempo, uma vez que tal prática demandaria um maior período para se alimentarem e por fim, se oportunizar as crianças se alimentarem sozinhas, elas irão se sujar, o que implicaria outros trabalhos e serviços.

Entretanto, o que se vê são apenas discursos prontos e acomodados sem nem ao mesmo uma tentativa que prove ao contrário. Quem disse que não pode fazer bagunça? Mas como a criança vai aprender a comer sozinha sem que ela de fato possa tentar comer sozinha? Quem determinou que 25 minutos é o tempo suficiente para que todas as crianças se alimentem? Criança na escola não pode se sujar?

Tristão (2004), ao falar desses momentos e espaços coletivos criados para as crianças e as potencialidades das marcas da experiência constitutivas adquiridas no cotidiano, ressalta que é papel das professoras permitir, bem como criar condições, para que as crianças experimentem, tentem, provem e sintam no contexto da creche e ainda destaca a importância de as professoras de crianças pequenas não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza e desumaniza pessoas.

Sendo assim, ao pensarmos nesse papel das professoras, por que não repensar esses tempos, espaços e relações que não atendem as demandas das crianças de modo significativo e com qualidade? Por que não repensar esses rituais mecânicos e controladores no conjunto das ações educativas?

Nessa perspectiva, com esses questionamentos e os registros fotográficos que revelam a potência de cada criança, é possível apontar a importância e a complexidade presente na percepção e atuação das crianças, desconstruindo concepções e práticas que as tornam invisíveis por um agir docente sem intencionalidades que perdem momentos privilegiados de formação e reflexão e retira de cada criança a oportunidade de construir autonomia, emancipação, autocuidado e humanização.

Nas creches ainda hoje há vários profissionais que ainda concebem os bebês e as crianças como sujeitos passivos e alheios ao processo de ensino-aprendizagem e como consequência dessa concepção têm suas práticas refletidas em discursos como: "Pode ser de qualquer jeito, eles não entendem mesmo". Entretanto, partindo do pressuposto teórico que a Educação Infantil deve privilegiar a formação e o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas potencialidades, oportunizando experiências ricas, significativas e de qualidade, contemplando contextos educativos que privilegiem a rotina, o tempo, o espaço, as múltiplas linguagens e as relações, além de compreender a criança como sujeito social, histórico e cultural que está inserida em um mundo de múltiplas linguagens pelas quais lhe servem de apoio para seu próprio processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, é possível outro discurso e, sobretudo, outra prática.

Barbosa (2009, p. 100), afirma que em suas práticas diárias o professor deve "não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo." Para isso, se faz necessário um planejamento voltado para experiências que provoquem o desejo e a necessidade de aprender por meio da

criação de condições materiais do espaço, da seleção intencional dos recursos e da proposição de situações que possibilitem que a criança assuma posições de protagonismo.

Outra situação do protagonismo infantil a partir de uma perspectiva que entende a criança como também produtora de cultura e que suas produções devem ser valorizadas, pode ser vista em uma atividade acompanhada pela pesquisadora sobre moradia, em que em roda de conversa, após a professora contar uma história sobre o tema, foi proposto que as crianças recriassem a casa da história que haviam ouvido, a partir de formas geométricas dispostas no chão. Ainda que seja questionável o fato das partes já prontas e a recriação da obra do autor do livro no lugar da própria criação, o que chama atenção foi a valorização do que elas fizeram como trabalho final.

A casa tomou forma e a professora não organizou as peças de maneira simétrica, alinhada ou esteticamente como um adulto faria. Ela deixou que as crianças colassem as partes cada uma do seu jeito sem interferir ou “consertar” o que elas fizeram, deixando assim, a produção final tal qual fora construída pelo coletivo.

O que provoca as seguintes perguntas: Quando falamos sobre ética e estética no curso de Pedagogia? Quando falamos sobre a participação da criança como portadora de diversidade e alteridade nas exposições espalhadas pela escola em que se veem produções dos adultos e minimamente autoria infantil?

Fotografia 2 – Protagonismo Infantil 2



Fonte: o autor.

Outro discurso comum nas turmas de G1 é que as crianças só aprendem o que lhes é ensinado, ou seja, há uma crença de que a criança não é capaz de criar suas próprias hipóteses e conhecimento sem que o adulto interfira diretamente no seu aprendizado. Por que é tão difícil para o/a professor/a compreender e valorizar a capacidade e a competência das crianças? Por que ainda insistimos em fazer por elas ao invés de instigá-las a experimentar, tentar e conquistar?

È possível questionar como aprender a ouvir a voz da criança e ter uma escuta sensível que reconhece seu direito à palavra quando não vivenciamos isso enquanto alunos na formação inicial e raramente vivenciamos nos espaços institucionais? Por que cenas como estas, ainda denunciam a nossa incapacidade de perceber as diferentes formas das crianças serem, estarem e agirem no mundo ou simplesmente admitir que elas escapam ao estabelecido? Como não institucionalizar o brincar e as infâncias?

As fotografias e os relatos mostram possibilidades, mostram que a prática pode sim dialogar com a teoria, mostram que a teoria/prática se materializam em sala de aula, mostram também que ainda há muito que se repensar e caminhos a se percorrer na formação e na atuação docente.

É preciso criar espaços de debate constante acerca de quem são essas crianças para que as representações sociais de quem somos – professoras e educadoras – possam dialogar com a infância forjando novas compreensões. É urgente a necessidade de desconstrução e rompimento de paradigmas construídos historicamente que tem uma visão de criança abstrata e vazia que não é relacionada ao seu contexto histórico, social e cultural.

Nesse sentido, este trabalho indica a relevância do protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas para a organização e planejamento das atividades pedagógicas do cotidiano da sala de aula voltadas para o processo de humanização de cada criança na sua singularidade forjada no coletivo infantil e, por conseguinte, possibilitando um (re) pensar a docência na educação infantil.

Assumir que a criança, na condição de protagonista e de mediadora das práticas pedagógicas, configura-se um elemento constitutivo da docência para a educação infantil, que se faz na inter-relação entre a formação, as crianças e os confrontos cotidianos da concretude da sala de aula.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em que além dos conhecimentos da formação, do currículo e da disciplina de ensino, os saberes da experiência que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão e por ela validados, também são parte formativa fundamental no processo contínuo de ser professor. E, fundamentalmente também pelo aprendizado com o outro, com as crianças, uma vez que, falar das crianças que atravessam o a docência é (re)significar o ser professora, é buscar a práxis na formação.

Dessa forma, as crianças também protagonizam um papel formador para o professor, uma vez que, a fim de responder as demandas, necessidades, expectativas, dúvidas, provocações, saberes e emoções delas, o professor, busca a práxis na formação como um movimento que assegura ações refletidas em prol de criar novos sentidos e mudanças no modo de pensar, estar no mundo, de ser e de ser professor.

Por fim, falar das crianças que atravessam o cotidiano escolar implica dizer de cada professor/professora, que num movimento dialético constitui e é constituído pelas relações que devem ser humanizadoras e transformadoras do ser criança e do ser professor/a.

Palavras-chave: prática pedagógica; protagonismo infantil; práxis docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, p. 39-52, maio 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464441602>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2013.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 215-233, 1991.

TRISTÃO, F.C. D. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TEORIA ATOR-REDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS A PARTIR DO CONCEITO DE PERFORMANCE

VENANCIO, Bruno
Universidade Federal Fluminense (UFF)
brunovenanciob@gmail.com
Financiamento: CAPES

Este texto teve como objetivo principal realizar uma revisão de literatura sobre como o conceito de *performance* é utilizada nas investigações sobre Formação de Professores. Como componente deste trabalho, foi utilizado uma parte de uma pesquisa de Mestrado que se propôs a pesquisar a Formação de Professores de Ciências e Biologia em uma Universidade do Sudeste de Minas Gerais, a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Ator-Rede (ANT em inglês) de Bruno Latour e colaboradores. Dessa forma, intencionamos compreender melhor sobre conceito de *performance*, e de que forma ele nos auxilia nesse campo de investigação.

Se considerarmos que a educação se dá por associações híbridas, o mais sensato é rastrear as controvérsias – uma discordância entre actantes – e seus actantes e não tentar resolvê-las. Para Lemos (2013, p. 42), o actante é tudo aquilo que proporciona uma ação, movimento e diferença. Latour (2012) entende que tais actantes se articulam em redes de vínculos, de relações, podendo estar em associação entre os actantes no interior da rede ou até mesmo fora dela. Uma vez que as associações são resultadas do que emergiu do social, a escola e a educação não fogem desse entendimento, já que tudo é associação (LATOUR, 2012). Nesse sentido, podemos reafirmar as relações dessas investigações no campo da educação quando Lemos (2013) afirma que a ANT nos mostra uma nova forma de “pensar, fazer e estudar” as associações. Dessa forma, essa teoria tenta estabelecer conexões entre os actantes observados, em que se destacam as redes, mostrando a circulação da ação que foi possível de ser rastreada (OLIVEIRA; PORTO, 2016).

Complementar ao que o autor traz sobre a ação, Latour (2001, p. 346) nos indica que a *performance* é definida como “aquilo que o actante faz” e é esse um dos grandes interesses da ANT. Com isso, temos um apontamento para um rompimento da perspectiva essencialista das coisas e define que os actantes são determinados por suas ações. Buscamos em Sørensen (2009), apoiada em Latour, o conceito de *performance* como um resultado de uma assembleia sociomaterial, o que nos permite questionar sobre o que pode ser afetado por meio de uma organização de partes que se “inter-relacionam” e atuam ou participam em determinada prática. Essa ideia de participação diz respeito a forma com que os actantes agem. A *performance* está envolvida em todo um processo e não a um simples ato. Dessa forma, a *performance* descreve uma variedade de componentes (como a realidade preexistente, o texto e a abordagem) que formam, juntos, uma assembleia sociomaterial (SØRENSEN, 2009). Sørensen (2009) utiliza os termos “participante” e

“participação” para designar humanos e não-humanos, baseada no princípio da simetria a partir da ANT (LATOUR, 2011).

Annemarie Mol (2008, p. 3), uma das proponentes da ANT, também aborda a ideia de performance. Para ela, esse conceito nasce com uma outra maneira de enxergar as “construções sociais” da sociologia tradicional, posto que não há uma “força motriz” estável para a construção das coisas. O que existe são redes de híbridos e práticas sociais que, quando performadas, emergem diversas realidades, ou formas múltiplas da realidade.

Portanto, a proposta foi de investigar quais trabalhos embasados pela ANT utilizam o conceito de *performance*. Para isso, a partir de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Google Scholar, pesquisas com esse referencial. Utilizamos palavras-chave, tais como: teoria ator-rede, ANT, performance e Bruno Latour. Após uma análise dos resumos, foi selecionado os trabalhos que estavam fazendo uma articulação da ANT com o conceito de *performance*. Seguimos com uma leitura mais engajada e posteriormente um diálogo de como esses trabalhos vêm trabalhando com o tema da formação de professores.

Algumas pesquisas que têm utilizado a ANT como fundamentação teórica adotam o conceito de *performance*. Para esse artigo, abordamos como esse conceito tem sido abordado em pesquisas que tem como foco a formação de professores de Ciências e Biologia mais especificamente.

Allain (2015), em sua tese de doutorado, buscou investigar as controvérsias envolvidas nas identidades profissionais de licenciandos em Ciências Biológicas e seus interesses implicados nesses espaços formativos. Em seus resultados, ela propõe uma identidade profissional docente como uma *performance*, uma vez que, em sua perspectiva, não há uma identidade única e estável, mas “várias identidades” que se performam em diferentes realidades e emergem das vivências dos docentes. A autora identificou que os estudantes que não participaram do PIBID performam uma “identidade-instituição”, que emerge por meio do curso, estimulando a atuarem como biólogos e professores de biologia, mas também há a performance da “identidade-afinidade”, que emerge baseado no PIBID, em que se sentem pertencentes a um grupo de trabalho. Nesse sentido, Allain (2015, p. 73) aponta que o esforço é o de “descrever a forma com que essas identidades vão se construindo na ação”, ou seja, em suas *performances*.

Percebemos que a autora traz em sua investigação a ideia de *performance* como algo que não é estável e imutável. Do ponto de vista da formação de professores, é interessante percebermos que essas identidades são performadas de acordo com as ações que os licenciandos estão realizando.

A pesquisa realizada por Freitas (2017), procurou investigar as redes de atores que estão envolvidas na performance de “espaços-tempos” de formação de professores de Ciências da Vida e da Natureza na Educação do Campo. Seus resultados apontam que as *performances* do “Tempo Escola” se dão por meio de complexas redes que possibilitam a performance de espaços-tempos de “vivência-aprendizagem-docência”, de “formação crítica” e de “reflexão sobre sistemas de conhecimento”. A autora ainda pondera que do ponto de vista da formação docente, os professores envolvidos foram actantes importantes nessa performance. Uma vez que

as aulas, a didática e empenho desses professores são considerados como algo muito relevante para a formação. Ao dialogar com Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), ela ainda elucida que os professores não são tidos como a origem do conhecimento, mas com como a localização deste conhecimento. Uma vez que as práticas de ensino não são tidas como ações isoladas, e sim, com resultados performativos de inúmeras redes em contradição (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUK, 2011).

A performance do “Tempo Comunidade” envolve uma complexidade de redes, que estão ligadas aos problemas da escola. Dessa forma, Freitas (2017) analisou que, em termos formativos, esse espaço-tempo estabelecia uma performance de realidades colaterais (LAW, 1992). Ou seja, essas realidades colaterais dizem respeito sobre realidade que se constituem de maneira aleatória, sem um intuito prévio. Com isso, os licenciandos estavam envolvidos em práticas muito distintas, o que permite que sejam identificadas diferentes performances, sendo o resultado das diferentes relações que os licenciandos estabeleciam nesses espaço-tempo. Nesse sentido, a autora percebeu que essas performances de Tempo Escola e Tempo Comunidade são híbridas, uma vez que englobam entidades políticas, pedagógicas, sociais, ambientais, sendo possível perceber suas translações.

Podemos dialogar com os trabalhos de Allain (2015) e Freitas (2017) quando as autoras apontam que os ambientes formativos, juntamente com as associações e ações estabelecidas pelos licenciandos, são importantes para a formação docente. Nesse sentido, percebemos que as performances são tidas como redes de relações que emergem a partir da forma com que os actantes se associam. Ambas consideram que a formação de professores está enredada em um complexo de ações que não se dão de maneira homogênea e isolada, mas sim, em um contínuo de associações que performam nesses espaços.

Santos (2016) em sua dissertação utilizou como referencial teórico-metodológico a ANT e a Cartografia de Controvérsias para a investigação da construção e avaliação de uma Sequência Didática (SD) de Biologia para o Ensino Médio por meio de questões sociotécnicas. Essa SD se apresentou como um conjunto de atividades ordenadas e estruturadas com certos objetivos educacionais e foi elaborada no projeto por um grupo colaborativo incluindo um professor do ensino básico, actante focal da pesquisa, no qual sua aprendizagem docente também foi parte da análise. A investigação da construção do objeto/artefato sociotécnico “sequência didática” propiciou ao pesquisador rastrear as diferentes competências, conhecimentos, saberes e aprendizados que emergiram na agência do professor, e também como este conjunto de elementos e associações contribuíram para emergir diferentes performances docentes. Santos (2016) aponta, corroborando com os estudos de Allain (2015) que essas diferentes performances docentes observadas (professor protagonista, professor estudante, professor pacificador, professor palestrante, etc.) estavam altamente relacionadas às entidades, interações e eram consequência das associações realizadas pelo professor com outros actantes da rede sociomaterial que a elaboração da sequência didática proporcionou. Essas performances se apresentaram como identidades “provisórias”, fluidas, capazes de se traduzir em diferentes realidades, de encontro a ideia de aquisição ou acumulação de uma identidade docente.

O conceito da performance neste trabalho nos auxilia a perceber a complexidade do campo de Formação de Professores e a própria categoria de “professor” estabelecida por outra perspectiva, no sentido de reposicionar a atenção para a rede de associações que se forma a partir ação dos actantes presentes nesses espaços de formação e como diferentes actantes, arranjos sociomateriais, artefatos e estratégias podem evidenciar e propiciar diferentes interações, mediações, decisões e negociações e conseqüentemente fazer emergir diferentes performances na prática docente.

Viana e Coutinho (2017) analisaram a performance da PCC no currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). As análises foram realizadas com base em rastros deixados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Uma vez encontrada o termo “Prática como Componente Curricular” no documento, os autores perceberam que mesmo não tendo uma definição desse item, há uma justificativa para sustentar a mudança curricular. Nesse sentido, eles perceberam, inicialmente, a PCC agindo como um “organizador e estruturador do currículo” (VIANA; COUTINHO, 2017, p. 250). Em seguida, os autores nos mostram que a PCC está relacionada a um quadro de disciplinas que contemplam a carga horária desse elemento. Dessa forma, ao analisar o ementário de cada uma das nove disciplinas, foram elencados os verbos que indicavam os “modos como age a PCC” e “onde age”, ou seja, de acordo com as disciplinas, a forma de ação tem características únicas e até mesmo múltiplas. Como exemplo, citam um modo de agir que se destaca a “instrumentalização” presente nas disciplinas de Práticas de Ensino. Na disciplina de Psicologia da Educação, aparece de forma mais enfática o modo de agir como “analisar”. Já na disciplina de Estrutura do Ensino no Brasil, é recorrente o modo de ação “discutir”. A partir do exposto, os autores destacam diferentes *performances* da PCC no currículo do curso em análise.

Os autores ainda evidenciam que a partir de suas análises, diferentes formas de ação da PCC. Isto é, ora de maneira mais uniforme, ora de modo mais plural. Portanto, a partir dessas performances, é possível compreender que não há uma categorização única ou totalmente distintas. Podendo existir entidades híbridas, o que corrobora com o que temos apresentado, sendo a performance a associação de entidades que não emergem de maneira isolada e pura.

Venancio (2019), em sua pesquisa de mestrado, utiliza o conceito de *performance* para investigar a Prática como Componente Curricular (PCC) em uma disciplina de um curso de formação de professores de Ciências e Biologia. A investigação é conduzida a partir dos rastros e ações deixadas pela PCC na disciplina, buscando construir essas redes de associações entre os actantes e entender aquilo que emerge por meio dessas ações e associações. Não se trata um estudo que buscou pesquisar a PCC na sala de aula e nem verificar se estava ou não de acordo com as normativas oficiais ou àquelas propostas pela literatura. Mas como indicado por Viana (2014), o conceito de PCC nos aponta elementos para percepção de um tipo mais específico do conceito de prática numa sala de aula universitária. Assim, ele nos direcionou para alguns actantes, rastros, redes e performances. Dessa forma, o autor indicou que foi necessário seguir os actantes que atuaram e participaram, entendendo que as relações nos meios educacionais podem ser

atravessadas por questões mais amplas, como os espaços escolares e não escolares, por objetos, propostas, histórias etc.

Portanto, os resultados evidenciaram cinco performances da prática, a (I) *PCC enquanto performance de uma proposta de ensino*, e dentre esta, suas subdivisões: (I.i) quando o foco é nos objetivos de ensino, (I.ii) quando o foco está na explicação de conceitos, (I.iii) nos conhecimentos pedagógicos e na (I.iv) na aula prática. Além desses, percebemos também a (II) *performance da professora-formadora*. A primeira, a *PCC enquanto performance de uma proposta de ensino*, a partir do momento em que seguimos os rastros, emergiu em torno da apresentação de propostas pedagógicas. Se faz importante destacar que, essas performances são caracterizadas por eventos isolados ou purificados, mas sim, de um conjunto de relações, associações e ações que percorreram em todas as aulas. Ao analisar a formação de professores, destaca-se que não é possível perceber um formato único nos planejamentos das aulas dos licenciandos. Além disso, emergem diferentes formas de se pensar a escola, os alunos e a própria docência.

O propósito da ANT nessas investigações é o de proporcionar uma lente teórico-conceitual-metodológica, possibilitando ver o movimento da ação e das associações em termos de interesse daqueles actantes envolvidos. Seguindo e mapeando os rastros, os acontecimentos e o que emerge a partir do que observamos, na perspectiva dos participantes, para compreender quais as performances que aconteceram nos eventos analisados. Portanto, a ANT nos permite ver o curso de ação que ocorre no local de formação, nos aproxima dos sujeitos e objetos – que tem poder de agir, modificar e estabelecer diferentes desvios e conexões. Sendo assim, é possível entender a performance como toda essa ação, o que acontece, as relações estabelecidas e o que emerge a partir disso.

Ao pensarmos a formação de professores, esse referencial nos permite refletir sobre como esse processo está inserido em uma rede de complexas ações, em que diferentes actantes agem de diversas maneiras. A ANT proporciona uma reflexão sobre as mais variadas formas com que esse elemento atua na formação docente. Dessa forma, essa teoria nos proporciona uma ampliação do modo de analisar esses eventos, uma vez que não chegamos com uma ideia pré-concebida, não vamos a campo com conceitos anteriormente determinados e procuramos sua adequação.

Desse modo, ao pensarmos sobre o conceito que performance que têm sido utilizado nessas pesquisas, principalmente no que concerne ao campo da formação de professores, podemos refletir sobre as diversas possibilidades de ação que ocorrem nos diferentes espaços formativos. Os futuros professores estão imersos em uma rede de múltiplas ações e associações, e de acordo com que eles estabelecem os vínculos com as entidades envolvidas nesse processo, emergem diferentes formas de se pensar a formação docente. Portanto, é interessante pensarmos que não há um modo único e homogêneo nesse processo de formação, entretanto, percebe-se que formas diversas e híbridas (FENWICK; EDWARDS, 2010).

Palavras-chave: formação de professores de ciências e biologia; teoria ator-rede; performance.

REFERÊNCIAS

- ALLAIN, Luciana Resende. **Mapeando a identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas**: um estudo ator-rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard. **Actor-network theory in education**. London: Routledge, 2010.
- FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard; SAWCHUK, Peter. **Emerging approaches to educational research: tracing the sociomaterial**. London: Routledge, 2011.
- FREITAS, Ana Paula da Silva. **A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educação do campo**: um estudo a partir da teoria ator-rede. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- LATOURE, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.
- LATOURE, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**. Bauru: EDUSC, 2012.
- LAW, Jonh. Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems practice**, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.
- LEMOIS, André. **A Comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.
- MOL, Annemarie. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 63-78.
- OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e teoria ator-rede**: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Ilhéus, BA: Editus, 2016.
- SANTOS, Victor Marcondes de Freitas. **Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática**: uma análise ator-rede da aprendizagem profissional docente de um professor de biologia. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SØRENSEN, Estrid. **The materiality of learning**: technology and knowledge in educational practice. Cambridge University Press, 2009.
- VENANCIO, Bruno. **Performance da prática como componente curricular na formação de professores de ciências e biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2019.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

VIANA, Gabriel Menezes. **Construções de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

VIANA, Gabriel Menezes; COUTINHO, Francisco Angelo. Prática como Componente Curricular: seguindo o conceito e analisando sua *performance* no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. In: MOHR, A.; WIELEWICHI, H. G. (org.). **Prática como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

TRABALHO DOCENTE NO BRASIL EM PUBLICAÇÕES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2016-2019)

HUBLER, Lizete Camara
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lizete19@yahoo.com.br

MOTTA, Ana Paula da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapauladamotta@gmail.com

MARTINELLI, Maxemino Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br

O trabalho docente vem sofrendo alterações em diversos aspectos e, por isso, é um tema em pauta nas discussões sobre educação. Nos últimos 30 anos, o Brasil tem implantado reformas educacionais com o objetivo declarado de melhorar a qualidade da educação. Estas reformas educacionais afetam diretamente o trabalho docente, uma vez que introduzem mudanças significativas nos currículos e no fazer pedagógico das escolas. Atentos a essa circunstância, o objetivo deste texto é discutir questões candentes sobre trabalho docente no Brasil, considerando publicações indexadas no SCIELO, da área da Educação, no período de 2016 a 2019.

De acordo com Krawczyk e Vieira (2008), as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 buscaram adequar-se às diretrizes educacionais internacionais. Porém, o Brasil não apenas copiou tais políticas, mas mostrou-se um parceiro destes mecanismos mediante o papel desempenhado pelos intelectuais burgueses na articulação e construção das diretrizes que conduzem as políticas educacionais no país. No Brasil, este processo se deu com a conservação dos interesses da burguesia, que tem na precarização da educação uma das ferramentas que possibilita a adaptação dos trabalhadores às suas necessidades, razão pela qual tem atuado em diferentes frentes para ditar as regras educacionais no país.

As políticas para a educação no Brasil são acrescidas por formas de controle, submetendo o trabalho docente a avaliações cuja metodologia não possui como princípio a avaliação dos processos, mas, tem como foco principal a avaliação quantitativa e de resultados. De acordo com Schneider (2019), o processo de avaliação da educação tem dado ênfase, especialmente, para a estipulação de metas e a responsabilização dos agentes escolares em seu cumprimento. Avaliar e recompensar quem teve bom desempenho; aos que não atingem as metas, resta a responsabilização. Este procedimento de avaliação, sem considerar o contexto da escola e do país, tem afetado diretamente o trabalhador da educação. Nessa lógica, o professor é responsabilizado pelo desempenho dos alunos, pelos recursos financeiros destinados à escola e por sua própria progressão salarial.

Ainda na análise de Krawczyk e Vieira (2008), o discurso oficial do Ministério da Educação à época, era que a reforma objetivava maior autonomia para as escolas. Porém, na prática o que ocorreu foi a transferência da responsabilidade do Estado para a comunidade escolar, gerando um processo de privatização da educação, ao adotar o modelo empresarial na dinâmica organizacional das escolas.

As demandas do mercado vêm orientando as políticas educacionais implantadas no Brasil. A educação se modela para formar o perfil de trabalhador exigido pelo capital e, conseqüentemente, o trabalho docente também segue a mesma lógica. De acordo com Evangelista (2017), esta dinâmica de adequação do trabalho docente ao mercado pode ser denominada de reconversão docente.

Estes fatores caracterizam uma precarização do trabalho docente, uma vez que esse trabalhador é exposto à pressão imposta pelas políticas educacionais adotadas. Políticas que desqualificam seu trabalho, desvalorizam a carreira, submetendo o trabalhador da educação a baixos salários de modo a obrigá-lo a atuar em diversas escolas, em jornadas de trabalho exaustivas, sem um plano de carreira que propicie condições dignas de trabalho.

Neste sentido, este estudo objetivou discutir questões candentes sobre o trabalho docente no Brasil, considerando publicações da área da Educação, no período de 2016 a 2019. O levantamento da produção se deu na biblioteca digital do SCIELO, utilizando como descritor central “trabalho docente”. Foram aplicados filtros como: artigos revisados pelos pares; língua portuguesa e área da Educação. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos para identificar que aspectos do trabalho docente são abordados pelos artigos. No caso de trabalhos cujos resumos deixassem dúvidas sobre a abordagem, foi examinado o conteúdo da introdução e da conclusão. Com o uso dos filtros e análise supracitados, foram selecionados 32 artigos, os quais foram classificados em três grupos: carreira docente, precarização do trabalho docente e valorização profissional.

As temáticas foram relacionadas a documentos técnicos vigentes produzidos por Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), como: o Todos Pela Educação, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), o Ensino em 2030 e o Aprendizado Pronto Para a Vida (MICROSOFT, 2019). Nessa análise foi possível verificar que o que vem sendo discutido nas produções científicas sobre o trabalho docente são apontados nestes documentos. Deste modo, os artigos analisados sobre o tema “trabalho docente” têm como eixos temáticos: a carreira docente (12 trabalhos); a precarização do trabalho docente (12 trabalhos); e a valorização profissional (03 trabalhos), cinco trabalhos abordava outras temáticas sobre o trabalho docente.

Acerca do primeiro eixo – carreira docente –, na análise do material coligido, apenas um trabalho, o de Ahlert (2016), centrava-se na motivação de professores para o trabalho, afetivamente e emocionalmente preparados para realizar suas atividades. Próximo a essa perspectiva, Ostrovski, Souza e Raitz (2017) investigou a expectativa de professores para ingressar na carreira, com destaque aos resultados que mostram ser boa essa expectativa. Também foi identificado alguns trabalhos que corroboram à visão de educação vislumbrada pelos APHs, fazendo críticas às metodologias utilizadas, alegando que a reprodução do conhecimento é predominante na prática docente, não

atendendo ao perfil de trabalhadores que o mercado exige. Isso foi perceptível nos trabalhos de Molisani (2017), Silva, Almeida e Gatti (2016), dentre outros. Em contrapartida, trabalhos como os de Santiago e Silveira (2016), Kalmus e Souza (2016), Oliveira e Lima (2017), Moreira e Lulianelli (2017), Cericato (2017), têm uma visão mais ampla do papel da educação, fazendo menção as limitações da carreira e as angústias vivenciadas pela classe trabalhadora.

Os professores convivem com o medo constante do desemprego devido à instabilidade, ausência de direitos sociais, impossibilidade de construção de uma carreira, desvalorização social, perseguição às práticas de organização sindical, submissão à máxima empresarial, represálias ao exercerem a autonomia, elementos estes abordados por Locatelli (2017), Souto (2016), Barreto (2016), Bauer, Cassattari e Oliveira (2017), Nunes e Oliveira (2017).

Os mecanismos utilizados para o enquadramento da educação e, em consequência, o trabalho docente, são as avaliações em larga escala e suas diferentes formas de aplicação. No estudo foi possível perceber que existem pesquisas que defendem este modelo de avaliação, inclusive desenvolvendo propostas personalizadas para melhor atender às necessidades locais. É o caso do artigo de Bauer, Cassattari e Oliveira (2017), que analisou os resultados de um projeto de avaliação docente proposto por um estado brasileiro. As autoras concluem que o método é eficiente e pode ser adaptado a outras realidades.

Barros e Azevedo (2016) questionam a padronização do currículo, bem como a formação de professores e o trabalho docente submetido à avaliação, especialmente por serem adotados critérios empresariais para medir a eficiência e a eficácia da educação, desconsiderando a autonomia e os aspectos particulares da comunidade escolar e o perfil de aluno. Estes fatores são denominados por Santos e Diniz-Pereira (2016) como controle do trabalho docente. O trabalho de Boas e Soares (2016) analisa o processo avaliativo ao qual o estudante tem sido submetido, suas experiências avaliativas durante a formação e sua influência na organização da prática pedagógica do futuro docente.

Gouveia e Ferraz (2016) fazem uma análise crítica sobre os impactos do piso salarial no Brasil, vendo como uma das desvantagens o achatamento da carreira e o próprio piso, porém, tendo como vantagem a hora-atividade que passa a ser um direito do professor. Além do piso não ser cumprido, outra questão é a limitação que estados e municípios possuem em pagar o piso salarial, não proporcionando uma perspectiva de plano de carreira para os trabalhadores da educação.

Assim, é possível perceber que os estudos que envolvem a carreira docente ocorrem em torno de dois aspectos: os que visam os interesses do mercado de trabalho e as análises que têm como foco as angústias vivenciadas por esta classe trabalhadora no atual contexto educacional. Dando sequência às análises, analisou-se os trabalhos que abordam a precarização do trabalho docente. As discussões deste eixo apresentam quatro características principais: 20% Condições de trabalho; 25% Políticas educacionais; 30% Formação docente; e 25% Desafios da profissão. Destaca-se que os quatro eixos informam as questões candentes.

No quadro a seguir é apresentada uma síntese dos apontamentos acerca dos trabalhos relacionados ao eixo temático precarização do trabalho docente.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Quadro 1 – Precarização do trabalho docente¹

Elementos destacados	Temáticas em debate
Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Condições de trabalho dos professores generalistas em que um único professor substitui o trabalho desenvolvido, em situação ideal, por mais professores.- Falta de estabilidade profissional, formação continuada e tempo para se aperfeiçoar, salário digno, plano de carreira e condições adequadas ao trabalho.- Baixa atratividade e abandono da profissão em virtude de péssimas condições de trabalho.- Subtração da autonomia do professor decorrente do modelo de Programa Nacional do Livro Didático.
Políticas educacionais	<ul style="list-style-type: none">- Políticas educacionais estudadas no curso de Pedagogia, tendentes a um trabalho mais informativo e menos formativo.- Necessidade de políticas educacionais que articulam políticas públicas e o trabalho docente, sem responsabilizar exclusivamente o docente pelos processos educativos.- Estudos balizam os docentes como elementos centrais para a educação de qualidade, ao mesmo tempo em que denunciam a precarização da sua formação e das condições de trabalho.- Críticas ao currículo comum perante a diversidade encontrada em sala de aula.
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none">- Crescimento dos cursos de licenciatura no Brasil, em instituições particulares, com currículo mínimo, priorizando a prática em detrimento da teoria, precarizando a formação inicial.- Críticas à universidade por priorizar pesquisa em detrimento da formação didático-pedagógica.- Programas de formação inicial e continuada sem garantia da qualidade.- Necessidade dos docentes acompanharem tendências educativas da contemporaneidade.
Desafios da profissão	<ul style="list-style-type: none">- Implantação de políticas que visam a melhoria das condições de trabalho e remuneração.- Mudanças nos programas de formação docente, visando qualidade de formação.- Superação das dificuldades vivenciadas pelos docentes no cotidiano escolar.- Exigência de constante readaptação dos docentes à sua atividade laboral.

Fonte: os autores.

Como se pode observar no Quadro 1, os estudos relacionados ao eixo *precarização do trabalho docente* reafirmam a presença da lógica de mercado na determinação das condições de trabalho dos professores que a cada dia são mais sobrecarregados, forçados a assumirem atividades que extrapolam suas atribuições profissionais e que deveriam ser respondidas pelo Estado.

Na contextualização sobre a formação de professores, o levantamento aponta que ela é umas das causas da precarização do trabalho docente e a responsável pela má qualidade da educação ofertada no Brasil. Não se pode esquecer que o interesse pela formação precária do docente é do próprio sistema vigente, especialmente da burguesia, como parte da estratégia de domínio. Afinal, o desenvolvimento socioeconômico do país precisa manter-se desigual para uma minoria ter os privilégios e a educação seguir sendo o caminho para a formatação do pensamento hegemônico defendido pelo capital.

Pelo exposto, reconhece-se que o trabalho docente tem, a cada dia, novos desafios a serem enfrentados. A mudança, de acordo com os trabalhos analisados, só será possível com a

¹ A síntese do Quadro 1 teve por base os trabalhos publicados nos periódicos SCIELO até julho 2020.

implementação de políticas efetivas, cujos objetivos venham alinhados com melhores condições de trabalho, valorização e remuneração digna. Porém, a história tem mostrado que as conquistas, especialmente as relacionadas aos direitos trabalhistas, melhorias nas condições de trabalho e salariais, se deram por meio de intensas lutas de classe, e na área educacional, esta dinâmica não foi diferente. Os ataques sofridos pelos trabalhadores da educação nos últimos trinta anos mostram um cenário de destruição das conquistas, alertando a classe trabalhadora a unir forças para lutar pela preservação de seus direitos e pela valorização da profissão docente. Se essas melhorias ficarem apenas nas mãos dos governantes, não restam dúvidas que o trabalho docente será cada vez mais precarizado.

Relativamente ao eixo temático *valorização docente*, os estudos se pautam na análise da remuneração média entre professores da rede privada e da rede pública. Os estudos de Fernandes et al. (2018) assinalam que os professores formados em nível médio obtiveram maiores remunerações em instituições privadas do que na rede pública municipal. Quanto aos professores de nível superior da rede pública, os comentários salientam que eles possuem remunerações superiores aos da iniciativa privada. Mostram, também, que a lei do Piso Nacional ainda não foi implantada em todas as unidades federativas.

Ainda sobre o eixo temático *valorização docente*, Masson (2017), Bragança e Perez (2016) observam que embora as discussões da educação tendem a ser colocadas como centrais para a resolução dos problemas da sociedade, fica evidente que sobre a valorização do trabalho docente persistem vários entraves que impedem que ela realmente ocorra. Reiteram-se, por exemplo, aspectos fundamentais como a remuneração e a ascensão na carreira, a formação inicial e continuada, rendimento compatível com o custo de vida, perspectiva de que todos os professores possam chegar ao final da carreira. Esse último item, por sua vez, frequentemente vem associado ao debate sobre o abandono da carreira, algo corriqueiro na educação, haja vista a desvalorização profissional e as más condições de trabalho.

Ante ao exposto, pode-se dizer que o trabalho docente no Brasil está cada vez mais submetido à matrizes produtivistas, calcadas em modelos empresariais, sendo exigido do professor sua adaptação a esta lógica. Com preponderância de uma relação direta dos fenômenos apresentados nos estudos, por meio do movimento do capital e das reformas educacionais contemporâneas, os diferentes aspectos apontados nas publicações recentes sobre o trabalho docente no Brasil, se caracterizam como produções alinhadas com o pensamento mercadológico, onde toda a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da educação é de responsabilidade do docente, sendo este um trabalhador que deve estar em constante adaptação para atender as demandas advindas do mercado e da sociedade.

Frente a esta realidade, pensar e fortalecer a classe em movimentos de resistência e ocupar os espaços de discussão que ainda restam, são alternativas importantes para que os trabalhadores da educação não tenham seus direitos que, conquistados a passos lentos e lutas intensas, sejam expropriados pelas reformas que não operam segundo os interesses da maioria, cientes de que o

movimento hegemônico do capital dificulta a organização da classe trabalhadora para a luta em prol de seus direitos.

Palavras-chave: trabalho docente; carreira; precarização; valorização.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alveri. Esperanças docentes em uma escola pública no Oeste do Paraná, Brasil. **Actualidades Investigativas em Educación**, Costa Rica, v. 16, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul./set. 2016.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. O impacto do programa São Paulo faz escola em professores iniciantes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 359-381, abr./jun. 2016.

BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação Política Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out./dez. 2017.

BOAS, Benigna Maria Freitas Villas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, mai./ago. 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. A tragédia docente e suas faces: Face um o professor reconvertido. In: EVANGELISTA, Olinda. **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo Araraquara**: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola *et al.* Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 161-233, 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 285-302, jan./mar. 2016.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53-66, jan./mar. 2016.

KRAWCZYK, Nora Ruť; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017.



MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017.

MICROSOFT. **O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o Imperativo tecnológico**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.blogmicrosofteducacao.com.br/pt-br/blogmicrosofteducacao/wp-content/uploads/2018/11/SALA-DE-2030-PESQUISA.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 467-482, abr./jun. 2017.

MOREIRA, Laélia Portela; LULIANELLI, Jorge Afílio Silva. Formação docente e ensino de política educacional em instituições de educação superior do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 854-873, out./dez. 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1399-1419, out./dez. 2017.

OSTROVSKI, Grizeli Silveira; SOUZA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tania Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de pedagogia. **Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017.

SANTIAGO, Homero Silveira; SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.

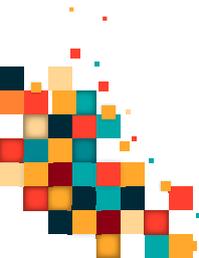
SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre a avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2016.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2016.



The background of the entire page is a white, crumpled paper texture. Overlaid on this are two abstract graphic elements consisting of clusters of small, colored squares. One cluster is in the top right corner, and another is in the bottom left corner. The colors used for the squares include teal, red, orange, dark blue, and light beige. The squares are arranged in a somewhat grid-like pattern but are scattered and partially overlapping, creating a dynamic, pixelated effect.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

AS BASES BIOLÓGICAS DA VIOLÊNCIA PARA O CONTEXTO ESCOLAR

BRAUNSTEIN, Guilherme Kunde; BRAUNSTEIN, Shirley Quiñones
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Centro Universitário Internacional (Uninter)
guilherme-braunstein@uergs.edu.br; shysook@gmail.com

Ao se trabalhar dentro dos ambientes escolares é comum o convívio constante com diferentes tipos de violência. Se por um lado a violência física pode ser de mais fácil detecção, o conceito de violência tende a ser bem mais amplo tanto no campo da biologia comportamental (LORENZ, 1995), quanto ao se pensar na violência que ocorre dentro dos ambientes domésticos (BRASIL, 2006).

Para que se compreenda melhor as dimensões da violência, pode ser útil recorrer a algumas fontes nacionais e internacionais sobre o tema: Segundo pesquisa da Unesco de 2014 uma em cada dez meninas no planeta sofrem abuso sexual antes dos 19 anos (UNICEF, 2014). Já em termos de Brasil dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) estimam que entre 34-40% das mulheres com mais de 16 anos teriam sofrido algum tipo de assédio no ano de 2018, porém, apenas cerca de 27% das mulheres se consideraram vítima de algum tipo de violência no referido ano (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Em termos de origem para a violência o psicólogo forense Adrian Raine indica como elementos importantes para o desenvolvimento de comportamentos violentos na vida adulta a ocorrência concomitante de problemas biológicos e sociais durante os períodos próximos ao nascimento (tanto anteriores quanto imediatamente posteriores ao mesmo) e durante a primeira infância (RAINE, 2015), fazendo desses períodos momentos críticos para a identificação e busca de resolução de problemas que podem levar à consequências comportamentais duradouras. Somado a esse quadro existem indicações de que 4% da população mundial se encaixaria em um perfil psicológico caracterizável como de psicopatia (SILVA, 2018). Esse número, porém, se elevaria para 25% entre agressores domésticos reincidentes em determinados programas, o que significaria que para essa quarta parte dos casos de violência doméstica as chances de que os episódios de violência cessem são quase nulas (HARE, 2013).

Em se pensando em violência doméstica e especialmente violência contra a mulher é importante destacar que a violência não obrigatoriamente é física, podendo ser também psicológica, moral, sexual ou patrimonial (BRASIL, 2006).

Levando em conta todos estes fatores, bem como a missão constitucional tripla das universidades de promoverem a pesquisa, o ensino e a extensão, a partir de um projeto realizado pelo Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres (Comdim) do município de Vacaria que visava a discussão da violência doméstica com estudantes de Ensino Fundamental e Médio se propôs uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a temática da violência sob os pontos de vistas inerentes a diferentes áreas da biologia, a fim de subsidiar melhorias nas intervenções de extensão e ensino universitário. Apresentando o presente trabalho alguns apontamentos oriundos dessa revisão com

o propósito de subsidiar tanto intervenções pedagógicas, quanto uma introdução na temática da violência dentro de um viés biológico.

A atribuição de bases biológicas herdáveis para a violência não é propriamente uma abordagem nova. Cesare Lombroso, no final do século XIX, já afirmava que características físicas distintivas seriam o suficiente para a identificação de criminosos e agressores (GOULD, 1999). Se o foco de Lombroso em buscar estigmas externos característicos à malfeitores hoje parece absurdo, a busca por elementos internos ligados a padrões de resposta fisiológicas e neurológicas não o é. De fato, a criminologia atual continua a buscar a identificação de estigmas ao afirmar que “há, em parte, um alicerce evolutivo que fornece os fundamentos para uma base genética e cerebral do crime – a anatomia da violência.” (RAINE, 2015, p. 11). Por meio de tais estudos a neurociência tem indicado que existe uma forte interação entre fatores sociais e biológicos no desenvolvimento de comportamentos violentos nos sujeitos (RAINE, 2015).

Em termos de biologia comportamental e fisiologia o que entendemos como violência teria relação com a resposta a situações de estresse e teriam a função de uma apresentação recíproca entre os organismos envolvidos sobre suas condições de saúde e chances em um confronto direto. Em termos comportamentais essas situações de estresse podem ser observadas tanto nas relações presa-predador quanto dentro das próprias espécies, ocorrendo tanto a manifestação de sinais sinceros, quanto de sinais ilegítimos de periculosidade (ALCOOK, 2011).

No caso de confrontos dentro de uma espécie esses sinais levam os organismos envolvidos a depender gastos energéticos e, por vezes, a denunciar a própria presença para predadores em potencial, quer por meio de vocalização, apresentação de colorações de advertência chamativas ou outros comportamentos. Em termos evolutivos podemos considerar que, uma vez que esses comportamentos são encontrados em diferentes espécies, há indícios de que sejam de algum modo adaptativos (ALCOOK, 2011). Os ganhos evolutivos envolvidos nas atividades de demonstração podem estar na evitação de um confronto direto que levaria potencialmente a mais danos e dispêndio energético (ALCOOK, 2011). De modo semelhante, mesmo em relações presa-predador exibições da presa em potencial podem servir de aviso quanto à presença de mecanismos internos de defesa ou mesmo quanto a capacidade de fuga ou de causar danos no predador durante um conflito direto (ALCOOK, 2011).

A função primária dos comportamentos de exibição de força relacionados ao estresse seria justamente a promoção do comportamento de evitação de dano. Sobre o funcionamento fisiológico desse processo Hill e seus colaboradores explicam os resultados do estresse da seguinte forma:

A resposta ao estresse é uma adaptação que permite que o animal responda imediatamente e de maneira generalizada a uma situação ameaçadora. Durante a resposta ao estresse, a alimentação e a reprodução são cerceadas, as atividades cardíaca e respiratória aumentam, a cognição e o estado de alerta são aguçados, os processos metabólicos liberam estoques de energia, e o oxigênio e os nutrientes são direcionados para o [Sistema Nervoso Central] e para os tecidos que estão mais envolvidos com a resposta ao estresse. (HILL; WYSE; ANDERSON, 2012, p. 406).



Todo esse quadro de resposta traz funções claramente adaptativas do ponto de vista da sobrevivência do organismo. No caso de um coelho que se vê surpreendido com um lobo atrás de um arbusto, por exemplo, essa resposta imediata direciona a energia para uma fuga rápida e para a aprendizagem de que há a possibilidade de predadores espreitarem atrás de arbustos, levando-o a manter maior nível de atenção e detectar ameaça de modo mais rápido no futuro. Essa situação, porém, muda no caso de um estresse crônico, para o qual não há possibilidade de fuga.

No caso em específico da violência doméstica o agente agressor e a vítima costumam se achar restritos a um mesmo ambiente de modo prolongado, sendo assim, o significado e resolução da situação de estresse não é o mesmo para a vítima e para o agressor. É importante salientar que o estresse do confronto é gerado também para o agressor, porém, sua demonstração de força e supremacia no embate lhe garante a tranquilidade de sua posição hierárquica e status gozado junto ao grupo (RAINE, 2015). Em outros termos para exemplificar, durante um acesso de raiva devido as roupas usadas por sua companheira o agente estressor para o agressor seria o comportamento da vítima em se vestir de modo a seu ver inadequado, uma vez confrontado com esse comportamento o agressor passaria por todos os processos descritos ligados a fisiologia do estresse e encontraria a solução ao agredir a vítima e colocá-la em uma situação de submissão, uma vez eliminado o agente estressor o episódio agudo de estresse se encerraria rapidamente para o agressor e fixaria sua resposta como funcional, aumentando a chance de repeti-la. Por outro lado, para a vítima o fim da agressão física não encerra o evento de estresse, pois o agente estressor não é somente a violência física em si, mas o próprio agressor que continua fisicamente próximo.

Se situações agudas de estresse levam a fixação da memória de modo privilegiado, situações de estresse crônico, ao contrário, levam justamente a dificuldades de aprendizado e de raciocínio. O que ocorre é que hormônios como o cortisol e a cortisona que durante o episódio de estresse chegam às regiões cerebrais da amígdala e hipocampo estimulando a formação de memórias de modo privilegiado, ao não receberem a retroalimentação necessária para encerrarem sua ação acabam por se acumular e inibir o aprendizado. Aliado a isso se verifica ao longo do tempo para a vítima perda de massa óssea e muscular e aumento da suscetibilidade a infecções e doenças, as quais acabam por exigir o dispêndio de ainda mais energia (HILL, 2012). Como se não bastasse todo esse quadro, a permanência da exposição ao agente estressor leva a vítima a permanecer em um estado de vigilância e assim se privar de um sono de qualidade. Uma vez que o sono tem um papel central na fixação dos aprendizados via hipocampo (CONZERA; GUERRA, 2011), essa privação de sono agravaria ainda mais as dificuldades da vítima em ver uma saída para a situação de violência.

De modo geral o estudo das bases biológicas da violência é importante por indicar que os comportamentos violentos tendem a não regredir espontaneamente, devendo assim ser combatidos logo que se percebam os primeiros sinais de destes comportamentos. Além disso, de modo específico, haveria ao menos três razões para que essa questão seja levada aos públicos do



ensino fundamental e médio: a primeira seria a de indicarem que os resultados da violência são distintos para agressor e vítima; a segunda seria para que os educandos identifiquem a urgência da busca pela resolução da violência em seus próprios lares; e a terceira seria para que eles consigam estar alerta a violência em relacionamentos atuais e futuros.

No ano de 2014 foi publicado no Brasil um estudo intitulado “Tolerância social à violência contra as mulheres” o qual, consistiu de 25 afirmações para as quais o público deveria declarar concordância ou discordância. A afirmação de número 23 era “Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar”, afirmação que obteve concordância por parte de 26% da população entrevistada (IPEA, 2014, p. 22). Um dos objetivos de se abordar a temática da violência doméstica dentro da escola seria justamente conscientizar os alunos sobre a dificuldade que existe para as vítimas de identificarem-se como vítimas e pensarem em soluções para sair da situação em que se encontram, bem como auxiliá-los na compreensão de que por mais que se consiga pensar em soluções para o problema enquanto espectador, o mesmo não ocorre enquanto se está na posição de vítima.

Uma das tônicas defendidas por Jerome Bruner é a de que ao se inserir em um ambiente se assume a personalidade específica para aquele ambiente (BRUNER, 2008), nesse sentido ao se adentrar os portões da escola e se ver diante de outros atores o sujeito vítima da violência ou que conviva com ela, existe a possibilidade de ressignificar vivências, o que pode significar a possibilidade de identificar a gravidade de agressões vivenciadas e a possibilidade de vislumbrar soluções para as mesmas.

Com referência a função das discussões sobre violência na preparação para as futuras relações a serem vivenciadas pelos estudantes, é de especial importância destacar que o estresse nem sempre é gerado por situações ruins, estando o início de um relacionamento afetivo repleto de situações de estresse, tais como a dúvida se o sentimento de afeto é mútuo, como se desenvolverá a relação e quais os próximos passos a serem tomados. A grande maioria dessas situações de estresse acaba por ser pontual e resolvida de modo positivo, levando à formação de memórias privilegiadas e com alta carga afetiva de alegria, em contrapartida, os atos de violência tendem a se iniciar de modo sutil e continuar de modo crônico, enredando a vítima em uma trama difícil de desvencilhar. Nesse sentido, a discussão da temática da violência doméstica tem por função auxiliar os educandos a estarem alertas e agirem ainda aos primeiros sinais de violência, antes que a situação se torne de difícil desvencilhamento.

Infelizmente a violência doméstica é uma realidade dentro da sociedade. No caso da violência doméstica seu lócus é privado e de difícil intervenção ou identificação, sendo assim importante munir aqueles que a presenciam ou vivenciam de modo mais direto com os mecanismos para identificá-la e buscar soluções junto a atores externos à família para ela. Uma vez que a violência teria como fonte tanto fatores sociais quanto biológicos a escola se torna um local potencial para trabalhá-la do ponto de vista da biologia da violência. Tema que ao ser abordado não apenas contribui para a contextualização do currículo, como também traz como foco um tema de relevância social, cuja solução não apenas atende a demandas pessoais

dos envolvidos dentro do lar, como potencialmente melhora os resultados dos sujeitos dentro da própria escola ao retirá-los de uma situação de estresse crônico a qual dificulta qualquer aprendizado por parte do sujeito.

Palavras-chave: violência doméstica; fisiologia humana; estresse.

REFERÊNCIAS

ALCOCK, J. **Comportamento animal:** uma abordagem evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRUNER, J. **Actos de Significado**. Lisboa: edições 70, 2008

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019:** retrato dos municípios. Rio de Janeiro: Ministério da Economia, 2019.

GOULD, S. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HARE, R. **Sem Consciência:** o mundo perturbador dos psicopatas que vivem entre nós. Porto Alegre: Artmed, 2013.

HILL, R.; WYSE, G.; ANDERSON, M. **Fisiologia animal**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

IPEA. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Brasília, DF: IPEA, 2014

LORENZ, K. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: editora da UNESP, 1995

RAINE, A. **A anatomia da violência:** as raízes biológicas da criminalidade. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SILVA, A. **Mentes perigosas:** o psicopata mora ao lado. Rio de Janeiro: Principium, 2018.

UNICEF. **Hidden in plain Sight**. New York: Unicef, 2014.

DESIGUALDADE E ESVAZIAMENTO: REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEU ROMPIMENTO COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA

RAMOS, Isabela Araújo Ramos; MENEZES, Kelly Maria Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
isabelsizzy@gmail.com; kelly.menezes@ufc.br

Construída em continuidade com a linha educacional referencial das políticas curriculares nacionais anteriores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão formulada entre o final de 2015 e o começo de 2016 (BRASIL, 2016) e tem seu contexto de criação atrelado aos dispositivos internacionais de padronização da educação que moldaram as políticas públicas educacionais brasileiras desde os anos de 1990. De forte caráter neoliberal, a BNCC já era uma exigência das políticas da educação desde a Constituição Federal de 1988, dado o contexto das reformas internacionais liberais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Durante sua elaboração, ainda no Governo Dilma, a BNCC teve em sua equipe de produção membros de diferentes áreas, indo de grupos oriundos das Universidades Públicas e dos Conselhos Nacionais dos Secretários de Educação (Consed) até, em peso, a presença da classe empresarial com o Movimento Pela Base Nacional Comum. Após sua primeira versão ser disponibilizada, uma segunda foi lançada em meio ao contexto do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e é após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que se inicia a formulação da terceira, feita agora com um núcleo governamental que correspondia ainda mais aos interesses da classe empresarial. Essa terceira versão é lançada em 2017 e “tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG ‘Movimento Pela Base Nacional Comum’.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 115).

Assim, o que se observa na constituição da BNCC e sua trajetória que decorre das discussões já pautadas no contexto neoliberal dos anos de 1990 é que boa parte dos interesses da formulação do currículo decorrem da classe dominante, com fins políticos voltados a empresários com metas privadas de ação. Uma das características principais da BNCC é seu enfoque na ideia de competências, de modo que o conteúdo deveria ser revisto e repensado para fortalecer as “habilidades e competências” dos alunos, sempre enfatizando os fins práticos do conteúdo aprendido.

É notável nos fundamentos da Base uma “ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artístico e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109). A defesa de objetivos que não valorizam o pleno conhecimento crítico e ignoram determinados conteúdos apresenta a ideia principal da Base que pode facilmente ser analisada como um esvaziamento proposital do conhecimento: ao enfatizar os conhecimentos “essenciais”,

a BNCC defende uma ideia utilitarista da educação que prefere fins técnicos pré-determinados ao invés do livre conhecimento completo à disposição dos estudantes.

Essa ideia de ensino que se volta para a soma de habilidades aplicadas a um fim prático é um modo de “utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 116), o que, em uma perspectiva de valores, é completamente o oposto de uma educação crítica que defende a democratização do acesso ao conhecimento e a liberdade de fins e aplicações dele ao estudante. Por meio dessa concepção esvaziada e voltada para os ideais da classe empresarial neoliberal, tem-se retirada da escola a sua finalidade historicamente crítica e tomado dos alunos o acesso aos “conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109).

Quanto mais espaço os grupos empresariais possuem em liderar a formulação do conteúdo educacional nacional, mais se tem o registro massivo desse desgaste e ideais neoliberais tornam-se mais comuns: divisão técnica, privatizações, formação mínima e demais retrocessos educacionais são aplicados em escolas, tirando dos estudantes das classes populares o total acesso ao conhecimento e desestabilizando também suas perspectivas de futuro.

Diante desse cenário de formulação e construção teórica, a BNCC torna-se uma importante fonte de análise para se perceber os diferentes retrocessos educacionais na formação humana a qual os estudantes estarão submetidos. A defesa da Base sob o falso lema da educação “de qualidade” que movimentos neoliberais tanto utilizam para seguir propondo os recuos de investimento e a retirada dos conteúdos só esconde as consequências sérias que a educação dos jovens, principalmente os das escolas públicas e oriundos das classes populares, sofrerão na formação educacional. Desenvolvidos apenas para cumprir as competências práticas do interesse mercadológico, Saviani (2016) alerta que os estudantes perdem acesso a conteúdos críticos, históricos e artísticos, têm seus futuros limitados por conceitos de habilidades vazias de formação humana e social e tornam-se reféns da extensiva desigualdade que se estabelece com a aplicação da Base em escala nacional. Buscando compreender esses retrocessos educacionais e seus danos a longo prazo, o presente trabalho pretende analisar a disparidade provocada pela desigualdade educacional que a Base e seus efeitos podem causar, a danosa retirada de conteúdos específicos dos currículos e a falácia perigosa do discurso do conhecimento “essencial” que esconde a tomada abrupta do pleno conhecimento a qual a escola crítica sempre teve como finalidade e função transmitir.

A elitização do acesso ao conhecimento não é uma novidade na construção sistemática da sociedade. Historicamente o acesso à educação sempre foi um fator atrelado a dinâmicas de classe, aquele grupo mais rico tem pleno acesso à educação de qualidade, enquanto indivíduos oriundos das classes populares eram direcionados a uma vida de trabalhos pesados e impedidos de ter acesso à educação (SAVIANI, 2003). Por muito tempo, essa dinâmica sequer era questionada, o que só permitiu que desigualdades sociais permanecessem e, mesmo após a implementação de programas governamentais que buscavam reverter esse cenário, o senso comum de que a

educação plena deveria ser de acesso restrito ainda persiste; os ataques às dinâmicas públicas de democratização do acesso à educação nunca pararam. Assim, no Brasil, é histórico o embate da classe empresarial contra o ensino público, seja atacando com argumentos que defendam a privatização, seja esvaziando os currículos escolares e limitando o acesso pleno ao ensino das escolas públicas.

O discurso que defende essa desigualdade de ensino é muitas vezes embasado em palavras como “qualidade” e “essenciais”, os quais, a priori e em uma análise aligeirada, podem ser vistas de forma inofensiva, mas, quando aplicadas na composição dos currículos de base, revelam valores alinhados aos princípios empresariais. O conceito de “conhecimento essencial” é uma das principais formulações que levou à formação da BNCC e essa perspectiva revela um ideal neoliberal de utilidade que defende que “o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112), assim, ao defender que cabe ao estudante apenas o “básico”, o “mínimo” e o “essencial” para a formação de “qualidade”; os movimentos empresariais conseguem passar tais ideais dentro dos currículos que formam programas como o da BNCC, integralmente imersa nos princípios neoliberais de ensino.

A BNCC, de forma geral, defende em seus fundamentos pedagógicos que os processos educativos devem voltar-se para as necessidades que os alunos terão de enfrentar na sociedade, preparando-os para serem autônomos e capazes. Uma visão que, superficialmente, não seria negativa não fosse o foco tão grande na serventia da educação enquanto uma aplicação pragmática da vida social. O discurso neoliberal de utilidade prega um conceito de “praticidade” cujos objetivos nítidos atendem tão somente ao mercado de trabalho e não àquilo que a educação crítica defende: selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (MARSIGLIA et al., 2017) e democratizar o acesso a esses múltiplos conhecimentos de modo a formar o estudante enquanto indivíduo social e histórico. Um ensino pleno, sem as necessidades apenas “essenciais” a serem cumpridas como uma tabela de habilidades que preparam o aluno para um mercado técnico, abriria possibilidades ao invés de restringi-las e vai na contramão do pensamento elitizado que defende que o acesso total da educação é desnecessário para as preocupações da classe trabalhadora.

O discurso em defesa das competências e habilidades “essenciais” se aprofunda em gravidade a longo prazo quando a Base revela uma diminuição do papel dos ensinamentos históricos, artísticos e filosóficos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Um dos dados mais polêmicos em pauta decorrido da BNCC foi a questão da reforma do ensino médio – ou “Novo Ensino Médio” –, que chegou a optar em retirar Filosofia e Sociologia dos currículos escolares, decisão que na época gerou forte repercussão. Além disso, as decisões da reforma de priorizar apenas os conteúdos ditos obrigatórios e tornar optativo as escolhas de demais conteúdos, colocados então sob a nomenclatura de “itinerários formativos”, é mais um fator de risco ao acesso pleno de conhecimentos, além de um fator que contribui para a potencialização de desigualdades.

Os “itinerários formativos” são defendidos pela Reforma como um meio de flexibilizar o currículo e assim permitir ao aluno uma liberdade maior para decidir o direcionamento dos seus estudos conforme sua área de interesse. O objetivo por trás dessa “flexibilização” é permitir que o estudante busque o caminho que o leve ao mercado de trabalho mais desejado, pois “ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119). É nesses elementos que reside o esvaziamento do conteúdo escolar, bem como a função da escola. A ideia de “flexibilizar”, por si mesma, é uma nomenclatura bonita para dizer que os conteúdos eram pesados demais e agora se deseja “aliviar” para o estudante; o que denota uma perspectiva que tanto subestima o estudante, quanto tira dele o direito pleno ao total conhecimento, assim: “o argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc.” (FRIGOTTO, 2017, p. 331).

Além do mais, a construção da ideia de que o estudante estaria “livre” para escolher seu “itinerário” que o conduziria ao mercado de trabalho de seu interesse não apenas é ilusório, afinal estaria sendo retirado do estudante o total acesso a todos os conteúdos e campos de estudo a qual ele tem direito de conhecer, como é um potencial risco a longo prazo: mercados de trabalho mudam, bem como jovens tomam decisões diferentes em cada fase de seu crescimento. Obrigar um adolescente a escolher tão jovem o “itinerário” que ele seguirá profissionalmente é um caminho que pode gerar frustrações de toda ordem, assim como a formação de mal profissional que se arrependeu de sua escolha. Conforme Frigotto (2017, p. 332): “Quando se junta a prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e o desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso.” Além disso, não deixa de chamar a atenção esse enfoque tão frisado no “mercado”, mostrando novamente que a Base atende aos desejos da classe empresarial e não ao movimento pedagógico amplo.

Todas essas reflexões acerca do esvaziamento do currículo e da falácia do discurso profissionalizante que esconde apenas os objetivos da classe empresarial culminam em outra das consequências da formulação da BNCC: o risco de aprofundamento da desigualdade de ensino entre estudantes filhos das elites, com acesso à educação privada, e estudantes filhos da classe trabalhadora, em escolas públicas. Segundo Frigotto (2017, p. 331), a própria Reforma do Novo Ensino Médio, fruto conjunto da BNCC, seria “uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social.” Isso ocorre porque, dada a pretensão de flexibilidade do currículo que privilegia competências e habilidades específicas, cada vez mais se esvazia o conteúdo transmitido para a educação básica. Todas as questões e dinâmicas de sala de aula voltam-se para compor o cumprimento dessas competências, não mais privilegiando a ministração de conteúdos reflexivos em nível histórico e filosófico, contudo, esse esvaziamento, disfarçado de currículo flexível, não vai acontecer em escolas com investimento empresarial privado, as quais



a totalidade de oportunidades de conteúdo será fornecida aos seus alunos. Enquanto isso, haja vista a diminuição do investimento e o discurso profissionalizante de viés mais mercadológico que formativo, os alunos da periferia terão acesso apenas ao “essencial”, sendo negado o acesso completo.

Isso fica ainda mais claro quando se observa em perspectiva a questão do Novo Ensino Médio. A separação entre “disciplinas obrigatórias” e “itinerários formativos” torna essencial apenas os conteúdos que componham a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Os demais, como História, Física, Química, Filosofia e até outras línguas estrangeiras tornam-se “opcionais”, enquadrados como opções à escolha do estudante ao formar suas áreas de interesse. Contudo, é nesse “opcional” que reside o perigo da desigualdade: escolas privadas deverão fornecer por completo os itinerários possíveis, pais e responsáveis com dinheiro poderão garantir aos filhos todas as opções de formação disponíveis, não faltando nenhum acesso a esses alunos. Enquanto isso, alunos oriundos de condições pobres dependerão do fornecimento dos itinerários, os quais, por sua vez, dependerão do fornecimento de investimento, da contratação de professores e da demanda de cada escola. Não apenas os itinerários não serão fornecidos de forma igualitária a todos os alunos de todas as redes de ensino, como esse fator de tornar determinados conteúdos opcionais também gera um debate sobre a desvalorização do professor e de conteúdos específicos que não se encaixam nos planos empresariais formulados pela classe burguesa que modelou a Base (MACEDO, 2016).

A ideia de “flexibilizar” para tornar o ensino um instrumento voltado à construção do essencial para o mercado é até colocada de forma apaziguadora dentro dos parâmetros da Base, descrito com um discurso elegante. Mas o discurso não consegue dar conta dos questionamentos válidos feitos por educadores e da percepção de que o discurso é altamente vazio, impreciso e que agrava desigualdades educacionais já tão combatidas pelos movimentos pedagógicos. Essa formulação também confirma que

apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno do documento, seja no governo Dilma e agora o governo pós-golpe, o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 118).

Dentro desse cenário, é possível refletir sobre como a Base em si era uma solicitação necessária desde os anos de 1990, contudo, o modo como ela foi conduzida demonstra que apenas os interesses de uma determinada classe social – a dominante –, foram atendidos em sua construção. Não igualitária, subestimando a capacidade dos alunos, retirando a diversidade educacional e o acesso pleno ao conhecimento, a Base torna-se um risco que pode favorecer a construção de um futuro educacional composto pelo acirramento do desnivelamento entre estudantes de escola particular e de escola pública, bem como a desvalorização do educador e o esvaziamento dos conhecimentos mais ricos e desenvolvidos historicamente pela humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2012).



Além disso, com um currículo educacional que tanto desvaloriza o conceito de educação crítica, a implementação da Base corrói o sentido de conhecimento e a função principal da escola: a de formar indivíduos sociais e culturalmente críticos que não estejam alienados em suas realidades sociais e cujas possibilidades de obtenção do conhecimento são ilimitadas. Assim, faz-se necessária a reflexão acerca das alternativas a essa implementação unilateral da Base, cabendo sempre pensar que:

Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela seja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

Em suma, a defesa de uma Base que seja ampla e diversa e não limitante e vazia é o compromisso histórico da humanidade com vistas à condução do real sentido da educação: a formação do indivíduo enquanto ser humano histórico e social, inscrito no tempo presente e cujas ações repercutirão na construção de uma sociedade e sociabilidade contra-hegemônica aos ditames do capital.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; esvaziamento curricular; educação crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Educação Pública: projetos em disputa**, n. 5, jan. 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, n. 1, abr. 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FIGUEIREDO, João Felipe
Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
malu04@gmail.com; joao.figueiredo@ufsm.br

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Evidencia-se neste século XXI nos processos escolares a importância da gestão como articulação dos processos, com capacidade para o diálogo. Não cabem mais na educação contemporânea “discussões encasteladas” ou “reflexões solitárias” que se perdem em si mesmas, ou no máximo alcançam algumas “reformazinhas e acomodações”, sem, no entanto, provocar as mudanças emergenciais para uma sociedade humanizada. Se isto não ocorrer, a agravante desesperança e imobilismo, ou “verdades absolutistas” não possibilitarão avanços para além de constatações e modernismos.

Verifica-se que numa sociedade de mercado, numa lógica de globalização, façamos dos conhecimentos e saberes uma práxis voltada a construção de outro mundo. Portanto, a escola, tem um papel fundamental que não é apenas reproduzir conhecimentos estáticos, mas tornar-se espaço de discussão, reflexão e análise do contexto mundial articulando a escola com os interesses populares. Segundo Dermeval Saviani (1997, p. 81), “trata-se da apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.”

Nesse sentido, pensar a educação no contexto da globalização é pensar em gestão de processos, na educação, no papel da gestão educacional. Bem ou mal, cabe à gestão da educação não somente tomar consciência e fazer críticas individuais, mas buscar uma responsabilidade conjunta para além das consciências individuais onde de fato todos sejam sujeitos do processo, isto é, práxis coerente. Isso implica em profundas mudanças e superação nas relações entre os sujeitos que ainda são marcadas pelo autoritarismo e por uma fachada dialógica que não passa muitas vezes de falsa generosidade.

Retomando o foco de nossa discussão quanto ao perfil da gestão numa cultura globalizada, cabe-nos situar os contextos educacionais construídos ora em modelos extremamente autoritários, tecnicistas e fragmentados, ora perde-se em práticas espontaneístas de gestão.

A notoriedade do papel da gestão escolar ocorreu principalmente por terem sido propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional embora a Constituição Federal de 1998 já

abordasse anteriormente a questão da democratização na sociedade. No entanto, a comunidade educacional trabalha genericamente esses desafios.

A LDB é uma Lei que estabelece os fins da educação, indicando os rumos a serem seguidos e os meios adequados para atingi-los. Ela regulamenta toda a Educação Nacional. Foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, conforme Lei nº 9394/96, pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. São 92 artigos, distribuídos em nove capítulos. Esta Lei teve um prazo de até 23 de dezembro de 2007 para ser integralmente colocada em prática.

A sociedade do conhecimento nos exige outra escola para um mundo de constantes mudanças. Há necessidades de repensar os “modelos” que não respondem mais ao contexto da sociedade contemporânea.

Para Gramsci (1987, p. 37), “o elemento popular sente, mas nem sempre *compreende* ou sabe: o elemento intelectual sabe, mas nem sempre *compreende* e especialmente *sente*.” Entretanto, as instituições educacionais, de um modo geral, ainda não tomaram consciência da necessidade de criarem uma gestão ágil, dinâmica e comunicativa para o empreendimento de seu plano de ação. O principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, outras inovações correm o risco de tornarem-se ineficazes.

Evidencia-se nos processos escolares a importância da gestão como articulação dos processos, com capacidade para o diálogo. Que possamos diante das complexidades, ser sensíveis, solidários e comprometidos politicamente com a construção de um mundo melhor, e que a vida das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos das escolas públicas da região serrana não nos sejam indiferentes.

Refletir sobre o papel da gestão para o século XXI, é criar condições para a autoconsciência que só se dará pelo conhecimento que nos exige uma outra qualidade e quantidade para um novo perfil de gestão. A educação continuada da gestão não pode mais ficar à mercê dos discursos no contexto da chamada *sociedade do conhecimento*.

Por muitos anos, o administrador da escola denominava-se diretor e segundo Dias (1998, p. 274): “Todo o administrador precisa ter certa dose de conhecimento da atividade técnica realizada pelo grupo sob seu comando, sem que isto signifique que ele tenha que desempenhá-la pessoalmente.”

Entendemos assim, que no percurso histórico da administração escolar no Brasil, situa-se o fio condutor que permitiu analisar o papel do gestor escolar e do sistema à luz das mudanças ocorridas no sistema escolar brasileiro. De acordo com o autor: “Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa, nem que não queira das atividades-fim de seu estabelecimento de ensino.” (DIAS, 1998, p. 274).

Com esta visão do perfil de diretor de escola, ressalta-se a necessidade da formação adequada deste profissional, para que tenha a sua atuação fundamentada na abordagem histórica da gestão educacional. Diante das mudanças sociais ocorridas, há a necessidade de atualização constante dos gestores escolares, com vistas a atender as demandas de cada época, exigindo novo foco no trabalho desenvolvido.

Entendida dentro da lógica dos fluxos reticulares, a globalização mostra, sobretudo, como há uma relativização do poder dos estados nacionais no tocante ao controle do processo de produção e distribuição da riqueza. Esse processo tem adquirido, cada vez mais, dimensões mundiais. Contudo, é possível compreender esse processo de expansão mundial do capitalismo dentro de outros prismas teóricos.

Para Ianni (1996, p. 14), a globalização significa um “surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório.”¹ Trata-se de um desenvolvimento “*intensivo e extensivo*” do capitalismo devido à recente revolução tecnológica, ligada à informatização de processos produtivos e com a reviravolta nos meios de informação.

No Brasil, a partir da promulgação da atual LDB (1996) e das Diretrizes Curriculares, iniciaram-se debates internos sobre as questões da gestão nos aspectos de flexibilidade, estruturação, profundidade, abrangência, conteúdos específicos, herança cultural, prática profissional, relevância social, relação teoria-prática, pesquisa, etc.

Frente às aberturas proporcionadas pela própria LDB, podemos afirmar que a questão da gestão poderá ter modificações quantitativas e qualitativas e que a implementação destas modificações depende, em grande parte, do entendimento que os gestores têm de seu papel. Sabemos que as ações que podem e devem ocorrer no seio das instituições só terão repercussão se a escola, e seus agentes, modificarem o olhar para o seu papel quanto à formação do aluno e, por conseguinte, modificar a organização e estruturação das atividades curriculares em seu Projeto Pedagógico.

Podemos dizer que o debate sobre a gestão, procura buscar superar, através de uma nova cultura de formação do gestor, a falta de referencial teórico em aspectos fundamentais da sociedade, da civilização e da cultura. Podemos dizer ainda, que as perspectivas atuais estão mais abrangentes e englobam aspectos de totalidade na formação dos gestores. Elementos importantes no tempo são extremamente necessários: integração dos conhecimentos; compromisso ético; atualização contínua do conhecimento; consideração dos aspectos sociais no desenvolvimento das pesquisas e das atividades profissionais; comportamento investigativo.

A escola, como a instituição, na sua longa existência, tem sido marcada por discussões que refletem, fundamentalmente, posições divergentes quanto à sua finalidade e função, o que leva, necessariamente, a diferentes posicionamentos em relação a sua organização. Esses posicionamentos, que marcam diferenciações na forma de planejá-la, têm explicitado funções das mais díspares que vão desde entendê-la como uma instituição essencialmente burocrática ou como espaço da expressão da construção de outras possibilidades.

Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão das questões relativas à gestão e revelam que essa tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a educação é permeada pela complexidade da sociedade moderna.

¹ “Um dos signos principais dessa história, da globalização do capitalismo, é o desenvolvimento do capital em geral, transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolíticas, culturas e civilizações.” (IANNI, 1996, p. 19).

Por serem os gestores os agentes da ação escolar, o conhecimento sobre as concepções que têm a respeito da finalidade da sua formação, do papel da instituição escolar, torna-se de grande importância.

A educação, então, apresenta-se como um dos caminhos para a reconstrução daquilo que se perdeu, ou melhor, talvez do que nunca se teve: a liberdade e a igualdade dos cidadãos. De acordo com Freire (1996, p. 67) "Se a educação, sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco, a sociedade muda."

Sendo assim, a gestão educacional limita-se ao caráter utilitário ao desconsiderar que, a atividade administrativa participa também das contradições e forças sociais do ponto de vista econômico, político e cultural. Ao mesmo tempo, influencia e é influenciada pelos condicionamentos sociais. Nesse sentido, a relação com as contradições vigentes na sociedade podem reforçar ou superar o modo de produção dominante capitalista, passando a constituir-se como um processo de avanços sociais.

Vivendo em um tempo de grandes mudanças sociais e culturais, os gestores demonstram sua inquietação de que há a necessidade de alterações na sua formação; no entanto, encontram-se confusos quanto à direção que estas devem tomar. Conhecer e explicitar essas alterações é contribuir de forma significativa para uma melhor e mais coerente ação pedagógica.

É fato que as situações atuais, têm demandado novas posturas das instituições educacionais e de seu corpo docente. No entanto, sabemos que as estruturas tanto burocráticas como as humanas, reagem de forma lenta às implicações das mudanças.

Nesse contexto, as indagações são inúmeras e constantes a professores, gestores, enfim, a sociedade na sua totalidade. Entender a crise que sacode a escola nesse início de século XXI nos remete a entender suas fontes históricas, bem como os caminhos ou as tendências para o cenário educacional que nos impulse ao agir consciente e coletivo e a sairmos do imobilismo nebuloso que nos arrasta para a desesperança, o individualismo e lamentavelmente à descompromissos éticos para com a educação. Nesse sentido, as práticas educacionais tornam-se ações isoladas, pois não possibilitam o diálogo dos sujeitos envolvidos. Reuniões pedagógicas e conselhos de classes são exemplos dessa crise onde muito se fala e nada se diz. As contradições vivenciadas no contexto educacional brasileiro é o pano de fundo que determina os avanços e retrocessos no fazer cotidiano educacional. A escola acabou perdendo sua base de cientificidade, de solidez fundamentada teoricamente e capaz de emancipar os sujeitos como interlocutores de um processo social efetivo para as necessárias e urgentes mudanças sociais. Compreendemos que a escola nesse contexto, não consegue romper com essa lógica de apenas ir "tocando em frente". Destacamos que a globalização imposta pelos países ricos só aprofundou, desde o início dos anos oitenta o abismo entre ricos e pobres. A ofensiva neoliberal ou dos governos liberais impõe a partir do *Consenso de Washington*², em 1989, políticas de ação de dominação das elites financeiras internacional aos países pobres.

² Segundo Gentili (1998, p. 16 apud ALMEIDA; PEREIRA, 2016, p. 197): "Uma retórica e um núcleo de propostas comuns orienta as políticas de ajuste implementadas na esfera educacional, o qual não expressa outra coisa senão a particularidade que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. De

Essa realidade, portanto, fragiliza, desestabiliza e muda radicalmente o contexto da política econômica contemporânea, cujos maiores efeitos são sobre as políticas educacionais no cenário do século XXI.

Recuperarmos a essência da educação pública como espaço de inclusão social à grande maioria, segundo Paulo Freire, aos "esfarrapados do mundo", nos exige a consciência de pensarmos os modelos da lógica do capital para a lógica dialética, isto é, num contínuo processo histórico de construção e desconstrução num constante aprender a falar com o outro e, não somente para o outro. Acreditar na história como possibilidade e não como determinismos. O empobrecimento da grande maioria da população é uma construção humana histórica e não uma determinação divina.

Destacamos, nesse cenário, a atuação e intervenção do Banco Mundial na elaboração e implantação das políticas públicas educacionais brasileiras para atender os interesses do "capital internacional". Portanto, não nos enganemos, as políticas públicas estão postas para atender aos interesses de ajustes que o mundo globalizado impõe aos mais pobres e a escola é tributária desse projeto.

Vale a pena lembrar que "o próprio saber se tornou uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas." (HARVEY, 1992, p. 15).

Assim, o liberalismo, de um modo ou de outro, sempre necessita de um poder central de agregação capaz de manter a ferro e fogo certas tendências conforme os interesses do capital. Nesse sentido, o Estado Liberal será sempre um poder em prontidão, ainda que recue ao máximo possível. Caberá a ele manter o consenso ou a hegemonia burguesa, não importando por qual meio. Como vimos, para alcançar tal objetivo, vale lançar mão até do planejamento -Keynes- quando este for conveniente. O ideal burguês da liberdade de empreendimento e harmonia entre interesses egoístas particulares além de supor a desigualdade como natural, e constituindo o mesmo motor da economia, admite um Estado de prontidão ou guarda noturno, capaz de manter as tendências determinadas pelo mercado.

Ao caracterizar o político como esfera do constrangimento, em que a força é usada para manter tendências, e o privado, enquanto campo da luta ideológica, Gramsci (1991) indica uma nova forma de se pensar o público, no nosso caso, isso vale para pesquisa pública. Trata-se do coletivo enquanto organicidade, em que os vínculos se estreitam e se soldam, de modo a integrar as manifestações singulares, de incorporá-las num bloco. A hegemonia significa que o público assim constituído apresenta-se como universal ou comum, ainda que não o seja. Gramsci (1991) fala de várias formas de se obter a vontade coletiva. Uma delas "é a constituída de indivíduos singulares, os quais formam o organismo na medida em que se entregam e aceitam ativamente uma hierarquia e uma direção determinadas." (GRAMSCI, 1991, p. 177). Essa consciência coletiva se forma conforme um consenso ativo e direto, com a participação dos indivíduos, com o atrito entre eles,

fato podemos dizer que esse conjunto de discursos, ideias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a *forma neoliberal* de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa."

Eixo 3 – Estado e políticas educacionais

A gestão envolve lidar e suspender o julgamento e o preconceito de ir para o que o outro sente, vive. Gestão sem os outros é impossível. Devemos, sim, ver a todos, encontrar a todos, e isso não é pouco, e nem tão fácil. As situações de alta dificuldade e de profundo sofrimento promovem saídas que renegam, saiam de circulação, imaginam ações mágicas para transformar o outro segundo nosso desejo. Gestão com outros implica um posicionamento, um olhar que se reconhece em sua trajetória, em sua diferença. Está aí. Este é o segredo! Trabalhar na gestão tem a ver com instalar um questionamento que permita vislumbrar algo novo, não pelo original, por tratar-se de uma resposta diferente aos eixos habituais. Voltar o olhar ao que é conhecido e encontrar ruas, marcas, legados, tradições: advertir sobre os múltiplos olhares, os diversos espectadores e protagonistas, inscrever-se na transmissão e posicionar-se como pensador de si próprio e do de outros: fazer uma reflexão sobre a reflexão da ação, sem que seja um tempo roubado àquele que supostamente deve fazer, senão um ato que mobiliza a inteligência e o pensamento

Palavras-chave: políticas públicas e gestão escolar; estado e gestão; educação e gestão; políticas e escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. de L. P. de; PEREIRA, E. B. Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 16, n. 47, p. 189-208, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.AO01>.
- DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENESES, J. G. de C. et al. (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MÈSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MEIO OESTE DE SANTA CATARINA: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

PEZAVENTO, Karla; RODRIGUES, Diego Palmeira; FIGUEIREDO, João Felipe
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
karlapezavento@gmail.com; diegopalmeirarodrigues@gmail.com; joaofigueiredo@ufsm.br

Segundo Trevisol e Fávero (2019, p. 3) o século XXI vem sendo marcado por inúmeras transformações no que tange o sistema econômico mundial, principalmente as que interferem no modelo produtivo e no papel do Estado diante das políticas organizacionais. Ainda segundo os autores, fica claro a tendência para a mercantilização do ensino superior, bem como, o contexto emergente para que as universidades se adaptem a essa lógica.

Na contemporaneidade as discussões sobre a internacionalização têm tomado espaço e se tornado um novo desafio para as universidades, e que portanto, se veem obrigadas a adotar determinadas políticas formuladas por agências nacionais e internacionais. Estas, que fazem também as avaliações das instituições.

Para Stallivieri (2017, p. 592),

[...] o Brasil vive um momento em que a discussão sobre a necessidade da internacionalização da educação superior atinge um momento crucial, quando estão envolvidos os principais atores desse processo, como órgãos de governo, agências de fomento e entidades que representam a área da educação no país. Esse momento exige a identificação da existência, ou não, de fundamentos e definições para a construção de políticas públicas para a internacionalização do sistema de Ensino Superior.

Neste contexto surge o projeto de pesquisa que fundamenta este artigo. Sendo o objetivo, analisar e identificar os processos de internacionalização desenvolvidos na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano Institucional de Internacionalização, assim como, os programas que ela desenvolve evidenciando os impactos dos mesmos sobre a universidade.

O trabalho apresentado é baseado em um Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPQ sobre a Internacionalização e Ensino Superior, que tem como título principal: Internacionalização e Ensino Superior: um estudo a partir da realidade encontrada na Universidade do Oeste de Santa Catarina; está inserido em um projeto macro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES Sul integrado a rede da Unicamp.

O projeto matriz da pesquisa foi elaborado pela Coordenadora do GIEPES e socializado aos grupos vinculados a esta rede de pesquisa, e tem como objetivo refletir sobre os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos nas universidades, neste caso, na Unoesc.

A metodologia científica utilizada para desenvolver esta investigação foi a histórico-crítica, tendo como instrumento a análise de conteúdo de Lawrence Bardin. Sendo que primeiramente, buscou-se delimitar os caminhos a seguir na investigação, definindo os procedimentos. Para tanto, fizemos o levantamento de produções acadêmicas que trabalham esta temática a fim de auxiliar na elaboração do referencial teórico. Além disso, verificou-se o perfil dos grupos de Educação de cada programa *stricto sensu* e as linhas de pesquisa que os compõe.

Na sequência, analisamos como as políticas de internacionalização figuram nos documentos da própria instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Internacionalização. Além do formulário de investigação da Unicamp, no qual a universidade descreveu sobre o desenvolvimento das ações de mobilidade acadêmica, referente ao envio e recebimento de estudantes, professores e técnicos.

Dessa maneira, o projeto tem como produto o mapeamento do futuro da internacionalização na Unoesc. Neste trabalho buscou-se evidenciar como a Unoesc desenvolve seus processos de mobilidade acadêmica. Ficando perceptível os impactos que os programas governamentais e institucionais têm sobre a universidade e que para a Unoesc a internacionalização é o caminho para a consolidação da pesquisa, do ensino e da extensão visando não perder seu espaço frente ao mercado competitivo e seguir as exigências dos órgãos avaliadores.

Com esse projeto foi possível fazer reflexões sobre o processo de internacionalização exercido pela Unoesc, trazendo uma grande contribuição sobre a produção acadêmica e os impactos desta produção em termos teóricos, políticos e práticos para cada universidade comunitária do estado de Santa Catarina. Além disso, o projeto possibilitou grande entendimento sobre a internacionalização, além de troca e diálogo sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimentos nas universidades iberoamericanas.

A internacionalização já é realidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) e frequentemente dissemina-se o discurso de que a globalização modificou o cenário de busca pelo conhecimento e que neste contexto existem exigências de adaptação por parte das universidades à Internacionalização. Neste sentido, o projeto objetivou analisar também, os panos de fundo que interferem para esses discursos. Levando em conta que a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em âmbito nacional, tem exigido dos programas que desenvolvam a internacionalização.

Neste contexto, e respondendo nossa proposta de pesquisa, vamos situar como estão sendo conduzidas as políticas de internacionalização na universidade comunitária intitulada, Universidade do Oeste de Santa Catarina.

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado em 2018 com validade até 2022, a Unoesc afirma reconhecer a importância de promover e consolidar um processo de internacionalização, considerando ela uma necessidade do mundo contemporâneo, principalmente, os avanços da produção e socialização do conhecimento e das inovações

tecnológicas. Ao encontro, do exposto reportamo-nos aos autores Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2018, p. 125, tradução nossa):

[...] a internacionalização como prioridade institucional requer colocar em prática uma série de ajustes e reformas para as práticas institucionais, tais como a integração da dimensão internacional com os sistemas de planejamento, execução e desenvolvimento, elaboração de planos operacionais de internacionalização ligados às prioridades institucionais, identificação dos recursos financeiros e humanos necessários para assegurar a viabilidade e estabelecer critérios e procedimentos de avaliação quanto às políticas de internacionalização.

Com relação a política de internacionalização assumida pela Unoesc, podemos destacar o anseio em desenvolver parcerias internacionais que tragam diferenciação e qualidade na formação da sua comunidade acadêmica, a fim de fortalecer o tripé já existente do ensino, da pesquisa, da extensão, bem como, a inovação.

Além disso, a universidade aponta que irá manter seu Programa de Mobilidade Acadêmica, buscando com ele, inserir a comunidade acadêmica no meio internacional visando o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias ao exercício profissional. Para alcançar esse propósito, a Instituição, segundo o PDI, estará ampliando a participação de discentes e docentes da graduação e da pós-graduação em eventos, intercâmbios, cursos, estágios e redes de pesquisa e publicação, em conjunto com outras instituições universitárias.

Analisando o PDI, concordamos com as ideias de Trevisol e Fávero (2019, p.12), que a Unoesc ao desenvolver ações internacionalizadas se embasa nos “[...] preceitos dos organismos internacionais que tratam do tema e dos documentos oficiais que regulam e formalizam o processo institucional da internacionalização.” Principalmente quando se refere a internacionalização como uma necessidade do mundo globalizado e necessária para a concorrência frente ao mercado de trabalho.

Além disso, o Plano conta com algumas diretrizes (aprovado pela Res. 01/CONSUN/2018 - em 21/02/2018), estas são um eixo norteador para as ações a serem postas em prática. Dentre as quais podemos destacar: a) implementar o processo de internacionalização junto à comunidade acadêmica da Instituição por meio de programas e áreas de conhecimento; b) assumir a internacionalização como processo integral e transversal aos processos institucionais voltados para a docência, pesquisa, extensão e inovação, de forma indissociada; c) expandir e fortalecer a inserção da Unoesc em redes internacionais de pesquisa; d) posicionar a Unoesc no espaço acadêmico internacional.

Como análise é importante destacar que a Unoesc formaliza suas políticas de internacionalização de acordo com o discurso referente à globalização que traz em seu núcleo os princípios da inovação e da tecnologia.

Partindo desse cenário, a Unoesc também elaborou em 2018, seu primeiro Plano de Internacionalização (PI). Este documento é exclusivamente voltado à internacionalização e visa fortalecer as ações já desenvolvidas pela universidade e implementar ações estratégicas visando

o “incremento da produção e disseminação do conhecimento em benefício dos estudantes e profissionais envolvidos, tanto da Unoesc e quanto da comunidade regional como um todo.” (UNOESC, 2018, p. 4).

Sendo assim, apresentamos o objetivo do plano de internacionalização da Unoesc, que segundo o próprio documento é “apresentar uma proposta de planificação da internacionalização da Unoesc que permita a instituição organizar e priorizar suas ações, com objetivos, metas e recursos, visando à internacionalização do ensino superior e da pesquisa.” (UNOESC, 2018, p. 5).

Um aspecto de destaque evidenciado na análise tanto do PDI quanto do PI da Unoesc, é o Programa de Mobilidade Acadêmica. Este programa tem como objetivo, desenvolver competências e habilidades acadêmicas e profissionais em seus participantes (UNOESC, 2019). Neste sentido, mencionamos que é comum entre as universidades o investimento em mobilidade acadêmica como principal forma de internacionalização, devido a contribuição dessa ação na formação acadêmica com a adaptação a outras culturas e desenvolvimento de competências específicas na sua área do conhecimento, conforme alude Stallivieri (2009, p. 12) “[...] a formação em nível de graduação e pós-graduação com complementação no exterior, passou a ser muito valorizada em função do perfil profissional que está sendo solicitado pelo mercado.” De acordo com a autora, essa é uma das principais justificativas para o fomento a mobilidade nas IES.

No entanto, pontuamos o alerta de Knight (2012), quando comenta que a mobilidade acadêmica é vista equivocadamente como o único caminho para a internacionalização, sem considerar as demais atividades que envolvem esse processo. Além de na maioria das vezes privilegiar os países desenvolvidos com o envio de acadêmicos e não garantir que estes sejam bem recepcionados pelo país anfitrião.

Outro aspecto que se pode destacar do Plano de Internacionalização é a visão da universidade: “Ser reconhecida pela oferta de educação internacional de qualidade, com melhores oportunidades de internacionalização de currículo do oeste de Santa Catarina.” (UNOESC, 2018, p. 4). O que nos remete a Gough (2000 apud THIESEN, 2017, p. 1000), que alude que a internacionalização dos currículos pode ser compreendida como a criação de espaços transnacionais, onde as tradições de conhecimento local na investigação curricular podem ser protagonizadas e não como representações dentro de um discurso universal.

Para atingir esse objetivo macro, a universidade aponta as seguintes metas:

- 1) desenvolver competências interculturais e o plurilinguismo no ambiente universitário, incentivando a internacionalização de currículo e a internacionalização doméstica;
- 2) incrementar a cooperação internacional e a captação de recursos para o desenvolvimento conjunto de atividades técnico-científicas e de programas internacionais;
- 3) aumentar o número de alunos e docentes em intercâmbio internacional, em níveis de graduação e pós-graduação, integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- 4) organizar o processo de dupla titulação e de cotutela no âmbito da pós-graduação;
- 5) incentivar a publicação internacional qualificada dos docentes pesquisadores;
- 6) institucionalizar a internacionalização e seus respectivos processos de gestão no âmbito do ensino superior. (UNOESC, 2018, p. 5).



É fundamental evidenciar que este é o primeiro documento formulado pela universidade com vista exclusiva à internacionalização e que ela vem desenvolvendo várias ações a fim de estruturar os processos. Dentre essas ações se pode citar o Programa de Mobilidade Acadêmica, o oferecimento de línguas estrangeiras; acordos bilaterais com universidades; o fortalecimento de diplomacia cultural entre países; envio periódico de professores e alunos à participação de intercâmbios, pesquisas e congressos; investimento na formação de professores e incentivo para a formação de redes de pesquisa; e o acolhimento de alunos, professores e pesquisadores que realizam intercâmbio cultural, acadêmico, tecnológico e científico.

Na contemporaneidade é evidente que a mobilidade acadêmica está alicerçando-se como uma estratégia de internacionalização. Esse fato corrobora para seu fomento global, principalmente com relação aos países mais desenvolvidos, que conseqüentemente apresentam maior capacidade tecnológica e condições de acolhimento para os intercambistas.

Com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia e dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior, tanto em nível nacional, como mundial. Neste contexto, a internacionalização da educação não simboliza opulência, mas uma questão de sobrevivência para as universidades contemporâneas.

Em contrapartida, Lee (2013) alerta que é ingenuidade e irresponsabilidade ver a internacionalização como algo necessariamente positivo, e que devemos refletir acerca desses processos. Um exemplo seria o relato de alguns estudantes intercambistas que reclamam de sofrerem discriminação e que esta partiria do próprio corpo discente e docente do país anfitrião.

O que se quer evidenciar é que a Unesco vem desenvolvendo a Internacionalização nos cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que tange a questão da mobilidade acadêmica para docentes e discentes. O mesmo ocorre nos programas *stricto sensu*, por meio de convênios, cujo foco é a pesquisa e a produção.

A pesquisa nos mostrou também que, o Programa de Mobilidade Acadêmica, na maioria das vezes, objetiva desenvolver competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício da carreira, além de trazer uma bagagem cultural imensurável aos envolvidos no processo pedagógico (UNOESC, 2019). E que as iniciativas institucionais, quando não são decorrentes de programas/projetos fomentados por órgãos governamentais, demonstram a vontade política institucional de desenvolver determinadas ações, sendo esta uma das situações na qual a autonomia da universidade pode ser plenamente efetivada.

E neste contexto, concordamos com as ideias de Trevisol e Fávero (2019, p. 18) quando dizem que é necessário evidenciar que as políticas de internacionalização nas instituições requerem comprometimento e planejamento.

Por fim, pode-se concluir que a mobilidade acadêmica é o primeiro grande caminho para a internacionalização das universidades sobretudo quando é entendida como necessidade da sociedade do conhecimento. E que a Unesco como instituição multicampi e comunitária, está



assumindo seu compromisso com sua região de atuação e que com os esforços que apresenta sugere à solidificação da internacionalização nos próximos anos.

Palavras-chave: internacionalização da educação superior; políticas de educação superior; universidades comunitárias.

REFERÊNCIAS

GACEL-ÁVILA, J.; RODRIGUEZ-RODRIGUES, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance.** México: Unesco-Iesalc, 2018.

KNIGHT, J. Cinco verdades sobre a internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LEE, J. J. O falso glamour da internacionalização das universidades. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-falso-glamour-da-internacionalizacao-das-universidades>. Acesso em: 19 mar. 2018.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional.** 2009. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas.** Curitiba: Appris, 2017.

THIESEN, J. da S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p991-1017>

TREVISOL, M. G.; FÁVERO, A. A. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-22, 2019.

UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018-2022).** 3. ed. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2018.

UNOESC. **Programa de Mobilidade Acadêmica.** Joaçaba: Ed. Unoesc, 2019. Disponível em: <http://intercambio.unoesc.edu.br/>. Acesso em: 1 abr. 2019.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL (2017-2020)

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com

LESNIESKI, Marlon Sandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

Este estudo analisou produções acadêmicas brasileiras da área da Educação, sobre a temática avaliação educacional, na temporalidade de 2017 a 2020, que pela relevância projeta um espaço de conhecimento vasto e ao mesmo tempo plural, que permite diversas abordagens, dada sua complexidade e pesquisas relacionadas. Pode-se ampliar a discussão quanto ao tema avaliação, desde o desempenho dos educandos, quanto a mensuração de índices que quantificam e qualificam o resultado das instituições que realizam o trabalho educacional, nas mais variadas esferas.

Considerando a relevância em discutir e refletir sobre políticas e práticas no campo da avaliação educacional, reportamo-nos as ponderações de Dias Sobrinho (2002, p. 15-16), o qual enfatiza que avaliação se trata de um campo, “[...] com profundas disputas e contradições entre grupos e comunidades de intelectuais, profissionais de distintas categorias e organizações políticas com diferentes interesses e concepções.” Para o autor, as diversas abordagens e discussões que a temática incita, reúne apontamentos de agentes de diferentes esferas populacionais (que investigam esse tema), bem como, põem em prática ações de múltiplas interpretações e por consequência, resultados.

Considerando que a discussão acadêmica em torno da avaliação educacional vem se consolidando entre os pesquisadores nos últimos anos, decorre o interesse e a preocupação em compreender como se articulam as dimensões envolvidas em torno da formulação das políticas públicas implantadas no país. Na seara da avaliação, suas práticas e as diretrizes que abarcam as diversas instâncias educativas, Afonso (2013, p. 267) contextualiza a complexidade do tema:

As abordagens ao campo da avaliação educacional têm sido múltiplas e heterogêneas: quer em termos de olhares disciplinares ou interdisciplinares; quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interação entre dimensões e funções envolvidas; quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou, ao contrário, mais descritivas e compreensivas).

Diante, do exposto, pretendeu-se com o presente estudo, produzir material que possa corroborar para o mapeamento do conhecimento que vêm sendo produzido na área, bem como,

conhecer os elementos que vêm sendo privilegiados nas discussões, a partir da apresentação de uma síntese de como os pesquisadores tem interpretando os dados achados em suas pesquisas em relação a avaliação educacional, no contexto brasileiro dos últimos anos (2017-2020). Para tanto, a investigação consistiu em levantamento de produções científicas nacionais, artigos de periódicos coletados nas plataformas: Capes e Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Para realização desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da revisão bibliográfica dos periódicos acadêmicos, a partir dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Laurence Bardin: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2011, p. 38).

Na composição desse inventário foram escolhidos três recortes disciplinares julgados relevantes para abrangência ao tema e também para o refinamento dos trabalhos selecionados, quais sejam: ‘Accountability Educacional’, ‘Estado e Avaliação Educacional’ e ‘Políticas de Avaliação Educacional’. Em cada busca foi selecionada Educação como área do conhecimento, período de 2017 a 2020, como recorte temporal, assim encontrando 490 produções.

Para refinamento e seleção foi aplicado como filtros, o idioma (português), produções nacionais (Brasil) e artigos avaliados aos pares. Desse modo, dos 490 trabalhos inicialmente selecionados, foram refinados 132 que, num primeiro momento, foram analisados observando o título e as palavras-chave, objetivando perceber alguma relação com a temática ‘avaliação educacional’. Em seguida, com a apreciação dos resumos (análise mais detalhada) foi possível identificar e selecionar 62 artigos/trabalhos relacionados aos subtemas elencados dentro de cada um dos recortes disciplinares.

No primeiro recorte disciplinar “Accountability Educacional”, do levantamento dos trabalhos científicos, foram encontradas 22 publicações, as quais foram subdivididas em três categorias: avaliação em larga escala, prestação de contas e responsabilização. As palavras-chave que se destacam nessas produções e que serviram como balizadoras para categorizar os textos, foram: *accountability*, avaliação da educação, políticas educacionais, avaliação em larga escala e qualidade.

Elucidando o cenário dos principais conceitos que abarcam as políticas de avaliação e apresentando algumas interfaces e articulações entre regulação, governança e *accountability*, o artigo de Afonso (2019), intitulado *Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais*, representa o contexto candente das discussões envolvendo a temática avaliação educacional. O autor apresenta a distinção entre regulação, Estado-regulador e Estado-avaliador articulando o debate da desregulação das desigualdades sociais e educacionais. Trata-se de um estudo de base sociológica crítica que em sua essência permeia uma reflexão sobre a governança regulatória, os mecanismos efetivos e eficazes de regulação (nacionais e internacionais) em torno das mudanças contemporâneas no campo das políticas educacionais.

A temática da *accountability* educacional sob a perspectiva da prestação de contas é discutida no artigo “A condição contingente do ser humano e a administração científica da educação” publicado em 2020, de autoria de Manuel Losada-Sierra. Neste estudo, se discute como nas últimas décadas o interesse acentuado em *rankings* internacionais, provas standardizadas que mensuram e classificam estudantes, contribuem para a construção de um cenário que gera a perda de autonomia de professores e alunos. Em suma, o autor alerta que ao se dar ênfase a prestação de contas à sociedade, dos resultados da educação, ocorre a prevalência das questões administrativas e da qualidade baseada na excelência individual, em detrimento dos aspectos da aprendizagem para a formação de cidadãos solidários.

Nas tessituras das avaliações externas em larga escala, Bauer (2020) em “‘Novas’ relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate”, apresenta uma discussão sobre a indução de práticas pedagógicas e curriculares nos sistemas educativos do Brasil e do exterior, os quais dão-se a partir de uma mudança curricular para garantir o direito constitucional à educação.

Ainda, tendo em vista o contexto das avaliações em larga escala, em “Avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB”, de Villani e Oliveira (2018), encontra-se uma análise da implementação do Program for International Student Assessment (PISA) e do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e de como relacionam-se do ponto de vista político, estatístico-metodológico, influenciando nas políticas educacionais brasileiras.

Medeiros, Jaloto e Santos (2017) e Morris (2017) exploram com uma abordagem crítica a formatação do PISA, tal como na pesquisa anteriormente mencionada, discutem ainda, os alicerces conceituais e procedimentais das políticas de avaliação em larga escala e as implicações no desempenho de estudantes brasileiros. Para os autores, essa lógica de educação comparada, impacta o ensino e desconsidera as especificidades dos atores essenciais envolvidos (estudantes e docentes), sob o discurso de que os resultados das avaliações são tomados como referência para análise dos fatores de gestão escolar e pedagógica, qualidade e equidade e, principalmente, são utilizados para formulações de políticas educacionais.

Lockmann e Machado (2020), tomando como referência estudos do autor Veiga-Neto apresentam as diversas avaliações que circulam no sistema educativo brasileiro. A discussão proposta pelas autoras do artigo, se dá em torno da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e da inclusão/exclusão de alunos com deficiência neste contexto. Com viés crítico, o artigo expõe que o modo como a prova ANA está sendo aplicada nos espaços escolares, vem promovendo a invisibilidade desses sujeitos.

Na mesma linha discursiva, Nascimento de Paula, Costa e Lima (2019), associando-se aos estudos que discutem a *accountability* educacional na ótica da avaliação em larga escala, apresentam uma análise dos mecanismos que constituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo os autores, este sistema avaliativo possui cunho técnico e contábil e define a qualidade educacional entre as instituições.

Já, em alguns artigos, encontram-se discussões sobre os sistemas de avaliação adotados em diferentes estados e municípios brasileiros, desde a região nordeste do país até o sul. A metodologia utilizada pelos autores, varia entre revisão de literatura, análise documental e estudos de casos. Os autores dos textos referidos, alertam de que as avaliações são recursos importantes que devem compor a gestão educacional, contudo, há a necessidade de que se voltem de modo valorizar as diversidades regionais, e também dos estudantes, visto que, o contexto brasileiro em que se aplicam é peculiar em cultura e valores.

Em abordagem que se diferencia das demais produções mencionadas, os textos de Freitas e Coelho (2019) e de Marques e Santos (2017) centralizam o debate de avaliação educacional sob a ótica dos documentos do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco e da maneira como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi controlando o campo educativo (via orientação de criação de instrumentos avaliativos) nas últimas décadas.

Fazendo um panorama geral, os artigos classificados no primeiro recorte disciplinar, *accountability* educacional, sucintamente discutidos aqui, apontam pistas interessantes, como os documentos da OCDE, Banco Mundial e Unesco, e ainda a relevância que as avaliações externas em larga escala ganharam dentro das discussões e produções científicas nacionais nos últimos anos, bem como, o protagonismo que elas assumem na formulação das políticas educacionais.

No segundo recorte disciplinar "Estado e Avaliação Educacional", foram escolhidos 24 artigos/trabalhos, subdivididos em avaliação da aprendizagem e modelos de gestão. A abordagem metodológica mais utilizada é a qualitativa. Nos textos selecionados, 16 apresentam uma articulação entre avaliação educacional com gestão e governança (expressões contidas nas palavras-chave), sendo os demais, referentes a avaliação da aprendizagem.

Um dos artigos analisados "Sentidos do PISA na mídia no Brasil: nova forma de governamentalidade" de Mascia (2019), traz uma pesquisa que problematiza reportagens midiáticas vinculadas no território nacional sobre as avaliações externas, em especial sobre o PISA. A autora, a partir de estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2008), traz a tona a discussão dos conflitos contemporâneos sob o modelo de gestão implantado no sistema educativo nacional.

Tratando de gestão educacional e da atuação do Estado na implantação de políticas neoliberais, Martins (2019) em um estudo documental, problematiza "estão democrática x gestão gerencialista" a partir da análise da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Ao que se percebe, no estudo apresentado, o ensino público é gestado pelo Governo via controle e fiscalização, mas camuflado pelo discurso que a democracia se dá pela ampla participação da sociedade civil.

Na mesma linha discursiva, Melo (2019), Silva, Lima e Hypolito (2019), levatam discussões sobre o sistema educativo brasileiro estar alinhado com uma agenda neoliberal e neoconservadora. Com um viés crítico, os textos comentam sobre performatividade estudantil, as reformas educativas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando o leitor a reflexão do papel da educação, enquanto posição de subordinação, nas relações mediadas pelo capital.

Seguindo na categorização de avaliação e modelos de gestão, Sousa e Pimenta (2018), elucidam as interfaces do tema associado à educação infantil. O estudo realizado pelas autoras é um levantamento de produções acadêmicas sobre avaliação no primeiro nível da educação básica. Como resultado de pesquisa, elas comentam as potencialidades e limitações dos modelos de avaliações existentes neste nível de escolaridade e também, apontam para a necessidade de construção de um projeto educacional que materialize qualidade e aprendizagem na infância.

Dois artigos dentro da seleção que tecem discussões interessantes, são de Bauer et al. (2017) e de Vieira, Plank e Vidal (2019), os quais têm como propósito caracterizar e analisar a utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão educacional. Como resultado comum, as pesquisas trazem uma análise crítica da atuação do Estado que, segundo os autores, vêm implementando processos de colaboração e responsabilização, em âmbito escolar, a fim de melhores índices e rankings nacionais.

Em artigos como os de: Eckert, Cioato e Mecca (2020) e Cerdeira et al. (2017), observa-se a realização de pesquisas bibliográfica e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, para análise dos projetos de gestão democráticas implantados em diferentes estados brasileiros, entre eles Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Como apreciação comum, estão apontamentos sobre ensino, aprendizagem, desempenho dos estudantes, eficácia escolar, entre outros aspectos do contexto das políticas educacionais de avaliação.

Os outros artigos presentes nesse recorte disciplinar, apresentam estudos acerca da avaliação da aprendizagem, seus diversos fatores que incidem sobre a prática avaliativa e docente que abarcam a ação pedagógica. Complementam esse debate os autores Fernandes e Gomes (2020), Ribeiro, Veloso e Zanardi (2020), Julião, Piza e Mello (2020), Borges, Tauchen e Barcellos (2019) e Suassuna (2017). As palavras-chave que predominam nesses artigos são: aprendizagem e avaliação educacional. Novamente, a metodologia predominante é a qualitativa (com análise de conteúdo de Laurence Bardin) e a coleta de dados.

A leitura dos textos do segundo recorte disciplinar, mostrou entre outros fatores, como se dá a relação dos sujeitos escolares na implementação de políticas de avaliação concebidas pelos órgãos municipais, estadual e federal em busca de melhores indicadores, bem como, a centralidade que as avaliações de larga escala ocupam no cotidiano da escola.

Com relação à categoria "Estudos e Políticas de Avaliação Educacional", foram selecionados 16 artigos/trabalhos. As palavras-chave que mais aparecem nesses artigos são: avaliação da educação e políticas educacionais. A abordagem metodológica mais utilizada foi a qualitativa. Como tema constante, está a vinculação das políticas de avaliação educacional com as mudanças curriculares e a operacionalização de reformas educativas.

Na discussão sobre concepções de avaliação, encontra-se o artigo "Avaliação educacional: concepções e embates teóricos" de Silva e Gomes (2018). Com a finalidade de revisitar, sistematizar e discutir as distinções de entendimento sobre avaliação e as tendências no campo da avaliação educacional, os autores apresentam uma construção histórica do conceito de avaliação

educacional e concluem afirmando que se trata de um entendimento baseado em processo de tendência híbrida.

No mesmo contexto conceitual de avaliação educacional, Borges e Rothen (2019), em seu artigo apresentam um mapeamento da produção do conhecimento científico no Brasil durante a década de 1980, sobre essa temática. A partir de estudos bibliométricos, os autores trazem como resultado, um estudo que demonstra o estado da arte da evolução conceitual e da produção acadêmica sobre avaliação no campo da educação.

Há também artigos/trabalhos cujo objetivo principal é discutir aspectos de programas de avaliação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Alfabetização na Idade certa (PAIC), PISA e o IDEB. Embora diferentes entre si, os artigos/trabalhos elencados neste terceiro recorte disciplinar, privilegiam a reflexão crítica referente as políticas de avaliação educacional e apontam os temas candentes sobre a temática de interesse para qualquer pesquisador de educação.

Neste recorte também fica evidente, a partir dos estudos citados que as discussões inerentes a avaliação de larga escala, tem em comum, a concordância de que o objetivo desta mensuração se dá para interesse de elevar o ranking do país em nível nacional e internacional, para que os acordos girem favor de benefícios para o país, e que as mesmas não tem efetividade na equalização relacionada a valorização das diferenças regionais.

Na finalização das análises sobre as questões atuais da educação brasileira sob a temática da avaliação da educação, a produção do conhecimento selecionada, mostra que o tema é complexo e o debate teórico confirma essa observação, pois o que se percebe, a partir da leitura dos textos, é que é comum a preocupação com a execução e resultados das práticas avaliativas, o que é tratado pelos autores por *accountability* educacional.

Por fim, com a sistematização da temática e debate das dimensões e questões explanadas, verificou-se que as discussões referentes a avaliação educacional, especialmente no início deste século, vêm ficando bastante evidente, porque se trata de um momento de afirmação das políticas avaliativas e neste cenário, autores do campo da educação voltam seus olhares (pesquisas) para tal contexto, abordando diferentes interfaces das práticas avaliativas. E diante disso, apresentar um levantamento de algumas dessas produções científicas, serviu para expor elementos que corroborem para a ampliação do conhecimento acerca da avaliação no campo educacional brasileiro.

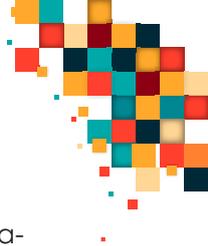
Palavras-chave: educação brasileira; políticas de avaliação; *accountability* educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BAUER, A. *et al.* O. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

BORGES, D.; TAUCHEN, G.; BARCELLOS, V. C. Avaliação da aprendizagem escolar: contexto histórico e suas pesquisas. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, 2019.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24 n. 2, 2019.

CERDEIRA, D. G. da S. C. *et al.* Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. São Paulo: Insular, 2002.

ECKERT, A.; CIOATO, D.; MECCA, M. S. Governança pública: investimento em educação e sua relação com o desempenho dos estudantes nos municípios da Serra Gaúcha. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, 2020.

FERNANDES, A. O.; GOMES, S. S. Políticas de avaliação no ensino médio: os itens de teste em questão. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...] Niterói, 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FREITAS, R. G. de; COELHO, H. R. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Roteiro**, v. 44, n. 3, 2019.

JULIÃO, B. O.; PIZA, C. T.; MELLO, C. B. Escala de sondagem do desenvolvimento neuropsicomotor e de habilidades acadêmicas para o Ensino Fundamental I: percepção de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2020.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B. M. A produção do outro incluído em tempos de comentários em larga escala. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, 2020.

LOSADA-SIERRA, M. A condição contingente do ser humano e a administração científica da educação. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

MARQUES, H. J.; SANTOS, F. A. A qualidade da educação como prioridade da agenda pós-2015: mais do mesmo? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38., 2017, Maranhão. **Anais** [...] Maranhão, 2017.

MARTINS, R. J. Meta 19 do Plano Nacional de Educação: gestão democrática ou gestão gerencialista. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...] Niterói, 2019.

MASCIA, M. A. A. Sentidos do PISA na mídia no Brasil: nova forma de governamentalidade. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...] Niterói, 2019.



Eixo 3 – Estado e políticas educacionais

MEDEIROS, L.; JALOTO, A.; SANTOS, A. V. F. A área de ciências nas avaliações internacionais de larga escala. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, 2017.

MELO, A. Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói, 2019.

MORRIS, P. Política educacional, exames internacionais de desempenho e a busca da escolarização de classe mundial: uma análise crítica. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 302-342, 2017.

NASCIMENTO DE PAULA, A. S.; COSTA, F. J. F.; LIMA, K. R. R. Accountability e o mosaico da política de avaliação da educação superior brasileira. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 8, n. 17, 2019.

RIBEIRO, M. P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C. Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 541-563, jan./abr. 2020.

SILVA, A. L.; GOMES, A.M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, S. G.; LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. L. M. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói, 2019.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

OS REFLEXOS POSITIVOS E DESAFIOS DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

FONTES, Isis Gabriele de Oliveira
Prefeitura do Rio de Janeiro
isisgabrielle13@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de elucidar questões atuais que nos remetem a pensar sobre a importância e eficácia dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na educação brasileira. Para tanto, foi necessário realizar uma revisão de literatura sobre a história da educação brasileira no sentido de discutir a influência do confronto ideológico e político entre a classe dominante que utilizava (e ainda utiliza) a escola para reproduzir seus ideais e de outro a classe trabalhadora, oprimida que consegue aos poucos enxergar a dominação que sofre. Quanto à pesquisa bibliográfica, esta utiliza a análise de textos escritos e por meio da avaliação e organização desses textos desenvolve-se o conhecimento científico (SEVERINO, 2011). Para isso, foram mapeados materiais em livros, repositórios institucionais (bancos de dissertações e teses), Google Scholar, bibliotecas virtuais, Scielo, dentre outras que possam emergir do contato com o campo teórico. Nesse sentido, algumas das conclusões a que se chega com este trabalho é que formar para o trabalho era e ainda é o pensamento mais presente quando se pensa na utilidade da escola, quando os seus objetivos vão (ou deveriam ir) muito além da mera formação para o trabalho. Para o alcance da superação da formação dualista da escola a educação oferecida deve ter princípios básicos e determinantes para a formação que atenda não somente às necessidades do mercado, mas, principalmente dê aos indivíduos alcance pleno a cidadania, fortalecendo a formação da autonomia, da criticidade e dos valores necessários à convivência humana.

2 DESENVOLVIMENTO

Os Centros Integrados de Educação Pública, foram um projeto educacional do antropólogo Darcy Ribeiro implantados no estado do Rio de Janeiro durante o governo Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos das classes populares. Neste texto, vamos observar as principais concepções de educação que norteavam este projeto, enaltecendo a necessidade atual da nossa sociedade na formação do jovem da escola pública.

A proposta pedagógica dos CIEP's torna a ideia de educação integral possível, uma escola que combate o analfabetismo, a baixa escolaridade, a evasão, a repetência além de outros diversos problemas que rondam a educação, proporcionando ao aluno as condições necessárias

para o aproveitamento total do que estava sendo lhe oferecido, familiarizando com os conteúdos escolares com facilidade, assim como com os professores e a sociedade em geral.

Mesmo após o fim do último mandato de Brizola o que desencadeou o fim progressivo do programa, a necessidade de oferecer uma escola de formação integral, como os CIEP's foi crescendo e se fortalecendo ainda mais e isso pode ser visto na legislação que direta ou indiretamente legalizaram a educação integral no nosso país, e isso trouxe bons resultados para a educação brasileira.

Se tratando de uma ação de políticas públicas de educação, o programa investigado trouxe ao campo educacional e político uma nova prioridade. O pensar a educação pública de qualidade ganhou forças e proporções inimagináveis para a última década do século XX, mesmo sendo considerado por alguns um apelo político, uma forma assistencialista de educar, escola para pobre, o CIEP mostrou à sociedade a importância de oferecer uma educação de qualidade, de se cumprir na escola seu papel social e a sua viabilidade:

Quem não luta seriamente por essas reivindicações mínimas de uma educação popular democrática ajuda a direita a manter nosso povo condenado a viver à margem da civilização letrada, sofrendo as consequências do desemprego e de uma fome e ignorância crescentes. (RIBEIRO, 1995, p. 14).

A não continuidade do programa não foi somente uma luta de interesses políticos como vimos ao final do primeiro governo de Brizola, nas palavras de Darcy Riberio percebemos que não continuar o oferecimento de uma educação integral de qualidade aos alunos da rede pública e fortalecer os interesses da classe dominante em manter as diferenças sociais, e, sobretudo, condenando a maior parte da nossa sociedade na "escuridão" sendo exploradas e destinadas a um futuro insatisfatório reduzido por sua escolarização que não contribui para a sua transformação social cultural cognitiva e econômica (VELASCO; GUEDES, 2015).

No final do primeiro mandato de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro tivemos o primeiro momento de "destruição" dos CIEPs. O abandono das escolas trouxe um grande prejuízo aos cofres públicos, a ideia começou a perder força porque dependia diretamente de toda uma estrutura que amparava a proposta, isto porque não se queria dar crédito ao partido político que havia implementado o programa, e a situação de descompromisso se repetiu nos governos seguintes ao segundo mandato de Brizola, os governos não conseguiam aliar os interesses políticos à real necessidade educacional brasileira, não tendo com a questão a responsabilidade tão necessária.

Ao longo da história da educação brasileira vários programas contribuíram para os avanços educacionais, felizmente não temos mais as escolas para as elites que antecederam o movimento Escolanovista no início do século XX, todavia muito mais poderia ter sido conquistado se não fosse "jogado fora" muito do que foi feito, descartado apenas para não vangloriar alguém ou um partido político, os acertos não podem ser apagados e sim revistos e contextualizados a nova realidade político partidária.

Toda a estrutura que sustentava o 1º e o 2º Programa Especial de Educação, a necessidade dos projetos internos como Animação Cultural, Sala de Leitura entre outros funcionaram de forma integrada com as disciplinas regulares do currículo como Português e Matemática. A ampliação do horário escolar não pode ser desligada da escolarização básica do aluno, pelo contrário, às atividades “extras” devem ser utilizadas em favor e decorrência da formação mais ampla do aluno, o espaço escolar deve ser utilizado de forma com que se ampliem as possibilidades de conhecimento, os profissionais envolvidos, voluntários ou não devem estar cientes da intencionalidade de manter a criança por mais tempo na escola, que ela não fica ali no contraturno para jogar futebol ou assistir filmes desprovidos ou descontextualizados dos conhecimentos escolares (CAVALIERE; COELHO, 2002). Ressaltando ainda que essa ampliação da jornada de tempo escolar e de conhecimentos ofertados, deve ser uma oportunidade a todos sem restrição assim como ocorria na proposta dos CIEPs.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Decerto, percebemos que a mesma necessidade que impulsionou Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro em momentos distintos da história da educação brasileira continua sendo uma grande demanda da sociedade atual, e a luta por uma escola pública de qualidade que forme de maneira ampla e completa o aluno continua e depende dos interesses e prioridades do poder público para que essas propostas não se limitem a ampliação do tempo e sim a ampliação de oportunidades de conhecimento que tornaram possível a transformação ampla do aluno e conseqüentemente da sociedade (DUTRA; MOLL, 2018).

Ao analisarmos as concepções de educação defendidas ao longo deste trabalho vamos entender que a necessidade de oferecer aos alunos das classes populares uma formação que supere os interesses econômicos e políticos partidários envolvidos, ainda emerge, sendo importante debater e questionar a sociedade e o poder público sobre qual formação estamos oferecendo. Visto que, o estado do Rio de Janeiro durante o período citado conheceu na prática uma proposta de formação integral, se faz necessário refletir porque programas como estes são extintos mesmo sendo tão necessários?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira vem ao longo dos anos dando passos e tropeços em busca de melhorias e democratização, os avanços como ter a educação pública como direito assegurado por lei, a inserção da educação infantil como parte da educação básica e os aumentos significativos, porém ainda insuficientes, na educação, encontrados nos últimos 30 anos, foram são dúvidas pertinentes e motivadores na busca de um ensino público e de qualidade para todos, entretanto, o atual projeto para a educação brasileira pode ter um resultado ainda mais negativo do que a realidade encontrada, a perspectiva é de muita luta para a manutenção das conquistas citadas

nas últimas décadas e contra a construção de um projeto educacional altamente excludente e perverso para as classes populares, que silencia professores em detrimento da capacidade crítica do aluno (LOUREIRO, 2019).

O Programa Especial de Educação que implantou os Centros Integrados de Educação Pública no estado do Rio de Janeiro, segundo Teixeira (1966) representou um marco na história da educação brasileira, afinal pensar uma escola pública que pudesse superar o dualismo orgânico no qual se formou nossa sociedade, foi dar a educação a possibilidade de assumir seu caráter “Soberano”, possibilitando a emancipação do sujeito e uma conseqüente transformação social, criando uma alternativa educação significativamente diferente, capaz de romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Oferecer ao aluno da escola pública uma formação ampla, capaz de gerar uma mudança coletiva se faz ainda mais necessário frente a nossa triste realidade política atual, uma escola que possa ir além dos interesses do capital, da formação pragmatista e minimalista que encontramos hoje é uma utopia que poderia ter sido concretizada no projeto de educação citado aqui e que sem dúvida merece e precisa ser repensado para que possamos alcançar a mudança social que a somente educação pode causar.

Palavras-chave: educação integral; história da educação; CIEP; políticas públicas.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUTRA, T.; MOLL, J. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/234>. Acesso em: 31 maio. 2021.

LOUREIRO, S. R. A educação brasileira: um campo de avanços, retrocessos e luta. **Estante virtual**, abr. 2019. Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2019/04/28/a-educacao-brasileira-um-campo-de-avancos-retrocessos-e-luta/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 24. Ed. 2011.

TEIXEIRA, A. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 46, n. 104, out./dez. 1966.

VELASCO, A.; GUEDES, P. Educação Integral - qualidade e equidade. **O Estado de S. Paulo**, 2015. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-integral---qualidade-e-equidade,1700052>. Acesso em: 30 maio 2021.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

DALL IGNA, Fernando Rodrigo; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profidrf@gmail.com; malu04@gmail.com

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq e como vem se consubstanciando a produção do conhecimento nesse meio.

Tendo como objeto de pesquisa os grupos vinculados as universidades públicas brasileiras, apresenta a repercussão de suas produções com base nas identificações colocadas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, uma vez que aquelas são consideradas centros de pesquisa e de produção do conhecimento universitário.

Nesse contexto histórico, construímos o problema desta pesquisa: Quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas, nas diferentes Regiões do Brasil?

Para dar conta da questão norteadora, definimos como objetivo geral: “Analisar as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre Educação Superior no Brasil”, e para responder às outras questões demarcamos como objetivos específicos: caracterizar os grupos de investigação na área da educação superior no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; verificar, por meio dos objetivos traçados pelas linhas de pesquisa, como se dá a produção do conhecimento no interior dos grupos em educação superior; identificar a repercussão da produção registrada em cada grupo de pesquisa; refletir sobre essas repercussões em termos de produção do conhecimento na educação superior que estes grupos oferecem, por meio das linhas de pesquisa de cada região analisada; e, verificar a formação dos líderes de pesquisa de cada grupo.

Nossa pesquisa assume um enfoque teórico-metodológico qualitativo e exploratório. Qualitativo, no sentido de que, segundo Trivinõs (1987, p. 133),

o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico metodológica para realizar seu estudo. Uma vez que, os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Uma vez que este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

Devemos, porém, salientar que esta ampla liberdade na escolha teórico-metodológica mencionada por Trivinõs (1987) faz com que os pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas de cunho qualitativo carreguem consigo a exigência de uma rígida estruturação.

Portanto, nessa investigação intencionamos realizar um “mergulho” no campo de estudo e nos dados colhidos, no intuito de verificar especificidades que demarcam os grupos de pesquisa em educação superior vinculados as universidades públicas das diferentes Regiões do Brasil. Com respeito ao caráter exploratório, estas pesquisas, segundo Trivinõs (1987, p. 109-110),

caracterizam-se por permitirem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, uma vez que o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica buscando antecedentes para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Nesta perspectiva, segundo o referido autor, o estudo exploratório se caracteriza pela busca de dados e informações que nos possibilitam, portanto, analisar o processo de produção do conhecimento por meio dos grupos de pesquisa em educação superior no Brasil conforme proposto neste estudo.

Conforme apontam Bianchetti e Zuin (2015), Bianchetti e Valle (2014) e Silva Junior e Sguissardi (2001), a pesquisa e produção do conhecimento por meio dos grupos de pesquisa vem sofrendo um constante processo produtivista, intimamente ligado ao atendimento das necessidades produtivas de órgãos como a Capes e CNPq que, por meio de políticas de financiamento e de avaliação, têm transformado estes em um campo de disputas, onde o atendimento às necessidades econômicas do mercado e do Estado está acima das necessidades acadêmicas, transformando os conhecimentos produzidos em mercadoria.

Outro fator preponderante, além da pressão quanto aos processos de produção, está relacionado à produção acadêmica, que diante de uma lógica produtivista, vem comprometendo de maneira significativa a qualidade das pesquisas e do conhecimento provindo delas.

Neste sentido Almeida e Tello (2013, p. 239), apontam que

é necessário então que a pesquisa científica seja repensada para que possa fazer a diferença nesta sociedade que está inserida em um mercado econômico que tem como base o capitalismo para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para maioria da população.

Para tanto, almejamos, que esta pesquisa possa motivar outros pesquisadores a novas indagações relacionadas ao tema proposto, que consideramos importante para reflexões acerca da produção do conhecimento voltado à área de educação superior. Não temos a pretensão de responder a todas as questões sobre este tema, mas, de incentivar o debate sobre o problema de pesquisa apresentado.

Após análise, resumimos os resultados desta pesquisa em seis pontos específicos entre si:
1. Repetição de grupos e linhas de pesquisas nas diferentes regiões; 2. Formação dos líderes dos

grupos de pesquisa; 3. Grupos sem atualização; 4. Linhas de pesquisa que não são ou não possuem foco na área da educação superior; 5. Grupos de pesquisa sem texto de repercussões no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; e 6. Temas relacionados a educação superior pouco, ou não pesquisados pelos grupos de pesquisa.

No que toca o primeiro ponto, Repetição de grupos e linhas de pesquisas, entendemos ser importante salientar que foram encontrados 51 grupos de pesquisa em educação superior sendo desenvolvidos nas universidades públicas brasileiras. Analisando estes, verificamos que estes grupos possuem juntos 161 linhas de pesquisa sendo desenvolvidas, e conforme nossa compreensão, voltam seus estudos especificamente aos temas:

- a) formação de professores, trabalho docente e prática docente: essas linhas juntas foram encontradas em vinte e três grupos. De 51 grupos de pesquisa em educação superior, em torno de 45,1%, têm ao menos uma de suas linhas de pesquisa direcionadas a formação, trabalho e prática docente;
- b) formação, trabalho e práticas docentes que na sua composição, possuem os subtemas: ética; educação popular; epistemologia; educação básica e superior subtemas que aparecem em duas linhas; desenvolvimento profissional que aparece em três linhas de pesquisa que visam a formação de professores; inclusão; formação inicial e continuada que aparece em duas linhas; práticas educativas em outras seis linhas; identidade docente; organização escolar e políticas de formação;
- c) políticas públicas, verificamos que nove grupos de pesquisa têm ao menos uma de suas linhas voltadas ao tema específico das Políticas públicas de educação superior, outros sete grupos têm linhas direcionadas a Políticas de Avaliação da educação superior, as quais trazem consigo um discurso de regulação e qualidade. Outros dois grupos têm linhas voltadas especificamente às Políticas públicas educacionais, e um grupo de pesquisa direciona pelo menos uma de suas linhas ao assunto Políticas públicas de financiamento da educação superior.

De posse destes dados, compreendemos que 19 grupos de pesquisa, ou seja, 37,3% voltam seus estudos a temas relacionados às políticas de educação superior. Por outro lado, cinco grupos ou 9,8% possuem linhas voltadas ao tema Produção do conhecimento, o qual aparece nas linhas de pesquisa vinculado aos subtemas, tecnologia, inovação e educação superior. Outros 14 grupos de pesquisa ou 27,4% têm linhas de pesquisa voltadas aos temas: Didática e metodologia, quatro grupos; Ações afirmativas, quatro grupos; Docência na educação superior, quatro grupos; Metodologias ativas, um grupo; e Currículo e processos educacionais, um grupo.

Oito grupos de pesquisa, ou 15,7% possuem linhas de pesquisa direcionados aos temas Educação superior, três grupos de pesquisa; Educação superior, tecnologia e inovação, dois grupos de pesquisa; e Trabalho, educação e tecnologia, três grupos. Seis grupos de pesquisa, ou 11,8% possuem linhas pesquisa voltadas a Inclusão e políticas de inclusão.

Cinco grupos de pesquisa, ou 9,8% possuem linhas de pesquisa direcionadas a Gestão e planejamento da educação. Já sete grupos de pesquisa ou 13,7% possuem linhas de pesquisa voltadas aos temas, Reforma da educação superior, um grupo; Expansão e diversificação da educação superior, três grupos; Internacionalização, dois grupos; e mercantilização da educação superior, um grupo.

Outras linhas de pesquisa encontradas direcionam suas pesquisas em temas voltados a Matemática, três grupos ou 5,8%; Movimentos sociais, três grupos ou 5,8%; Pedagogia universitária, dois grupos ou 3,9%; Antropologia da educação básica e superior, um grupo ou 2%; História da educação superior, um grupo ou 2%; e Estado, política pública e formação humana, um grupo ou 2%.

Haja vista os dados apontados sobre as linhas de pesquisa, podemos observar que 82,4% dos grupos de pesquisa em educação superior encontrados nas universidades públicas brasileiras possuem suas pesquisas voltadas ao tema Políticas de educação superior e Formação de professores, trabalho docente e práticas docente, ou mesmo, possuem uma das linhas de pesquisa direcionada a estes temas.

No segundo ponto de análise, denominado Coordenadores de grupo sem doutorado na área da educação, verificamos que 74% dos líderes dos grupos de pesquisa em educação superior possuem doutorado em educação ou em áreas afins a está. Por outro lado, 26% possuem doutorado em áreas voltadas a grande área das linguagens, letras e artes, e da grande área das ciências e da saúde.

Apresentados os dados referentes a titulação dos líderes dos grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas brasileiras, distribuídas nas cinco Regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte), concluímos que estes grupos contam com 81 líderes distribuídos nos 51 grupos de pesquisa em educação superior.

Destes 39 ou aproximadamente 48,2% possuem doutorado em educação; enquanto 31 ou aproximadamente 38,2% dos líderes possuem doutorado em áreas afins como, Psicologia, um ou 1,2%; Psicologia social e do trabalho, dois ou 2,5%; Filosofia, um ou 1,2%; Filosofia e ciências da educação, um ou 1,2%; História e filosofia, um ou 1,2%; História, dois ou 2,5%; História da educação e historiografia, um ou 1,2%; Sociologia, seis ou 7,5%; Letras, dois ou 2,5%; Letras ou linguística, um ou 1,2%; Linguística, um ou 1,2%; Ciências pedagógicas, um ou 1,2%; Ciências sociais, um ou 1,2%; Ciências da educação, um ou 1,2%; Antropologia, dois ou 2,5%; Matemática, três ou 3,8%; Educação matemática, dois ou 2,5%; Política científica e tecnológica, um ou 1,2%; e Informação e comunicação em plataformas digitais, um ou 1,2%.

Logo, no que se refere aos onze ou 13,6% dos líderes restantes, observamos que dois ou 2,5% não possuem doutorado, muito embora possuam mestrado em áreas que vão ao encontro dos objetivos traçados pelo grupo através de suas linhas de pesquisa; um ou 1,2% encontra-se fazendo doutorado em ciências, tema que vai ao encontro dos objetivos traçados pelas linhas de pesquisa do grupo a que pertence; um ou 1,2% possui doutorado voltado grande área das linguagens, letras e artes; enquanto sete ou aproximadamente 8,7% possuem doutorado voltado a área da saúde, o

que nos leva a concluir que de um universo de 81 líderes, 9,9% não possuem titulação voltada ao campo de estudo da educação superior.

Para o terceiro ponto de análise, denominado Grupos de pesquisa em educação superior sem atualização, verificamos, por meio do Diretório dos Grupos, haver uma espécie de classificação em quatro níveis: Certificado pela instituição; Grupo não-atualizado; Grupo em preenchimento e Grupo excluído.

Quanto aos níveis de classificação, observamos que dos 10 grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas da Região Sul, sete ou 70% dos grupos possuem status de Certificado pela instituição de ensino; enquanto dois ou 20% não estão atualizados; e um ou 10% está como grupo em preenchimento. Para Região Sudeste dos 13 grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos em suas universidades públicas, observamos que onze grupos ou 84,6% destes estão com status de Certificado pela instituição; enquanto dois ou 15,4% como Grupo não atualizado.

Na Região Centro-Oeste, dos 8 grupos de pesquisa em educação superior descobertos, quatro ou 50% apresentam status de Certificado pela instituição; dois ou 25% como Grupo não-atualizado; um ou 12,5% como Grupo em preenchimento; e um ou 12,5% como excluído.

No que se refere a Região Nordeste, dos 16 grupos de pesquisa em educação superior vinculados às suas universidades públicas, oito ou 50% encontram-se classificados como certificados pela instituição; cinco ou 31,25% apresentam-se como Grupo não-atualizado; e três ou 18,75% se caracterizam como Grupo excluído. Enquanto para Região Norte, dos 4 grupos de pesquisa em educação superior localizados em suas universidades públicas, verificamos que 100% são certificadas pela instituição.

Trazendo como base os dados apontados, verificamos que dos 51 grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas do Brasil, aproximadamente 66,7% estão certificados, ou mesmo, atualizados; 21,6% apresentam-se como não-atualizados; 7,8% forma excluído; e 3,9% estão em preenchimento.

Destes quando analisamos os dados dos grupos não atualizados, verificamos que dois dos onze grupos não atualizam os currículos dos referidos grupos há, aproximadamente três anos, enquanto os demais não o fazem a exatos um ano. Quanto aos grupos excluídos, faz-se importante salientar que eles não possuíam este status no primeiro momento da busca das pesquisas em educação superior.

Sobre o quarto ponto Linhas de pesquisa que não são ou não possuem foco na área da educação superior, compreendemos que as linhas podem ser definidas da seguinte forma:

- a) linhas voltadas à educação superior, aquelas cujo objeto de pesquisa principal são temas direcionados a educação superior;
- b) linhas sem foco, que compreendem todas as linhas de pesquisa que estão localizadas em grupos de educação superior, mas possuem como foco principal outro tema de estudo;

- c) linhas de pesquisa mistas, ou seja, linhas de pesquisa cujo foco se entrelaça entre o tema educação superior e outros.

Analisados os grupos de pesquisa em educação superior nas universidades públicas brasileiras, bem como suas linhas de pesquisa e os objetivos traçados por estas, verificamos que das 161 linhas de pesquisa observados nos 51 grupos de pesquisa em educação superior distribuídos nas universidades públicas brasileiras vinte e seis, ou, aproximadamente, 16,2% não possuem foco de estudo na educação superior. Ao mesmo tempo que, quando observamos os números das linhas de pesquisa cujo foco está na educação superior e em outra área simultaneamente, estes apontam que aproximadamente 5,6% das linhas de pesquisa possuem foco de pesquisa misto.

Dados que somados dizem que 21,8% ou um pouco mais de 1/5 das linhas de pesquisa desenvolvidas nos grupos de pesquisa em educação superior inseridos nas universidades públicas brasileiras, não possuem ou dividem seu foco de estudo com a área da educação superior. Enquanto 78,2% das linhas de pesquisa estão vinculadas especificamente a educação superior.

Quanto ao quinto ponto Grupos de pesquisa sem repercussões e sem produção apontadas nos seus currículos Lattes, observamos que, dos 51 grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas brasileiras, aproximadamente 90,2% preenchem o campo repercussões no Diretório dos Grupos de Pesquisa, destes 86,2% apontam os temas que orientam suas pesquisas. Porém, ao analisarmos quantos expõem seus resultados e os locais de divulgação de suas pesquisas, verificamos que apenas 13,7% os apontam, números que nos levam a compreender que o referido campo de divulgação não está correspondendo à finalidade que possui.

Sobre o sexto ponto, Temas relacionados a educação superior pouco, ou não pesquisados pelos grupos de pesquisa, observamos, de acordo com os dados apontados, que, os grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas brasileiras têm voltado essencialmente suas linhas de pesquisa a produção científica em temas como, Políticas de educação superior e Formação de professores, trabalho docente e práticas docente que juntas são encontradas em 82,4% dos grupos de pesquisa em educação superior.

Ao mesmo tempo em que outros temas candentes no cenário do campo da pesquisa em educação superior como Pedagogia Universitária, duas linhas; Currículo e Processos Educacionais, uma linha; Avaliação e Regulação da Educação Superior, sete linhas; Educação Superior e Internacionalização, duas linhas; Educação Superior e Produção do Conhecimento, cinco linhas; Financiamento da Educação Superior, duas linhas; e Políticas e Democratização da Educação Superior, nenhuma linha.

Foram encontrados em dezenove ou 37,25% dos grupos, pesquisa em educação superior sendo desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras. Isso representa menos de 50% do campo da pesquisa científica nos grupos de educação superior se comparado ao tema Políticas de educação superior e Formação de professores, trabalho docente e práticas docentes.

Esse quadro de temas nos permite apontar, num primeiro momento, uma aresta no campo de pesquisa dos grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas brasileiras.



Num segundo momento, identificamos uma espécie de produtivismo acadêmico voltado a pesquisas nos temas Políticas de educação superior e Formação de professores, trabalho docente e práticas docentes. Produtivismo este que pode ser justificado pelo campo de pesquisa em que atuam os líderes dos grupos, mas que também pode estar ligado às políticas implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Palavras-chave: produção do conhecimento; grupos de pesquisa; educação superior.

REFERÊNCIAS

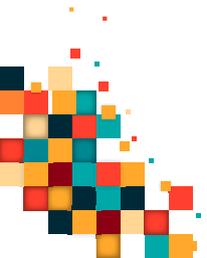
ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BIANCHETTI, L; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida / trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio. Aval. pol. públ. Educ.**, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Bragança Paulista: 2001.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



TRAÇOS HISTÓRICOS E AS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

LUCIETTI, Sandra de Fátima
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sandra.lucietti@ifc.edu.br

Este trabalho objetiva destacar a influência dos Organismos Multilaterais (OM) na criação das políticas educacionais brasileiras, notadamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de uma breve retomada histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos no pós-século da guerra (1939-1945), período em que foram intensificadas as ações para o desenvolvimento do capital em âmbito mundial.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) são os eventos internacionais da área de Educação de Adultos que atinge o mais alto grau de disseminação das diretrizes e políticas globais da Educação de Adultos. Organizadas pela Unesco, uma edição a cada doze anos aproximadamente (1949 a 2009) totalizando até o momento seis Confinteas, acolhidas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil (IRELAND, 2008, p. 1).

O processo das Conferências passava pela colaboração ativa dos países-membros, que respondiam questionários e relatavam em documentos oficiais a situação da Educação de Adultos em seus países. De posse dessas informações, a Unesco elaborava relatórios, entre outros documentos apresentados no encontro, para que fossem realizados pelos Estados até a Conferência seguinte. Por sua vez, os Estados-membros, implantavam essas decisões em seus países, através de políticas públicas educacionais.

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I Confinteas) realizada pela Unesco, na Dinamarca, em junho de 1949 participava de um contexto de recuperação política, social e econômica da Europa, que contou com várias ações lideradas por Organismos criados intencionalmente para paralelamente atuar com outros Organismos nessa recuperação, como a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), criada em 16 de abril de 1948 e liderada por Robert Marjolin, da França, para coordenar a distribuição dos fundos do Plano Marshall¹.

Lombardi (2014, p. 29) assinala que o Plano americano “expressava uma decisão estratégica com o objetivo manifesto de barrar a expansão comunista e assegurar sua própria hegemonia.” Os esforços investidos pelos Organismos Multilaterais na estruturação de mecanismos de estabilização hegemônica solidificaram a influência exercida em outros Estados que não acompanharam a evolução financeira, marcando as desigualdades entre eles.

¹ Em 1948 foi elaborado o Programa de Recuperação Europeia (*European Recovery Program*), mais conhecido como Plano Marshall (MARSHALL, 2009, p. 257-259).

Eixo 3 – Estado e políticas educacionais

Logo, é possível concluir que dependendo da trajetória histórica e política, a atuação dos OM encontra formas de reinventar-se para garantir a sua hegemonia.

Com o tema a Educação de Adultos, a I Confinteia recebeu muitas críticas em sua análise posterior, por utilizar a Educação de Adultos entendida como uma educação fragmentada, utilitária, posta em evidência como se fosse uma entidade própria, à parte do contexto educativo. Um dos resultados das discussões foi a conclusão de que é impossível uma definição clara sobre a Educação de Adulto, que possa ser aplicada a todos os Estados participantes devido a diversidade do contexto de cada um deles. Dessa forma, limitou-se a tracejar as atividades que a Educação de adultos teria que realizar, traduzindo-se em várias sugestões e considerações na criação de um programa que contemplava a flexibilidade, métodos especiais e variações conforme a realidade de cada país.

Paralelo aos fatos transcorridos internacionalmente, em 1947 instalou-se no Departamento Nacional de Educação o Serviço de Educação de Adultos que através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos² marcou até o final da década de 1950, o movimento em prol da EJA, influenciando fortemente os estados e municípios que passaram a dar atenção redobrada a esse atendimento, ganhando concretude como política nacional. (HADDAD; DI PIERRO 2000, p. 111). Esses temas entre outros, foram discutidos no Seminário Regional preparatório ao Congresso, realizado em Recife e que contou com a presença de Paulo Freire³.

Ao decorrer dos anos, as Confinteas tomaram maiores proporções e contavam com melhor preparação do processo e a cada conferência acumulava-se experiência e novos ares sobre a compreensão do conceito de Educação de Adultos. Foi nesse clima, que a II Conferência foi pensada e organizada. Intitulada A Educação de Adultos em um Mundo Mutável, nos dias 22 de agosto a dois de setembro de 1960, em Montreal, realizou-se a II Confinteia que se destacou pela defesa de uma Educação de Adultos que levasse em conta, com responsabilidade, a formação do ser, dentro de um planejamento considerando a realidade, contando com a anuência da participação direta do Estado.

A Declaração dessa Conferência Mundial de Adultos apresenta uma explanação sobre as diferentes condições dos Estados-membros, que de maneira geral, comprometiam-se a seguir as orientações que ao estabelecer-se não faziam distinção entre as condições reais de cada situação, exigindo o cumprimento das metas estabelecidas nesses encontros, que de uma maneira ou outra acabavam direcionando as políticas públicas educacionais em um grande número de países, fortalecendo o neoliberalismo que encontrou brechas para instalar-se.

Neste período (Kubitschek 1956 - 1961) a economia brasileira abriu espaço para a entrada do capital estrangeiro, que ao mesmo tempo em que a incrementava, foi ocupando o espaço da burguesia nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 4.024 de 1961

² Para maior compreensão sobre a Campanha de Adolescentes e Adultos veja Beisiegel 1974.

³ Biografia de Paulo Freire organizada por Moacir Gadotti. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

regulariza o sistema de educação brasileiro, estabelecendo diretrizes para o ensino primário, que em seu Artigo 27 determina a obrigatoriedade a partir dos sete anos.

Para a EJA os exames de *Madureza* fixavam em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de *Madureza Ginásial* e de *Madureza Colegial*. (BRASIL, 1961). A concepção de preparar mão de obra para o mercado de trabalho é visível visto que essa lei não guarda relação alguma com as especificidades da EJA no sentido de uma educação que emancipe cientificamente o sujeito. No ápice do controle autoritário, a criação do Mobral⁴ objetivava acabar em dez anos com o analfabetismo e ao final da década de 1970, depois de muitas críticas recebidas, o programa passou por modificações, ganhou novos objetivos e ampliou para outras áreas de trabalho.

A III Confinteia foi realizada em 1972 em Tóquio (Japão) apresentou o tema *A Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo de Toda a Vida*⁵, (ELV). A Conferência teve como objetivo reincluir os adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. Pautada na discussão internacional da crise da escola, o Relatório⁶ de Faure - *Aprender a ser: a educação do futuro* (1972) resultou na introdução do conceito de Educação Permanente entendida como “o agrupamento de meios e métodos, como eixo orientador de uma nova perspectiva educacional que possibilitaria compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal.” (UNESCO, 1972, p. 44). A ideia da educação permanente ou ELV estabelece-se rapidamente. Momentos de debates, sobre os métodos de comparação combinando informações dos países, são realizados na Educação de Adultos, tida como o novo propósito da educação para o século XXI. Com o discurso de valorização da educação permanente os sujeitos são levados a buscar por conta própria, o seu aperfeiçoamento, não se tratando de ter apenas a escola para a função educativa, mas de internalizar a ideia de que toda a sociedade é pedagógica e deve proporcionar meios para a aprendizagem.

O Brasil foi se moldando através das indicações políticas externas agregadas aos interesses internos, de um lado e da manifestação de resistência da classe trabalhadora, de outro. Nesse período, os principais programas de âmbito federal relacionavam-se à modalidade de Suplência e focavam no aperfeiçoamento dos exames supletivos realizados. Foram criados Centros de Ensino Supletivo e a forte divulgação de uma metodologia específica, que considerava os módulos didáticos para esse ensino, contou com programas à distância via rádio e televisão.

Em 1976 um encadeamento de ações voltadas a descolonização dos países africanos, levou a realização da 19ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, em Nairóbi (Quênia), resultando em um importante documento chamado “Recomendação sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos”, que três objetivos fundamentavam a Recomendação: “tornar evidente as características específicas da Educação de Adultos na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida”;

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967

⁵ O conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919, associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores (GADOTTI, 2016, p. 2).

⁶ O documento está publicado em forma de livro com o título *Aprender a ser* (1972) e é reconhecido internacionalmente como referência para abordagens sobre o tema (UNESCO, 1972).

“mobilizar apoio político” para o seu desenvolvimento, e “pavimentar o caminho para ação em nível nacional.” (UNESCO, 1976, Anexo 2, p. 1).

Considerada como fundamental para o desenvolvimento econômico e social, a Educação de Adultos apresentou nos relatórios da maioria dos países industrializados, uma forte conexão com o emprego e facilidades com as mudanças tecnológicas. Nos relatórios dos países menos desenvolvidos, a realidade é outra. A Educação de Adultos ainda é vista simplesmente como uma oportunidade para quem não teve acesso à escola.

Em relação ao analfabetismo, era quantitativa e qualitativamente diferente do analfabetismo de massa nos países em desenvolvimento, demonstradas nos mesmos relatórios. Notadamente observamos que as transformações trazidas pela consolidação do sistema capitalista neoliberal resultante da globalização da economia impulsionam a competitividade e o gerencialismo assume a centralidade da reforma política. “O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (BALL, 2005, p. 545).

A Unesco na tentativa de estimular a efetivação de ações na Educação de Adultos dos países-membros, principalmente nos menos desenvolvidos, registra que “o ato de aprender, jazendo no centro de toda atividade educacional, transforma seres humanos de objetos a mercê de eventos em sujeitos que criam a sua própria história.” (UNESCO, 1985, p. 67).

Em um contexto de crise econômica, contenção de gastos públicos e sob Recomendações da Conferência de Nairóbi (1976), realizou-se em Paris (França) a IV Confinteia em março de 1985, com o tema “O Desenvolvimento da Educação de Adultos: aspectos e tendências” (KNOLL, 2009, p. 35). Reafirmando a perspectiva da educação permanente, a Conferência recomenda o desenvolvimento da Educação de Adultos a partir de uma concepção que contemple sua realização social. Na seção sobre “Pesquisa, planejamento e avaliação” contida nas Recomendações finais, identificamos um alerta sobre a indispensabilidade de “prestar atenção especial para a necessidade de uma coleta sistemática de estatística e de continuar oferecendo assistências aos Estados-membros nessa área.” (UNESCO, 1985, p. 43).

Segundo Knoll (2014), ao analisar discursos e documentos sobre a IV Conferência constata o desinteresse dos participantes em debater as questões referentes à própria conferência e a insistência em discutir questões políticas das quais enfrentavam naquele momento. Embora o interesse não estivesse focado em torno da Educação de Adultos, o conceito de aprendizagem é realçado e ao mesmo tempo, imbuído de aspectos econômicos relacionados com o controle de metas, eficiência, meritocracia e gerencialismo.

A década de 1980 no Brasil, com a volta dos civis ao comando do governo nacional (1985) trouxe a expansão no âmbito dos direitos sociais, que passou a desempenhar uma nova forma de legalidade e organização. A política nacional focava-se na sua adaptação ao novo cenário mundial, em meio à crise global. Esse cenário se refletiu na elaboração da Constituição Federal

de 1988⁷, que trouxe em seu artigo 208, a garantia do direito à Educação Básica também aos jovens e adultos. A crise econômica vivenciada pelo país nesta década revela um grave quadro inflacionário resultando em altas taxas de desemprego, traduzindo-se em um afrouxamento da expansão do ensino superior.

Em uma perspectiva de crise do capital, os anos de 1990 trazem em seu bojo, novas diretrizes para a educação, representando um marco estratégico com repercussão mundial, nos países envolvidos com a agenda neoliberal, que é o caso do Brasil. A Conferência Mundial de Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem foi patrocinada por Organismos Multilaterais. Realizada na cidade de Jomtien⁸, na Tailândia, em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que trouxe o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que segundo o documento, tratava-se de uma visão abrangente e um compromisso renovado, “capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.” (UNICEF, 1990). Os países-membros foram estimulados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, contemplando as metas da Declaração.

V CONFITEA foi realizada de em julho de 1997, em Hamburgo, com o tema Educação de Adultos como a chave para o século XXI, que segundo Ireland (2013, p.17) foi extremamente significativa, por estar “marcada por uma forte presença de representantes da sociedade civil e pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados”. Hamburgo aprofundou e ampliou o conceito de educação e aprendizagem para todos os jovens e adultos ao longo da vida. Dois documentos resultaram dessa Conferência: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro* (UNESCO, 1999).

O Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado a pedido da Unesco, pela Comissão Internacional⁹ sobre Educação para o Século XXI, também conhecido como *Relatório Delors* influenciou fortemente a V Conferência. É pertinente ressaltar que todo o Relatório sustenta a ideia de descentralização e de mercantilização da Educação, como um impositivo para acompanhar as transformações da globalização, padronizando processos educativos, que não levam em consideração o papel social da escola, no sentido de promover uma educação que contemple questões sociais, políticas, culturais e também científicas.

A VI Confitea foi realizada em um país do hemisfério sul, região que concentra o maior número de analfabetos entre pessoas jovens e adultas. Realizada em Belém do Pará, de primeiro a quatro de dezembro, no Centro de Convenções Hangar. Seguindo o planejamento preparatório, a exigência da apresentação na Conferência de um Marco de Ação a ser aprovado, resultou em

⁷ A Constituição Federal de 1988 é o documento que engloba as atuais leis, regras e normas da República Federativa do Brasil. A atual Carta Magna brasileira foi estabelecida por meio de uma assembleia constituinte composta por 559 parlamentares, sendo 72 senadores e 487 deputados federais (TÁCITO, 2012).

⁸ Esse evento foi marcado pela participação de governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e autoridades educacionais provenientes do mundo inteiro (FLACH, 2014, p. 185).

⁹ Título Original: *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (UNESCO, 1996).

documento intitulado Marco de Ação de Belém que sintetizou as discussões da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos. De acordo com a Unesco (2010, p. 2) o documento foi aprovado e “sete pilares o fundamentaram: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação.” Cada pilar especifica os compromissos assumidos pelos Estados-membros e reconhece a urgência no cumprimento da agenda, para realização no intermediário até a VII Conferência Internacional de Educação de Adultos.

O movimento internacional realizado tanto pela Unesco e outros Organismos Multilaterais abarcam a multiplicidade no próprio conceito da Educação de Adultos, que ampliada carrega em seu bojo a ferramenta para a reduzir a pobreza, fomentar mão de obra qualificada para a competitividade, criar a base para uma cultura de paz, enfim, praticamente resolver os problemas da humanidade, ou seja, as políticas públicas voltadas a ela, são descontínuas e insuficientes e tiveram como função principal responder a uma urgência.

Não podemos deixar de inferir que a educação é tida como força construtora apta a garantir as transformações socioculturais, é tratada como portadora da condição para uma plena participação na sociedade, capaz de delinear as individualidades do cidadão e dar um significado à sua vida.

Conclusivamente, a esse respeito, tanto no cenário internacional como no nacional, as políticas educacionais se encontram inseridas em um contexto denominado educação para o século XXI, que valoriza e fundamenta-se na noção de Educação ao longo da Vida, que foi delineada a partir de conferências internacionais de Educação de Adultos, que recebeu um caráter instrumental, promovendo técnicas isoladas e compartimenta o saber pedagógico.

Palavras-chave: organismos multilaterais; educação de adultos; políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 9 jun. 2020.

FLACH, Simone Fátima. Influências e Determinações para a oferta da Escolaridade Obrigatória no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 181-199, dez 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confin-tea Brasil +6. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

IRELAND, T. D. **Conferência internacional de educação de adultos – Confintea**. Contextualização dos Confintea's anteriores à Confintea VI. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

KNOLL, J. H. **A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997)**: a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. Convergência. Brasília, DF: UNESCO, Ação Educativa, DVV International, 2009. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_Neroal-doAzevedo.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

KNOLL, J. H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, T.; SPEZIA, C. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília, DF: UNESCO, 2014. p. 13-29. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/educacao_adultos_retrospectiva_confintea.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

LOMBARDI, J. C. Educação e Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). Revista HISTEDBR, n. 56, p. 26-45, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicap.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640432/7991>. Acesso em: 8 jan. 2021.

MARSHALL, George. The Marshall Plan speech address by General George C. Marshall US Secretary of State Harvard University, 5 June 1947. Annex 1. In: GRIFFITHS, Richard T. (Ed.). **Explorations in OEEC History**. OECD: Paris, 2009. p. 257-259. (OECD Historical Series). Disponível em: <http://www.oecd.org/economy/explorations-in-oeec-history-9789264067974-en.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

TÁCITO, Caio. **Constituições Brasileiras Volume VII 1988**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139952/Constituicoes_Brasileiras_v7_1988.pdf?sequence=10&isAllowed=y. Acesso em: 5 jan. 2021.

UNESCO. **A Retrospective International Survey of Adult Education (Montreal 1960 to Tokyo 1972)**. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542>. Acesso em: 10 dez 2020.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V: 1997, Hamburgo, Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972). Paris: UNESCO, 1985. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 29 mar. 2021.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em 9 jan. 2021.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V: 1997, Hamburgo, Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972). Paris: UNESCO, 1985. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 29 mar. 2021.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo (2000 – 2010). Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 1 jan. 2020.

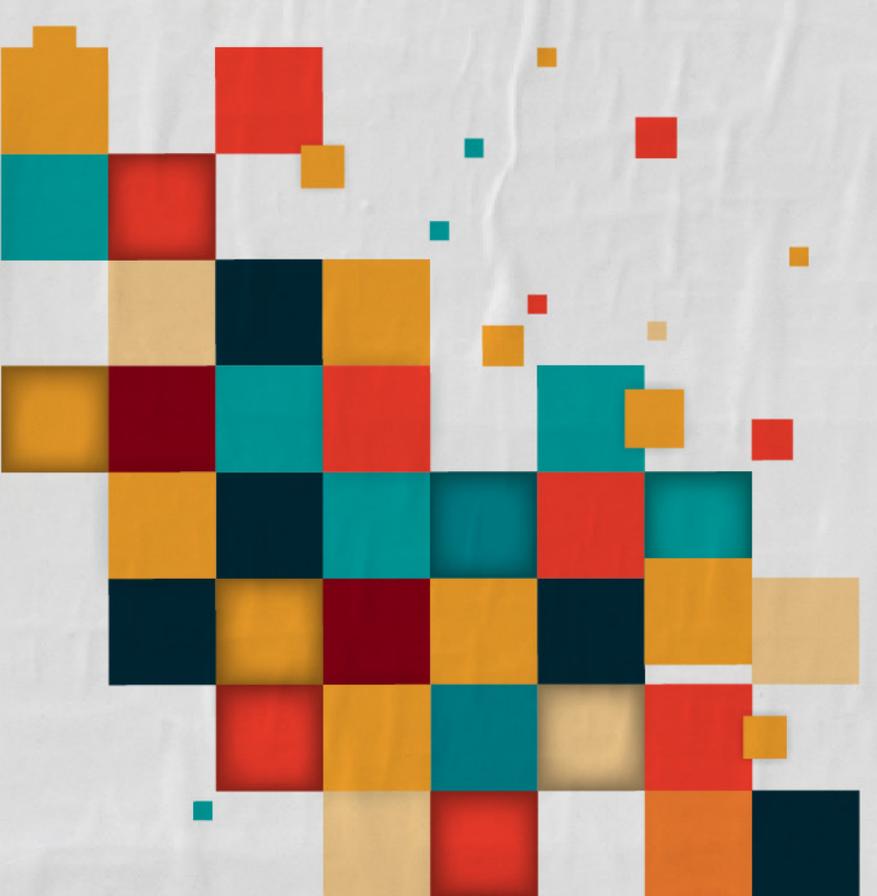
UNESCO. **Learning**: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). [S. l.]: Unesco, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UNESCO. **Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session**. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF. Acesso em: 1 mar. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1 mar. 2021.



Eixo 3 – Educação e filosofia .



O ENSINO JURÍDICO NA CRISE DA MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE MARIO OSORIO MARQUES

PEREIRA, Everton Machado

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

everton-direito2011@hotmail.com

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre o atual cenário do ensino jurídico, confrontando a atual práxis pedagógica com a pedagogia crítica a partir da visão de Mario Osorio Marques, que, amparado pela filosofia, consegue pensar o contexto pedagógico dentro de uma modernidade que se apresenta em crise.

Dentro dos limites desta pesquisa pretende-se apreender como as práticas pedagógicas se calcificaram a partir de um paradigma racional subjetivo, sobretudo dentro da ciência do Direito. Desta forma, o objetivo deste estudo é o ensino jurídico, embora no decorrer do estudo nos deparemos com outros temas que se entrelaçam ao Direito, como a modernidade, como a democracia, a moral, a ética, e as normas jurídicas.

Realizado este esclarecimento no que diz respeito ao direcionamento da pesquisa, resta necessário detalhar os enfrentamentos que atravessam a problemática – “ensino jurídico e modernidade”. Nesse sentido, cumpre comentar, que, embora o núcleo do trabalho refira-se ao ensino jurídico, os diâmetros de sua extensão são maiores e invadem outras temáticas conforme já comentado no parágrafo anterior. Tal afirmativa se deve, em razão da complexidade que cerca a temática.

Por primeiro, sabe-se que o ensino jurídico não está em crise, mas sim a educação como um todo, ou seja, este sintoma não foi diagnosticado apenas na ciência jurídica, mas trata-se de um mal-estar, causado pela crise do projeto moderno, que se encontra em outras áreas do saber.

Aí está o buslís da questão, o projeto moderno, sustentado por uma racionalidade subjetiva, somado ao crescimento desenfreado do capitalismo, moldou a forma de ensinar, em uma formatação tecnicista, com o objetivo de utilizar esses indivíduos no sistema econômico e social vigentes.

Há vários teóricos e correntes filosóficas importantes na construção e estabelecimento da modernidade, como Bacon e Descartes. Há ainda correntes filosóficas que nascem prenes das premissas modernas, como o positivismo filosófico e o positivismo jurídico, também chamado de juspositivismo, o qual, ao buscar um objeto de estudo para a ciência do Direito, acaba condicionando as práticas pedagógicas no ensino jurídico.

É sobre esse aspecto que o presente estudo se debruça, objetivando-se compreender como essas premissas da modernidade atravessam a práxis pedagógica no ensino jurídico. As máximas de o conhecimento ser útil e objetivo se instalam no seio da ciência do Direito, fazendo com que

práticas pedagógicas em sala de aula girem em torno do estudo isolado da legislação, por ser esta o objeto de estudo da ciência jurídica.

Desta forma, como pano de fundo, esta pesquisa tem como problemática o enfrentamento reflexivo da seguinte indagação: quais implicações o paradigma da intersubjetividade fornece para que se possa repensar a docência e o ensino jurídico?

Este trabalho se desenvolve a partir de uma pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender o fenômeno da modernidade e suas implicações para a educação no âmbito da ciência do Direito. Parte-se de um estudo bibliográfico das obras de Hans Kelsen, Jürgen Habermas e Mario Osorio Marques, as quais formam a teoria de base desta pesquisa.

Primeiramente, se faz necessário apreender o que se entende por modernidade, o que não se trata de tarefa fácil, haja vista a possibilidade de se apontar esta ruptura com os tempos antigos por meio da questão temporal, mas também a partir de argumentos que se constituem com fundamento em questões estruturais da sociedade, como as questões econômicas, políticas, culturais e éticas.

Nesse sentido, Habermas irá trabalhar em sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade* com o conceito de modernidade delineado por Max Weber, que define esse conceito a partir da questão estrutural da sociedade. Entendendo-se então como modernidade, o processo de racionalização que faz com que a religião perca sua hegemonia e superioridade sobre os outros sistemas de saber (HABERMAS, 2002).

Quanto ao elemento temporal do conceito de modernidade descrito por Hegel, afirma Habermas (2002, p. 9):

Hegel emprega o conceito de modernidade, antes de tudo, em contextos históricos, como conceito de época: os “novos tempos” são os “tempos modernos”. Isso corresponde ao uso contemporâneo do termo em inglês e francês: por volta de 1800, *modern times* e *temps modernes* designavam os três séculos precedentes. A descoberta do “Novo Mundo” assim como Renascimento e a Reforma, os três grandes acontecimentos por volta de 1500, constituem o limiar histórico entre a época moderna e a medieval.

A modernidade dá seus primeiros passos a partir desses acontecimentos históricos, concretizando a ruptura do laço entre fé e razão, que tanto os teóricos da idade média buscaram manter. Surge então um novo humanismo, emancipado, autônomo à tutela da religião (MARQUES, 1996).

Independentemente do viés que se assume como marco inicial da modernidade, o fato é que a ruptura entre a época moderna, e a época medieval se deu a partir da emancipação do ser humano. Esses acontecimentos sociais geraram uma metamorfose social, na medida em que mudaram o pensar humano, fazendo com que o homem se soltasse das amarras metafísicas e passasse a orientar o seu agir por um processo racional. A modernidade substitui o paradigma das essências, o qual sustentava o conhecimento na idade média, e insere o paradigma subjetivo, que se fundamenta e certifica a si mesmo, em um processo interno.



O processo de racionalização do ocidente atinge o pilar da sociedade daquela época, o saber religioso. Os acontecimentos que tinham sua justificação na religião passam a ser vistos de forma racional a partir da expansão das novas ciências, que por meio da observação regrada pelo método consegue esclarecer todos os processos naturais.

A partir do método e da observação/experimentação, acredita-se que se pode descobrir a essência desse novo e complexo objeto, que é a natureza. A matemática desponta como uma ferramenta de importância vital no projeto das “novas ciências naturais”, pois, por meio dela, é possível se obter certeza na construção do conhecimento (MARTINAZZO, 2005).

As filosofias de Bacon e Descartes corroboraram com os alicerces dessas novas ciências naturais. Assim, a razão moderna constrói conhecimentos mirando a emancipação do homem, afinal “conhecimento é poder” (MARQUES, 1993).

Outro importante expoente na construção das “novas ciências da natureza” é Auguste Comte com sua filosofia positivista. Com o positivismo, as ciências exatas e naturais reafirmam a crença em si mesmas e se fecham em suas exclusivas competências, segundo uma lógica desvinculada dos fins humanos (MARQUES, 1992, p. 553).

O positivismo de Auguste Comte como uma das correntes que emergem da razão moderna, igualmente tem como grande objetivo a superação da metafísica e o desenvolvimento e evolução do homem de forma objetiva por meio das ciências (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 2).

A filosofia teológica e a filosofia metafísica nada mais dominam hoje em dia senão o sistema do estudo social. Elas devem ser expulsas deste último refúgio. Isto será feito principalmente pela interpretação básica do movimento social como necessariamente sujeito a leis físicas invariáveis, em lugar de ser governado por qualquer espécie de vontade. (COMTE, 1978, p. 16).

Na esteira das novas ciências centradas na matemática, Comte busca a construção de uma filosofia que se implique na observação dos fenômenos a partir de um método pré-estabelecido. Percebe-se a necessidade de certeza, característica marcante da racionalidade moderna (MARQUES, 1993).

No campo do Direito, os ideais Comtistas também foram sentidos, como a fragmentação do currículo, possibilitando um ensino técnico da lei, bem como a busca pela certeza, pela completude, características intrínsecas das ciências modernas que se pautavam em métodos e técnicas matemáticas, associadas à teoria empirista de observação dos objetos (MESQUITA, 2005).

A teoria da constituição do Direito enquanto ciência mais aceita e estudada é a do jusfilósofo Hans Kelsen em sua obra intitulada *Teoria Pura do Direito*. Kelsen é um dos expoentes do juspositivismo, corrente filosófica com forte identificação aos ideais modernos.

Embora em razão da sua nomenclatura, possa parecer uma faceta do positivismo Comtista, o juspositivismo tem sua gênese na oposição ao jusnaturalismo (BOBBIO, 1995). Ou seja, se contrapondo aos conhecimentos teológicos e metafísicos, por meio de um Direito positivo.

Primeiramente, há que se falar da forte vinculação do positivismo jurídico com a razão moderna. Esta ligação pode ser notada por meio das terminologias utilizadas por Kelsen (2003, p.



79) em sua obra *Teoria Pura do Direito*, no momento em que o jusfilósofo procura delimitar o objeto de estudo da ciência do Direito:

Na afirmação evidente de que o objeto da ciência jurídica é o Direito, está contida a afirmação – menos evidente – de que são as normas jurídicas o objeto da ciência jurídica, e a conduta humana só o é na medida em que é determinada nas normas jurídicas como pressuposto ou consequência, ou – por outras palavras – na medida em que constitui conteúdo de normas jurídicas. Pelo que respeita à questão de saber se as relações inter-humanas são objeto da ciência jurídica, importa dizer que elas também só são objeto de um conhecimento jurídico enquanto relações jurídicas, isto é, como relações que são constituídas através de normas jurídicas. A ciência jurídica procura apreender o seu objeto “juridicamente”, isto é, do ponto de vista do Direito. Apreender algo juridicamente não pode, significar-se não apreender algo como Direito, o que quer dizer: como norma jurídica ou conteúdo de uma norma jurídica, como determinado através de uma norma jurídica.

Nota-se a ideia de fragmentar o estudo do direito, fatos sociais e normas jurídicas, colocando como objeto do estudo da ciência do Direito apenas as normas jurídicas. Outro termo impactante que Kelsen utiliza, é “apreender”, o que remete os ideais da razão moderna de “dominar para conhecer”. Por fim, impossível não se notar o emprego da palavra “objeto” que faz lembrar a equação do conhecimento moderno, qual seja, sujeito – objeto.

Ao estruturar a teoria pura do Direito, Kelsen possuía como pretensão montar os alicerces da ciência jurídica, centrado nos ideais das novas ciências modernas. Sua teoria serviria como um filtro às questões metafísicas e teológicas, e com isso protegendo, blindando e purificando o Direito (HUPFFER, 2006).

Em sua teoria Kelsen busca dar à ciência jurídica neutralidade e objetividade. Para isso, Kelsen afasta conhecimentos que não estejam dentro do âmbito jurídico, ou seja, que não se relacionem com o estudo da norma jurídica. Para obter objetividade, Kelsen propõe um sistema de normas escalonado, onde cada norma retira sua legitimidade da norma superior (HUPFFER, 2006).

Desta forma, criou um sistema hierárquico de normas, e com um objetivo bem específico, que é estruturar um sistema de normas, não havendo espaço para debater fatos sociais e valores morais. Nota-se na concepção Kelseniana forte apego à objetividade e utilidade, rechaçando o conhecimento abstrato (PEREIRA, 2017).

Parece restar claro que a teoria pura do Direito de Hans Kelsen, procurou dar à ciência do Direito um objeto de estudo. Para tanto, conforme foi abordado, o jusfilósofo tratou de isolar o Direito de qualquer outra epistemologia, blindando o Direito de fatores metajurídicos, além de delimitar o campo de estudo do Direito às normas jurídicas.

Igualmente claro que o pensamento Kelseniano tem em muito as premissas da razão moderna e da nova perspectiva de ciências. Isso é visível na intenção de estabelecer um objeto de estudo ao Direito, de fugir do conhecimento abstrato, dos juízos de valores, dos fatos sociais que com ele se relacionam, bem como de dar uma organização por meio da sua estrutura de escalonamento, além de uma objetividade e utilidade desse conhecimento.

O apego ao estudo exclusivo da lei e enunciados jurídicos prejudica o jurista em sua formação, na medida em que lhe retira a possibilidade de debater os fatos sociais e os juízos de valores, favorecendo uma formação técnica e mecânica.

Não se trata de menosprezar a contribuição do pensamento positivo ao ensino. A relação entre ciência e técnica contribuiu na educação, desenvolvendo o ensino de caráter profissionalizante. Contudo, o que se ressalva, é a preponderância do ensino assentado nesse paradigma, em detrimento do estudo de matérias de formação geral (MESQUITA, 2005).

A predominância do ensino de cunho profissionalizante nas universidades é um grande obstáculo na formação humanista, impossibilita o acadêmico de obter uma formação intelectual mais versátil, abstrata e sensível a novas realidades sociais que emergem (PAVIANI, 1991).

Desta forma, emerge um ensino reducionista no Direito, a partir de um estudo obcecado da legislação, caracterizado pelo isolamento do Direito de outras ciências, furtando-se ao debate ético/moral, bem como sobre os fatos sociais que atravessam o conteúdo frio das normas jurídicas.

Contudo, não se pode fazer uma crítica rasa a teoria Kelseniana, imputando-lhe a culpa por práticas pedagógicas reducionistas. É bem verdade que a definição do objeto de estudo da ciência do Direito realizado por Kelsen acaba, ainda que de maneira involuntária, condicionando o ensino jurídico a um estudo reducionista da legislação estatal (MESQUITA, 2005).

Mas não se pode afirmar que o entendimento de Kelsen era isolar o Direito do debate com outras ciências, como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia. O entendimento de sua teoria pura do Direito era de não levar o Direito a áreas que não lhe pertenciam, que possuíam um debate abstrato (MESQUITA, 2005).

Faria (1987, p. 102) alerta para a necessidade de se reverter a prática pedagógica unicamente focada no estudo das normas jurídicas, sob pena de se ensinar um Direito técnico isolado dos fatores sociais que atravessam a norma:

O ensino do Direito, se encarado como um sistema fechado em si mesmo, pode se tornar um conhecimento ultrapassado, em desconexão com o dinâmico substrato econômico, social e cultural com o qual convive: "pobre de conteúdo e pouco reflexivo, o ensino jurídico hoje se destaca por uma organização curricular meramente 'geológica'".

Em relação a esta prática pedagógica, nota-se que se carrega nesse proceder os ideais da filosofia positiva Comteana e do positivismo normativista Kelseneano, e por consequência da razão moderna e sua equação "sujeito-objeto", referenciada pela razão subjetiva do sujeito.

Não se pretende nesta pesquisa, apontar uma "solução" para a melhoria da formação do jurista, enfrentando todas as possíveis causas e articulando todos os movimentos necessários para uma alteração e mudança de cenário. Pretende-se tão somente focar na práxis pedagógica, na sala de aula, na figura do professor enquanto condutor, enquanto articulador, figura central no diálogo, no debate, no ensino e na aprendizagem em sala de aula.

Para tanto, se apontará para a construção de premissas mais sólidas por meio da comunicação, da linguagem, a partir de Habermas, onde se possa pisar com segurança no meio desse lamaçal

da pós-modernidade. De maneira mais específica como essa nova razão, assentada na linguagem, pode se desdobrar em uma práxis pedagógica que possibilite e incentive o diálogo e a oposição de ideias na construção de consensos epistemológicos, os quais são cientes de seu caráter transitório.

A nova realidade da sociedade, e os anseios de retomada de um projeto moderno, não abrem espaço para uma pedagogia baseado num processo de conhecimento subjetivo, solitário e mentalista, e sim em um processo de conhecimento como uma construção coletiva social (MARQUES, 1993).

Esses anseios de reconstrução da modernidade atravessam a educação, que igualmente necessita se reconstruir segundo Marques (1993, p. 104):

Esta visão ampliada da educação implica em nova maneira de se considerarem os conhecimentos trabalhados na escola, com vistas à reconstrução efetiva deles, não uma simples reprodução, mas reconstrução em que sejam inseparáveis as capacidades cognitivas ou técnicas, as atitudes e os valores de frente à vida e à sociedade, as competências de uso da linguagem como ativa inserção nas comunidades discursivas da argumentação concretamente situadas e como ação consciente e responsável, como expressão das próprias vivências subjetivas. Uma educação em que se impliquem o saber, a ação e a emoção.

A educação em um paradigma intersubjetivo é uma construção que se opera de maneira coletiva, respeitando-se as diversas identidades presentes na sociedade. Estando presente nessa coletividade uma pluralidade de vozes, que apresentam seus argumentos, percepções e justificativas sobre determinados saberes, buscando, por meio da interação, chegar a um consenso.

A mesma lógica processual de validação se repete dentro da sala de aula. Os conhecimentos abordados devem ser apresentados pelo professor, juntamente com as justificativas que assim o constituem, de modo que o aluno possa apreender sob sua ótica esses conceitos, e a partir de sua interpretação os expor em um processo dialógico em sala de aula.

Desta forma, a prática pedagógica não consiste em passar aos alunos conceitos prontos, para que esses apenas os memorizem e os reproduzam. Consiste em o professor, abrir espaços de diálogo, onde os alunos possam expor como se deu a experiência cognitiva com esse conceito, e como o veem a partir de sua experiência de vida e social.

No ensino jurídico, esta concepção não é diferente, os processos de aprendizagem devem se dar em um ambiente de interação entre os sujeitos do processo de ensino. A aula meramente expositiva, aonde o aluno se coloca em uma postura passiva, apenas recebendo os ensinamentos, anotando-os, memorizando-os e reproduzindo-os, não é suficiente na atual realidade complexa.

Palavras-chave: modernidade; ensino jurídico; educação; filosofia; intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. Tradução: Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.



FARIA, J. E. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HUPFFER, H. M. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. 2006. 381 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2469/Educacao%20juridica.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MARQUES, M. O. **Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

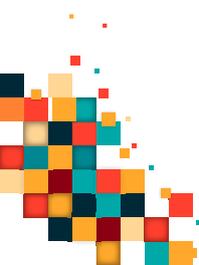
MARQUES, M. O. Paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

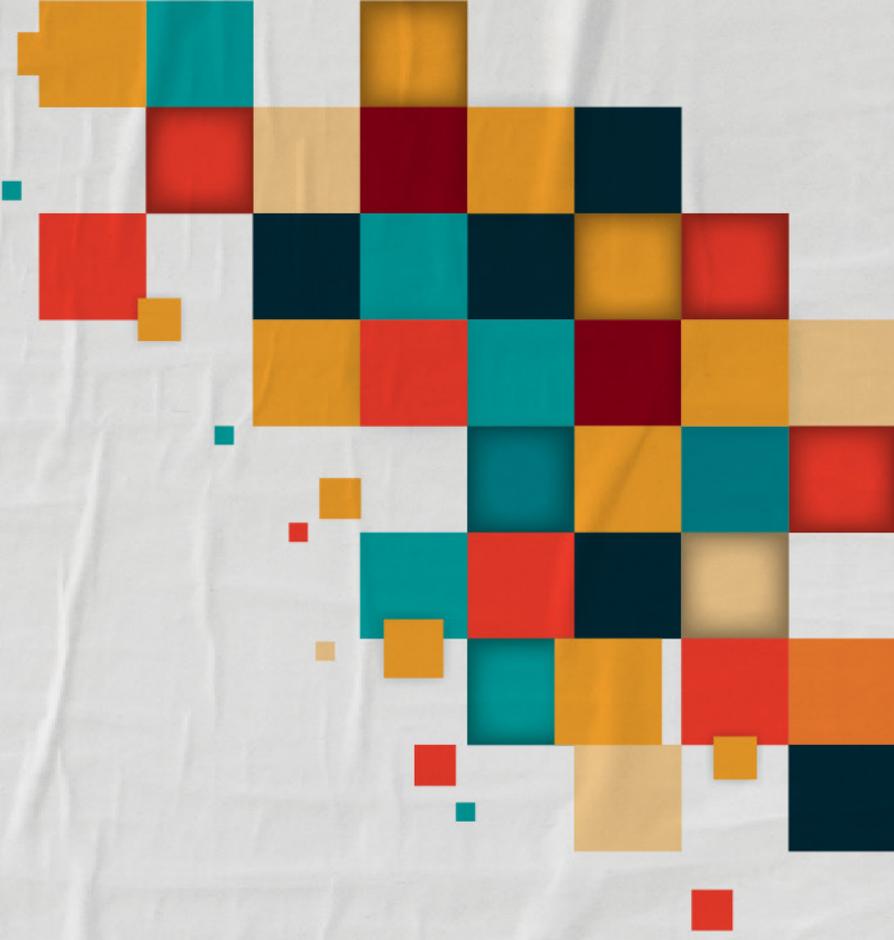
MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MESQUITA, M. S. **O positivismo jurídico como fundamento da educação do bacharel em direito**: a concepção do objeto como condicionante do modo de ensino. 2005. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2788/DissMSM.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 maio 2019.

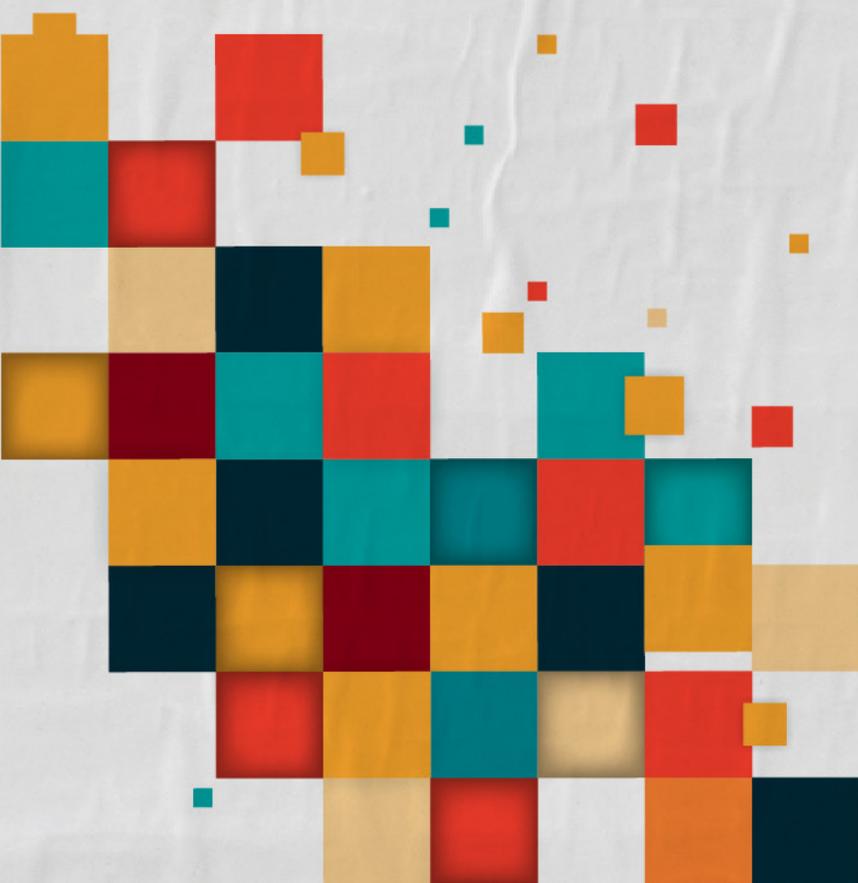
PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PEREIRA, R. M. **Do positivismo ao positivismo jurídico**: reverberações na formação do Bacharel em Direito. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/82.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.





Eixo 4 – Processos Educativos



A ESCOLA PAULO FREIRE A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES E OS COMPLEXOS DE ESTUDO: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

VIEIRA, Edilaine Aparecida
Faculdade Machado de Assis (Fama)
edilaaparecidavieira@gmail.com

Fabiana Fátima Cherobin
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
fcherobin@gmail.com

O artigo apresenta de forma reflexiva a experiência das Escolas de Ensino Médio Paulo Freire (EEM), localizadas em assentamentos de Reforma Agrária, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Abelardo Luz, oeste catarinense. Revela um processo formativo que explora elementos que se encontram na perspectiva da Pedagogia Socialista Soviética e dos "Complexos de Estudo". Tem como objetivo analisar a proposta pedagógica da escola, evidenciando o processo de participação dos estudantes, por meio da auto-organização, no processo de gestão democrática desenvolvido na escola desde 2004, ano de sua fundação.

A metodologia utilizada está baseada no estudo bibliográfico, documental os a quais tiveram como base os chamados pioneiros da pedagogia soviética, favorecida por novas traduções e publicações na última década e no Projeto Político da Escola (PPP), além de dados empíricos coletados pelas autoras em suas pesquisa de doutorado realizada no período de 2017 a 2019 que embora com objetivos diferentes tiveram a EEM - Paulo Freire como lócus da pesquisa de campo. Ocupou-se de registros em cadernos próprios e depoimentos de professores e estudantes.

A constituição da escola tem em sua origem a relação com o movimento social, com o processo de luta e com o envolvimento das famílias assentadas - da comunidade. Essa é a marca inicial que caracteriza sua existência material, a qual permanece de maneira bastante forte nos dias atuais, o que tem sido importante para barrar a ofensiva do capital local em suas várias tentativas de fecha-la. Assim, a EEM - Paulo Freire, traz em sua história as marcas da luta da classe trabalhadora que por meio das reivindicações das famílias assentadas buscamos acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. O acesso à educação escolarizada é compreendido como condição para a "reforma agrária e para a democratização de nossa sociedade." (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2018, p. 9).

A EEM - Paulo Freire possui na atualidade aproximadamente 80 estudantes matriculados, nas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. São jovens filhos (as) das famílias assentadas, 50% dos estudantes que participaram desta pesquisamoram em assentamento desde que nasceu, 5,3% residem nos assentamentos a menos de um ano. Cerca de 88,9%, vivem com os pais, 7% são casadas e moram com os maridos e 3% vivem com os avôs (CHEROBIN, 2019). Todos os estudantes residem em assentamentos de reforma agrária no município de Abelardo Luz.

Eixo 4 – Processos Educativos

A gestão escolar é democrática e os estudantes, professores e pais participam da gestão e da organização da escola por meio da estrutura, a qual é composta por instâncias organizativas e deliberativas, dentre elas: assembleia geral, conselho deliberativo escolar, coordenação das turmas, Núcleos de Base e coletivo de educadores (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2018). Por meio da auto-organização os estudantes participam das discussões e definições da escola, para 78,7% dos estudantes que participaram de nossa pesquisa a estrutura organizativa da escola é boa, pois a gestão e professores estão sempre abertos às sugestões. 71,1% dos estudantes afirmaram que o trabalho educativo e o método de ensino realizado na escola são bom e têm contribuído com a aprendizagem (CHEROBIN 2019). Aspectos que demonstram que os jovens possuem inúmeras capacidades e que, sua participação na construção da escola aproxima os estudantes da escola, desperta o cuidado com as estruturas físicas e com seus trabalhadores.

Os jovens estudantes ocupam papel fundamental na organização do trabalho pedagógico os quais estão organizados em Núcleos de Base. Nessa proposta a auto-organização dos estudantes que é um dos eixos articuladores dos Complexos de Estudos. Os complexos são uma formulação da Pedagogia Socialista no período inicial da Revolução Russa (1917-1931), a qual tem ganhado espaço junto a escolas ligadas ao MST. Eles constituem uma proposta educativa que,

articulam em si ao mesmo tempo, trabalho, conhecimento das bases das ciências e das artes (na forma de conteúdos e objetivos de ensino), processos de auto-organização dos estudantes, métodos específicos de ensino das disciplinas envolvidas no complexo e práticas de avaliação do conjunto das dimensões trabalhadas em cada período de estudos. (CALDART, 2015, p. 14).

Segundo Caldart (2015), os Complexos de Estudo se constitui, como uma possibilidade da constituição da unidade orgânica, entre a dialética com os elementos fundamentais do projeto formativo de classe, o qual se expressa na organização de ambientes educativo na escola, quando o trabalho entendido como método geral é princípio educativo e a atualidade (fenômenos da realidade os quais precisam ser estudados - o conteúdo é específico e geral); “o princípio da *auto organização e do trabalho associado dos estudantes*, e uma *concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento*.” (CALDART, 2015, p. 56, grifo do autor).

A organização pedagógica tendo como referência os Complexos de Estudo, tem sido um grande desafio para a escola, que precisa constantemente se reorganizar, pois a estrutura da escolar pública na sua forma atual é fechada, o que limita o desenvolvimento de muitas atividades pedagógicas.

É certo que esta experiência compreende enormes desafios, pois a escola desde sua origem é composta de uma “forma escolar” que impedem que muitas questões se efetivem na prática. Neste caso específico, que diz respeito a pensar o currículo por áreas do conhecimento, nos cercam dificuldades como, por exemplo, a nossa formação inicial como educadores dentro de instituições formais tradicionais, fragmentada e disciplinar, que de uma forma ou de outra interfere no processo de implantação do novo; também apontamos a estrutura escolar, que não permite tempo para planejamento coletivo, fator essencial quando nos referimos ao trabalho por área. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2018, p. 18).



Os limites da proposta estão relacionados a vários fatores, mas destaca-se aqui aqueles referentes a forma escolar, que do nosso ponto de vista, constitui os principais entraves. Para Caldart (2011), a forma escolar instituída da sociedade capitalista estabelece relação muito mais com o formato das relações sociais, que acontecem no interior da escola inclusive no trabalho pedagógico, com o isolamento das questões da vida e das lutas sociais, do que com os conteúdos de ensino em si. Para ela, a forma escolar que temos hoje é produto de uma configuração histórica, concordando com as ideias de Vincent, Lahire e Thin (2001) quando afirmam que a forma escolar é produzida em uma determinada formação social, em certa época – e pode ser situada como “invenção” dos séculos XVI – XVII.

A EEM - Paulo Freire se apresenta como uma proposta ancorada nos princípios do movimento social, que assume uma contraposição ao modelo clássico tradicional de educação, propondo entre outras questões a reestruturação das formas de trabalho escolar, em particular aquelas que afetam os conteúdos e modos de ensinar. Porém, o fato de estar atrelada a rede estadual de ensino, sofre a todo momento interferência e pressão deste modelo de escola, assim as experiências desenvolvidas neste espaço ocorrem sempre em meio a contradição.

A proposta educativa da escola pautada pelos Complexos de Estudo vem sendo construída coletivamente, desde 2014. Deste período para cá, a escola vem realizando em parceria com professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) momentos de estudo, formação e planejamentos das atividades educativas de sala de aula. Organizadas pela escola em parceria com a Associação de Pais e professores (APP), as formações não estão previstas no calendário escolar do Estado, são realizadas nos finais de semana, ou feriados, aspecto que tem limitado as formações. Pois, os dias de estudo não são contabilizados pelo Estado para o pagamento dos professores, os quais mesmo sem remuneração, tem demonstrado empenho na participação das atividades de formação. Outro aspecto que precisa ser considerado é que a maioria dos professores possuem contratados temporariamente (ACT) e trabalham em mais de uma escola, conforme demonstra o quadro que segue:

Tabela 1 – Quantidade de escola que os professores trabalham

Número de professores	Quantidade de escolas que trabalha
3	2
1	1
4	3

Fonte: Cherobin (2019).

Embora a maioria dos professores da escola sejam ACT e trabalham em mais de uma escola, muitos deles moram no assentamento e trabalham na escola a mais de três anos, aspecto que tem auxiliando a participação nas formações, assim como na implementação das atividades educativas orientadas pelos Complexos de Estudo, pois a realidade do assentamento é elemento central da proposta dos Complexos.



Mesmo com dificuldades o trabalho pedagógico tem sido realizado com bastante empenho e dedicação por parte dos professores, que não medem esforços para garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos socialmente necessário à sua etapa de formação. A auto-organização dos estudantes é entendida como um dos elementos centrais para o trabalho educativo na escola.

De acordo com a proposta dos Complexos de Estudo, a escola precisa se "vincular à atualidade, ao trabalho e precisa internalizar a auto-organização dos estudantes" (CALDART, 2015, p. 25). A auto-organização representa a possibilidade da articulação dos jovens com o todo da escola, com os processos pedagógicos que nela são desenvolvidos. Na EEM - Paulo Freire, desde a sua origem em 2004, tem-se desenvolvendo experiências de auto-organização dos estudantes através dos Núcleos de Base (NBs). Baseando-se em experiências de outros centros de educação do MST como Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA), Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) entre outras, a proposta procura envolver todos na gestão escolar de forma democrática, estimulando a capacidade dos estudantes se auto organizarem, como requisito para sua participação nas definições e deliberações da escola, a qual tem a gestão democrática como pressuposto fundamental para a organização da escola e dos processos educativos nela desenvolvidos (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2018).

Deste modo, os estudantes da EEM - Paulo Freire são estimulados a se auto organizarem em Núcleos de Base, os quais são distribuídos nos turnos e nas turmas que compõe a escola. Em cada turno, a organização segue a mesma lógica. Cada turma dependendo do número de estudantes está dividida em três NBs, cada núcleo há cerca de 10 estudantes e uma coordenação escolhida pelos estudantes do núcleo. A Coordenação dos NBs forma a representação dos estudantes junto as demais instâncias da escola eles tem a função de levar as discussões, demandas e definições dos estudantes para serem debatidas.

Os Núcleos se reúnem a cada 15 dias no horário de aula, o tempo destinado a este momento é a somatória de 5 minutos de cada aula que são retirados no decorrer desses dias. A divisão dos estudantes nos núcleos está vinculada ao seu interesse de estudo/pesquisa e no desenvolvimento de atividades pontuais, como: embelezamento (jardim), rádio, biblioteca, horta, saúde, esporte, cultura e música, entre outras.

A auto-organização dos estudantes e a participação dos jovens nas definições da escola tem aproximado os estudantes com a escola, que passa a ser entendida como responsabilidade deles, há um cuidado maior com as estruturas físicas, como os materiais pedagógicos e com o embelezamento, além de ser um momento de formação, pois a participação dos estudantes incentiva os jovens a assumir responsabilidades frente aos desafios cotidianos de escola, além de desenvolver uma consciência organizativa, de respeito as diferenças individuais e coletivas cotidianamente (VIEIRA, 2018). Deste modo,

além das discussões envolvendo o todo da escola, os NBs têm uma tarefa específica, de modo a desenvolver o compromisso de cada um em relação ao trabalho de manutenção dessas tarefas importantes para toda a coletividade. A ideia é que

todos possam desenvolver todas as atividades, apropriando-se das técnicas para isso, e, além de desenvolver o trabalho cooperado e a responsabilidade, também contribuam para sua autonomia, auxiliando-os na tomada de decisões. (VIEIRA; LEMOS, 2015, p. 87).

A presença dos estudantes nas discussões e definições sobre a organização escolar e o trabalho educativo desenvolvida na EEM - Paulo Freire, tem sido importante para que os estudantes entendam a escola como local deles, que precisa ser cuidado, arrumado e bem organizado, além de compreender que a escola enfrenta continuamente inúmeros problemas. Deste modo, a auto-organização dos estudantes na EEM - Paulo Freire é um importante instrumento de formação política, social e humana que se relaciona com a vida e o trabalho dos jovens, em outras palavras uma educação integral.

Embora tenha se constituído como um instrumento na formação dos jovens, muitos têm sido os desafios da escola, dos trabalhadores e estudantes que nela estão inseridos, pois as condições objetivas da materialidade impõem cada vez mais limites para materialização desta forma organizativa. Um dos grandes desafios enfrentado ao longo do tempo tem sido potencializar a escola e entender ela como parte de um processo maior que diz respeito a formação humana, neste sentido a organização do trabalho pedagógico por complexos de estudo é entendida como essencial (VIEIRA, 2018). Porém observasse que ainda é necessário aprimorar as relações da auto-organização na proposta do Complexos de estudo, pois na maioria das vezes os Nbs, tem se restringido a resolver determinadas tarefas pontuais, pré estabelecidas, ou contribuído com o processo de gestão, os quais consideramos que são avanços, porém sabe-se da necessidade de ampliar as discussões e avançar para que os estudantes ajudem a pensar e dar os rumos na formação sob suas perspectivas.

De maneira geral, percebe-se que alguns educadores valorizam e utilizam esta estrutura formativa e organizacional mais que outros. Embora a formação continuada tenha a função de oferecer momentos de estudos e de unidade, não é possível negar que a trajetória de formação individual, pela qual os educadores passaram interfere na forma como compreendem e pensam a proposta educativa. Porém, contraditoriamente alguns educadores demonstram dificuldades de domínio da sua própria disciplina, dos conteúdos, o que dificulta a compreensão dos Complexos de Estudo, assim como, limita o avanço coletivo do processo, este tem sido um dos grandes desafios para a escola, pois a compreensão interfere no desenvolvimento das atividades práticas, aspecto que demonstra a importância da formação que vem sendo realizada pela escola.

Em relação aos estudantes, é possível observar mudanças, na medida que aumenta o tempo deles na escola, no sentido da compreensão da importância do momento de discussão e de seu papel no coletivo escolar. No entanto, também é comum que alguns deles infelizmente formem-se na escola sem entender a importância deste processo em que autonomia e colaboração são dois elementos formativos essenciais, para a vida social das comunidades e dos jovens.

Porém chama atenção elementos que surgiram em pesquisa desenvolvida em 2017³, quando solicitamos aos jovens da escola que destacassem aspectos positivos da escola, na oportunidade

mencionaram as formas de participação, remetendo à existência da rádio e de outras atividades desenvolvidas por eles, através desta estrutura organizativa (VIEIRA, 2017). Também destacaram a ocupação das escolas ocorrida no segundo semestre de 2016, quando a função dos Núcleos de Base foi fundamental para a organização naquele período. A resposta da aluna A (2º ano E. M) (VIEIRA, 2017) ajuda a sintetizar as respostas que apareceram: “Temos auto-organização e com isso podemos ajudar a construir cada passo, esta é uma conquista nossa.” (VIEIRA, 2018).

A experiência da escola retratadas neste texto evidencia algumas questões, tais como: é preciso fortalecer processos de formação de professores lutar por melhores condições de trabalho e remuneração; trazer para escolas grandes temas da atualidade; fortalecer espaços de auto-organização dos estudantes, pois as formas de organização coletiva nos assentamentos e seus vínculos com o Movimento Social são não apenas a base que criou as escolas e as impulsionou, mas adentram o seu trabalho pedagógico tendo por objetivo que a educação, os sujeitos e a sociedade se libertem de todas as formas de exploração e opressão.

A proposta dos Complexos de Estudo da Pedagogia Socialista esbarra nestes limites, encontrando dificuldade em se realizar de forma mais plena. Ao mesmo tempo, contudo, são estas mesmas condições que empurram em direção à outra proposta de escola e de pedagogia, pois professores e estudantes revelam no seu cotidiano a necessidade e ansiedade por novas relações sociais e educativas que nos formem como sujeitos plenos de possibilidades.

O protagonismo da juventude é um aspecto positivo da escola, que através da auto-organização possibilita espaço de diálogo com os estudantes, que apontam acertos em relação a proposta, nas palavras deles: “temos auto-organização e com isso podemos ajudar a construir cada passo, esta é uma conquista nossa” (Aluna A) (VIEIRA, 2017).

Embora com contradições o processo que vem sendo desenvolvido na EEM – Paulo Freire, aponta que há um longo caminho a ser percorrido. Ao mesmo tempo, demonstra que embora embrionárias são experiências que demonstram que é possível a constituição de outra proposta de escola e de pedagogia, onde professores e estudantes possuem papel fundamental na sua construção na sua construção a qual se dá cotidianamente, seja nos processos pedagógicos, sejam nas relações sociais e educativas que são construídas nas escolas.

Palavras-chave: escola de assentamento; juventude; auto-organização; complexos de estudo.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**. Abelardo Luz, 2018. (Mimeografado).

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **Pesquisa de campo, dados coletados por meio de aplicação de questionário, 2018**. Abelardo Luz, SC, 2019. (Mimeografado).

Eixo 4 – Processos Educativos

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Jovens, Escolarização e Livros Didáticos**: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC). 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Pesquisa de campo, dados coletados por meio de observação, entrevistas, grupos focais, 2017**. Abelardo Luz, SC, 2017. (Mimeografado).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VIEIRA, Edilaine; LEMOS, Adriana dos Santos et al. Trabalho por complexos: experiência das Escolas de Ensino Médio Paulo Freire e Semente da Conquista. *In*: D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (org.). **Escolas de Assentamentos em Santa Catarina**: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade de Passo Fundo (UPF)
camila.chiodi.agostini@gmail.com

RIGONI, Larissa Morés
Universidade de Passo Fundo (UPF)
moreslarissa@gmail.com

Desde meados do mês de março de 2020, vivemos um período com poucos precedentes na recente história da humanidade, consubstanciado na pandemia de Covid-19, que assola o mundo e já levou a óbito milhões de pessoas desde o primeiro contágio e a decretação de estado de pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020). Com essa decretação, órgãos de orientação sanitária como a OMS - Organização Mundial da Saúde e OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde, entre outros, orientaram, desde essa data vem promovendo conscientização dos indivíduos sobre a gravidade do problema, a inexistência de remédio cientificamente comprovado como eficaz para tratamento e cura, e a necessidade de vacinação em massa da população como medidas de combate ao vírus.

Sobre a vacina, sua descoberta foi recente, ocorrendo em meados do ano de 2020, sendo que aplicação iniciou pelo mundo em dezembro daquele ano. No entanto, ante a escassez desse recurso, as medidas de prevenção já adotadas e recomendadas desde março de 2020 restaram reforçadas, como o uso de máscara, higienização constante de mãos, e ventilação e limpeza de espaços públicos fechados ou de grande circulação, mas, principalmente, o isolamento social dos indivíduos, chamados popularmente de períodos de quarentena.

Como o isolamento social ainda se mostra como a medida mais eficaz de prevenção, consubstanciado em evitar aglomerações de pessoas, utilização de espaços públicos e de atividades coletivas, as aulas presenciais foram uma das atividades mais restringidas desde aquela época. Para estas, nos termos da legislação (Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020), foi previsto que até 31 de dezembro de 2020, para todos os níveis, houvesse a substituição das aulas presenciais “por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais.” (BRASIL, 2020b). Esse sistema ficou conhecido como Ensino Remoto, exercido de forma emergencial (HODGES et al., 2020)

Já a Portaria Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, embora tenha determinado em seu artigo 1º o retorno presencial a partir de 01 de março, também estabeleceu a possibilidade da manutenção

do Ensino Remoto, considerado este como a simples transferência das atividades presenciais para o meio virtual. Nesse sentido, o artigo 2º determinou que “Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas [...]” (BRASIL, 2020a).

No ano de 2021, embora alguns Estados tenham retornado com as atividades presenciais, estas ainda não estão sendo efetuadas para todos os alunos, seja pela opção dada a pais e responsáveis pelo não retorno, ou pela adoção de protocolos de distanciamento parcial, que excluem o retorno simultâneo de todos os alunos. No entanto, embora a utilização do Ensino remoto tenha sido feita em larga escala para toda a Educação Básica e superior, para uma parcela desse público não foi atendido, ante as peculiaridades do processo dessa etapa de desenvolvimento e aprendizagem - a Educação Infantil.

Como tanto as atividades escolares como as atividades coletivas foram restringidas, as crianças da Educação Infantil talvez tenha sido o público mais atingido nesse período, porque foram impedidas de um dos exercícios basilares dessa fase da vida e tempo escolar, qual seja, a interação e a brincadeira com os pares. E não só em relação a brincadeira coletiva ficou restrita, como também a individual, tendo em vista que o permanecer em casa privou as crianças da utilização de espaços coletivos de brincadeiras, exercícios e divertimento, tão indispensáveis ao um desenvolvimento sadio.

Por isso, o objetivo do presente trabalho é apresentar alguns fundamentos que apontem a importância da brincadeira, seja ela desenvolvida em sala de aula ou fora dela, para as crianças da Educação Infantil nesse período de pandemia. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como – qual a importância da brincadeira para as crianças da Educação Infantil em tempos de pandemia? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos legislativos como também de autores como Vygotsky (2007), Kishimoto (2002), Benjamin (1984), Anjos e Francisco (2021) e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa assim conduzida, em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da atividade lúdica, da brincadeira, para as crianças tanto em meio escolar como fora dele no período de pandemia.

Esse método, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de se indagar sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinando assunto (PASCHOAL, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões que serão apresentadas. Indicamos, por fim, que esse trabalho ora apresentado decorre tanto da nossa formação acadêmica quanto das consequentes pesquisas realizadas, tendo continuidade agora, como aprofundamento, em sede de mestrado e doutorado, além de ter potencial de subsidiar possíveis novas análises sobre as questões elencadas, constituindo-se num referencial analítico para pesquisas futuras.

Para dar conta do objetivo proposto, como também apresentar respostas iniciais a pergunta de pesquisa, de início, faremos breve análise sobre as disposições legais sobre a brincadeira na

Educação Infantil, destacando na sequência sua importância para seu desenvolvimento e por fim, apontando pesquisas iniciais sobre indagações de como permitir esse brincar em tempo de pandemia.

Nesse sentido, precisamos destacar, inicialmente que a brincadeira e a ludicidade apresentam-se como direitos positivados da criança da Educação Infantil. A criança aqui considerada é aquela que possui uma natureza própria e singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo que as rodeia de um jeito muito particular como preceitua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Esse documento é considerado um dos precursores na consideração da concepção de criança da atualidade através de uma construção histórica, referindo que a mesma se trata de sujeito social e histórico e que faz parte de organizações familiares que estão imersas em uma sociedade que possui, por sua vez, uma cultura específica e vive um determinado momento histórico.

Essa criança, alocada na Educação Infantil compreende hoje, os pequenos com idade entre zero e 5 anos e 11 meses, conforme disciplina a Base Nacional Comum Curricular para a educação das crianças (BRASIL, 2018), os quais, segundo o documento, tem garantido objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre esses destacamos aquele que possui especial destaque para nosso trabalho:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

Nos dois destaques legais, verificamos que tanto a interação, quanto a convivência, são direitos indispensáveis ao desenvolvimento infantil. No entanto, em função da pandemia, de forma justificável, os mesmos foram mitigados em nome de outro direito, consubstanciado na proteção à saúde. Nessa seara, abriu-se outro leque em relação a atividade dessa etapa educacional, já que as atividades remotas através do uso de computador, de forma regular, respeitando os períodos regulares escolares, tornou-se quase impossível, pois a imaturidade natural da fase impede dos pequenos em permanecer longos períodos na frente de uma tela.

Da mesma forma que, devemos considerar na equação, que os objetivos da Educação Infantil devem ser baseados na interação e brincadeiras, de forma muito lúdica, com exercício de corpo e mente, as atividades via computador restam quase inexecutáveis para os pequenos. Outrossim, é preciso compreender que, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens, formas e métodos, exercendo a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar, podendo elas serem consideradas grandes pesquisadoras do mundo que as rodeia. Este conhecimento constituído

pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, 1998, p. 21). Por isso, para elas, o meio digital se torna limitante.

Assim, das pesquisas já realizadas sobre a questão do brincar e sua importância para as crianças, podemos referir que este se apresenta como o exercício do direito fundamental, como forma de exercer a liberdade que a elas é garantida por lei, de forma que ela possa exercer as suas ações de forma autônoma e por sua escolha. Nesse sentido, o ato de brincar torna-se mágico, porque a criança enquanto se submete as ordens e restrições dos adultos, tem a possibilidade de ser livre e atuar de forma própria. Ela encontra a liberdade de estabelecer a tarefa, executá-la, de forma autônoma, por meio de um artifício muito simples e que é indecifrável para os adultos (BETTELHEIM, 1989).

Para Vygotsky (2007), um dos autores que defendeu de forma profunda a brincadeira e o brincar como indispensável ao desenvolvimento infantil através de uma abordagem histórico-cultural, é através da brincadeira a criança desenvolve novos significados e criam a capacidade de perceber e interpretar novos papéis sociais e ações sobre o mundo em que vivem. Elas passam a estabelecer novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e dos próprios sujeitos entre si, sendo um passo indispensável ao desenvolvimento humano. Ele ainda sustenta que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.” (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Ele ressalta ainda que “o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.” (VYGOTSKY, 2007, p. 118). Por fim, analisa que com o brinquedo, a brincadeira, as crianças são capazes de adquirir a suas maiores aquisições de aprendizagem e desenvolvimento, as quais no futuro poderão se tornar os seus parâmetros básicos iniciais para exercício da ação no mundo real e de moralidade (VYGOTSKY, 2007). Ainda, para ele, e sua teoria da zona de desenvolvimento proximal que, em resumo, seria a distância entre aquilo que a criança já sabe, já pode compreender e resolver por si própria e aquilo que potencialmente pode aprender e fazer, como o auxílio de um adulto (VYGOTSKY, 2007), a brincadeira se torna fundamental, como forma de inserção e compreensão do mundo, da cultura, a fim de interpretá-lo, permitir a interação nele e com os pares e adultos, e se tornar um ser social.

Nesse sentido, precisamos considerar que “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139), mas que ele a desenvolve e aprimora, como prática social, através da interação com as outras crianças, geralmente em meio escolar e por isso a sua importância no processo de desenvolvimento e socialização. A criança, nesse processo, pode fantasiar, imaginar e compreender o mundo a sua volta, interagindo, socializando, aprendendo e se desenvolvendo. Segundo Benjamin (1984, p. 76-77),

a criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do

brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto.

Por isso, não são os brinquedos que definem o processo, mas sim a imaginação e criatividade despendida. No entanto, por mais que a brincadeira possa ser livre, é fato que por vezes, se ela for direcionada, é capaz de promover aprendizagens e desenvolvimento ainda maior. Assim, é preciso ter em mente que “a brincadeira é uma atividade fundamental para as crianças, e é preciso pensar, também, no brincar no contexto escolar, na relevância da mediação para que a criança brinque com qualidade.” (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 637). Em tempo de pandemia, em que as escolas ficaram fechadas e a interação ficou restrita, ou quase inexistente, como pensar esse processo de brincar e de brincar coletivo tão imprescindível aos pequenos?

Nas pesquisas iniciais realizadas, não se observa um consenso a respeito do assunto, tendo em vista principalmente que essa manutenção do Ensino Infantil seria veiculada através do uso de tecnologias digitais (mídias, computador, tablets, celulares, etc.). Já algum tempo que o uso desses eletrônicos por crianças pequenas tem figurado das discussões educacionais, tanto na defesa do uso pela inovação quanto, quanto nas possíveis implicações negativas, ancoradas no desenvolvimento físico e sociabilidade prejudicadas (ANJOS, 2015). Da mesma forma que, questiona-se se esses meios efetivamente permitem as crianças brincarem, exercitarem sua imaginação e fantasia, nos termos que defendemos acima.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, através do parecer CNE/CP nº 5/2020, a responsabilidade pela decisão de quais as atividades remotas seriam disponibilizadas aos alunos de casa etapa da Educação ficaria a cargo dos sistemas, redes ou instituições de ensino. Segundo o documento, para a educação infantil a indicação é que fossem produzidos materiais que orientassem os adultos responsáveis para realizar atividades que envolvessem aspectos lúdicos, recreativos, criativos, entre outros. No entanto, essa orientação restou vaga, sem amplitude de esclarecimento, deixando os responsáveis sem norte para como conduzir essas atividades (ANJOS, FRANCISCO, 2021).

Para Anjos e Francisco (2021, p. 137), esse momento de Ensino Remoto infantil deveria ser um momento de retomar o papel complementar da família “oferecendo escuta, acolhimento, respeito, compreensão, compartilhando informações”, no intuito de qualificar as experiências lúdicas e educativas das crianças em suas casas. Eles ainda orientam que “as experiências que as crianças vivem em casa com suas famílias não são necessariamente melhores ou piores, mas diferentes.” Eles alertam também a impossibilidade legal de um ensino remoto para as crianças, referindo que as mesmas devem ser utilizadas para a manutenção de um vínculo, ainda que virtual, sendo que “as brincadeiras e as interações como integradores e constitutivos dessas experiências”, realizadas no lar (ANJOS, FRANCISCO, 2021, p. 141).

No entanto, Pimentel (2007, p. 235) nos orienta que “[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento

cognitivo." Da mesma forma que Kishimoto (2010, p. 5) refere que "são numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança." Por isso, os adultos responsáveis devem estar atentos para fornecer possibilidade de brincadeiras em casa para as crianças, que mantenham o lúdico, o criativo, a fantasia e a possibilidade de um desenvolvimento saudável.

Por fim, diante das pesquisas realizadas, foi possível perceber que o ensino remoto é inexecutável as crianças, inclusive por determinação legal, mas que o seu direito a brincar, como parte indispensável de seu desenvolvimento saudável pode e deve ser mantido, ainda que a interação física, por hora, não possa ser realizada, ou seja, com restrições e protocolos de distanciamento. Assim, mais pesquisas devem ser realizadas, a fim de compreensão do tema, como também análise dos efeitos desse momento para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: crianças; brincadeira; educação infantil; pandemia.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de Pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 125-146, jan./jan. 2021. Edição Especial. (Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 16 maio 2021.

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>. Acesso em: 16 maio 2021.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Versão para consulta pública. Ministério da Educação. Homologada em 14 de dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ed. 233-A, Extra-A, p. 1, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 13 jun. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 maio 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do seminário nacional: **Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-fizuko-morchida/file>. Acesso em: 22 maio. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

NAVARRO, M. S.; PRODOCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19**: Histórico da pandemia de COVID-19. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

CORDEIRO, Euzane Maria
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
euzanemaria@yahoo.com.br

ALMEIDA, Roseli Maria de
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
roselimalmeida@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação no contexto da aprendizagem de crianças com deficiência. Esta pesquisa foi norteada pela busca de resposta à seguinte indagação: Quais são os instrumentos mais eficazes, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, segundo os estudos mais recentes já produzidos?

Diante dessa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: Pesquisar, analisar e sistematizar as principais ideias inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência. Além disso, buscou-se também de forma específica analisar os instrumentos mais eficazes para avaliar o processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência contribuindo de forma significativa com os educadores e tornando acessível o resultado da pesquisa.

O artigo sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva se justifica, pois pretende-se contribuir para a formação de professores que têm, em suas salas de aulas, crianças com algum tipo de deficiência, para que ampliem seus conhecimentos, suas práticas pedagógicas acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem, de forma a desenvolverem sua prática pedagógica com tranquilidade, sensibilidade, assegurados pelo que de mais novo existe em termos de instrumentos avaliativos.

O estudo permitirá o professor agir com conhecimento, segurança e serenidade. Se o professor está preparado, seguro, com certeza, as crianças também estarão amparadas, confiantes e avançarão em aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades, potencialidades e competências. Acredita-se que é possível proporcionar ao professor um olhar mais atento, que facilitará as intervenções precisas, nos momentos exatos, para que as crianças avancem e o professor perceba onde e como é necessário intervir, lembrando sempre das particularidades individuais e necessidades diferenciadas de cada criança.

A abordagem metodológica foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 79) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo “[...] encontrar repostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos.”

Um dos grandes desafios da escola é avaliar as crianças com deficiência de forma realmente humanizada. Procura-se discutir, neste artigo, os instrumentos mais eficazes para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças especiais segundo os estudos mais recentes já produzidos, pretende-se também contribuir com a formação de docentes que trabalham na perspectiva da educação inclusiva. A fim de desenvolver seus conhecimentos, tornando possível aprimorar sua prática pedagógica com confiança, sempre apoiada pelos instrumentos avaliativos mais consideráveis.

Observa-se, nas classes onde há crianças com deficiência uma inquietação, insegurança e angústia por parte do professor, quanto à avaliação. Avaliar vai além da obtenção de resultados. Uma avaliação adequada aponta, direciona e mostra um caminho dinâmico.

Com instrumentos e estratégias de avaliação apropriada torna-se possível formar sujeitos com capacidade crítica conhecendo direitos e deveres inerentes à vida em sociedade. Portanto, o resultado desta pesquisa permitirá ao docente uma prática segura, facilitadora de intervenções precisas, importantes para que os alunos avancem em aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades e competências, somando aprendizagens que possibilitarão serem cidadãos inseridos na sociedade.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a educação inclusiva tem como objetivo as mudanças e transformações que devem ocorrer no processo educativo. Essas transformações requerem ações no campo da adequação curricular, acesso e condições de permanência do aluno com deficiência no cotidiano da escola regular. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um novo olhar por parte dos professores sobre os alunos no ambiente escolar, o planejamento das aulas e recursos didáticos a serem utilizados.

Para Vagula e Vedoato (2014) a Educação Inclusiva pode ser concebida como,

[...] a capacidade de acolher a todos, independentemente de suas condições; possibilita revisão de nossas práticas, para assim, construir a escola da diversidade. Na escola de todos não há espaço para práticas que exijam o domínio de aprendizagem de todos da mesma forma; a inclusão acontece por meio do acesso a um currículo flexível e adaptado, atividades e materiais diversificados. (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 4).

É primordial que o professor conheça seus alunos, participe do seu mundo e das experiências que vivenciam. O planejamento deve considerar todos os alunos em sua individualidade. Se acreditarmos ou pensarmos na aprendizagem de forma padronizada, formatada, inviabilizaremos oportunidade de aprender daqueles que aprendem de forma diferente. Quando o professor cria, planeja e realiza ações, em sala ou em extra sala, ele oferece alternativas para que o estudante adquira o sentimento de pertença ao grupo, aproximando-se dos demais. São ações geradoras de aprendizagens significativas.

De acordo com Oliveira e Campos (2005, p. 53):

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. [...] oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

Assim como a diversidade cultural é parte da sociedade, e não há dúvidas em relação a isso, sabe-se que as crianças com deficiência possuem suas limitações, mas também têm potencialidades a serem desenvolvidas. Os alunos aprendem de maneiras diferentes, vários ritmos, cada um a seu tempo, a seu modo, mas aprendem, independentemente de sua idade cronológica. E é urgente a abertura do olhar do professor, a fim de promover as intervenções precisas, nos momentos exatos, para que as crianças avancem e o professor capte onde e como intervir, como avaliar, como ajudar, lembrando sempre das particularidades individuais, subjetividades e necessidades diferenciadas de cada criança.

Nesse contexto, Mantoan (2007, p. 50) explica que “[...] é urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.”

O professor quando compreende que a avaliação é parte integrante do processo de quem ensina e de quem aprende coaduna com esses aspectos quando demonstra entender que a avaliação também deve assumir uma via de mão dupla, na qual ensina, mas também aprende, sendo esse processo necessário para a consolidação da aprendizagem.

Segundo a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Art. 6º: “[...] para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p. 70-71).

De acordo com as diretrizes, avaliar a aprendizagem de alunos com deficiência constitui uma ação abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os atores da prática pedagógica. São necessárias, ainda, modificações no contexto de tornar essa avaliação promotora da aprendizagem inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente.

De acordo com Luckesi (2001) a prática avaliativa deve ser capaz de ir além do sentido de avaliar a aprendizagem, mas inferir o valor individual de cada aluno, proporcionando o seu crescimento e sua evolução como indivíduo e como parte integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica significativa, inovadora, amorosa e não excludente.

Mantoan (2008) saliente que o acolhimento das diferenças fará sentido ao professor mediante mudança do olhar que este profissional possui em relação aos alunos, evidencia que acolher as diferenças só terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com posturas e

tradicionais de ensino assim como com desempenho padronizado e homogêneo de cada aluno. Somente com mudança de postura didática e pedagógica os docentes serão capazes de mediar o engajamento e desenvolvimento de todos os alunos fazendo a inclusão daqueles que possuem alguma deficiência.

Conforme as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, confere à Educação Especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Regular. Dentro deste contexto, a inclusão se torna também responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), em razão de propor recursos e serviços e fazer orientação acerca de sua utilização inserida no cotidiano do sistema do ensino regular (BRASIL, 2008).

O documento menciona ainda as seguintes orientações:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

É importante mencionar que o serviço oferecido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, não tira do professor a responsabilidade pelo ensino- aprendizagem de seus alunos, inclusive os alunos com deficiência. O AEE é um departamento especializado que oferece apoio, orientações pedagógicas ao professor e acompanha as crianças nas suas individualidades e necessidades específicas, auxiliando no avanço da aprendizagem.

Por meio da avaliação, o professor poderá acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno e, avaliar o seu ensino, o seu desenvolvimento e conseqüentemente realizar uma análise didática. Com base nos resultados dessa avaliação, o professor saberá que hipóteses tiveram efeito positivo e quais as mudanças precisam ser feitas para melhorar o seu ensino.

É possível inferir que avaliação da aprendizagem como investigação didática deve contribuir para a busca de respostas inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem, na busca em compreender as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças, objetivando as atividades propostas para superar as limitações, e dessa forma, proporcionar-lhes um melhor acompanhamento tendo em vista a análise não só dos resultados, mas, também, dos processos e dos caminhos percorridos na direção de construir o conhecimento.

A concepção de avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11).

Partindo desse pressuposto, observa-se que os professores tem que ter um novo olhar sobre a inclusão buscando novas ferramentas para inovar a prática pedagógica e a forma de avaliar sobre um novo prisma. Todavia alguns fatores como a falta de conhecimento, de preparo e a insegurança em usar novos instrumentos que vão ajudar no processo de aprendizagem de alunos com deficiência e, inclusive facilitar, estimular, apontar caminhos, promover aprendizagens significativas, não são usados, dificultando os avanços da aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor. No entanto, essas ferramentas existentes promovem excelentes resultados e são apontadas pelos estudiosos como eficazes.

Salinas (2004) e Hoffmann (2002) indicam alguns instrumentos de avaliação significativos que podem ser utilizados na educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, dentre eles destacam-se a observação, e o portfólio.

Segundo Salinas (2004, p. 108) a observação “[...] nos permite comprovar em que medida os alunos nos acompanham como funciona uma determinada atividade, quando ocorre desorientação, desassossego ou satisfação em aula.” No entanto, para isso, ela precisa ir além do olhar informal do professor, manifestado pelo senso comum e ser organizada como observação sistemática, de forma que envolva “[...] instrumentos ou procedimentos que nos permitam recompilar uma informação sistematizada que nos sirva de ponto de referência para refletir, ou no nosso caso, tomar decisões mais abalizadas no processo de avaliação de alunos.”

Além da observação outro instrumento muito utilizado a ser considerado como forma de avaliação é o portfólio. O portfólio é um instrumento de avaliação que possibilita, por meio das atividades programadas, a participação ativa do aluno, uma vez que, posteriormente, o aluno e sua família podem analisar os resultados do início das atividades, o progresso obtido durante o desenvolvimento até o fim. Para Hoffmann (2002, p. 202) um portfólio “[...] torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza.”

No caso dos alunos com deficiência, o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem pode facilitar consideravelmente a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, por meio dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem sempre foram temas recorrentes nos estudos em Educação. No campo da educação inclusiva as propostas políticas voltadas para o contexto educacional faz com que a avaliação dos alunos com deficiência exija estratégias adequadas a fim oferecer aprendizagem com qualidade e eficácia.

Os resultados dessa pesquisa indicam a avaliação formativa como uma oportunidade de encontrar os melhores resultados não só com as crianças com deficiência, mas com todas envolvidas no processo. A avaliação formativa por não fixar o olhar do professor somente no caráter classificatório contribui sobremaneira para o processo de aprendizagem visto que mostra o nível ou fase que o já foi alcançado e ainda sugere novos caminhos ou estratégias a serem adotadas para estabelecer constância no ensino e aprendizagem.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação e o portfólio, como auxílios que poderão trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcança não só as crianças com deficiência, mas todas envolvidas no processo ensino e aprendizagem.

É importante salientar que ações e práticas pedagógicas inclusivas trazem um significado para um ensino de modo mais humanizado, capaz de instigar o aluno a participar estão inseridos no processo de aprendizagem. Avaliar implica levantar dificuldades, colocando questionamentos para a reflexão do aluno, apontando caminho. Assim, os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e às finalidades do ensino e da avaliação. É preciso deixar claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota, mas sim compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação; ensino; aprendizagem; educação; inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **AVALIAR para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, Mediação, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação da Educação. Atendimento Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, DF: SEESP, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. M. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

SALINAS, D. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VAGULA, E.; VEDOATO, S. C. M. Inclusão no ensino regular: desafios e perspectivas. In: VAGULA, E.; VEDOATO, S. C. M. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

BINGO DA TABELA PERIÓDICA: UM RELATO DE EXPERIENCIA COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCONDES, Renato
Colégio Cosmos
renatomarcondes.renato@gmail.com

Ainda existe o mito compartilhado por muitas pessoas, e até mesmo por docentes, de que jogos e brincadeiras são restritos a disciplina de educação física, ou para a educação infantil, ou ainda pior, que tais recursos não proporcionam uma aprendizagem aos alunos, o que sabidamente é um grande equívoco, e que restringe o ato de se construir o conhecimento desta forma (TESSARO; JORDÃO, 2007).

Tais mitos também são reforçados pelo modelo de ensino tradicional, ainda muito difundido nas escolas brasileiras, baseado no autoritarismo do professor e na coação dos alunos, buscando uma memorização e reprodução de conteúdo, fórmulas e conceitos (DOMINGUES; MARCELINO, 2016). Porém, o que se observa com este modelo de ensino tradicional, é uma falta de interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas, além da dificuldade dos professores em despertar a vontade e o gosto pelos estudos, e neste contexto, observa-se que "os jogos e atividades lúdicas surgem como uma possível saída para contornar a situação e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e dinâmico." (KIYA, 2014, apud SOUZA et al., 2020).

Porém, é necessário e importante ao se aplicar jogos em sala de aula, que se tenha claro para quem irá se aplicar, onde, qual realidade, uma noção definida do que se deseja explorar, pois, este recurso pedagógico proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável, criando e desenvolvendo a autonomia e a socialização dos participantes, desde que bem estruturado e planejado (CUNHA, 2001).

Portanto, objetiva-se neste resumo, apresentar como se estruturou o jogo "Bingo da Tabela Periódica", bem como, expressar alguns apontamentos sobre seu uso, de um ponto de vista docente.

Este jogo foi aplicado em uma turma de 8º ano, de um colégio particular do estado de Santa Catarina, no ano de 2018. A escola dispunha de uma disciplina introdutória de química para esta série, além da disciplina curricular de ciências, com o objetivo de familiarizar os alunos com o laboratório de química, no que se refere aos seus aspectos de materiais, reagentes, procedimentos de segurança, bem como apresentar aos alunos alguns conceitos introdutórios da química, com uma abordagem mais contextualizada e dinâmica, tal como apresentada neste resumo.

Esta estrutura introdutória foi desenvolvida, pois na série seguinte, 9º ano, os alunos têm a disciplina curricular de química, orientada por material próprio da rede a qual a escola pertence, e por vezes este conteúdo se mostra um desafio para os alunos, justamente por não apresentarem nenhum contato anterior com a disciplina de química, e mediante tal dificuldade, se desenvolveu a disciplina introdutória.

Eixo 4 – Processos Educativos

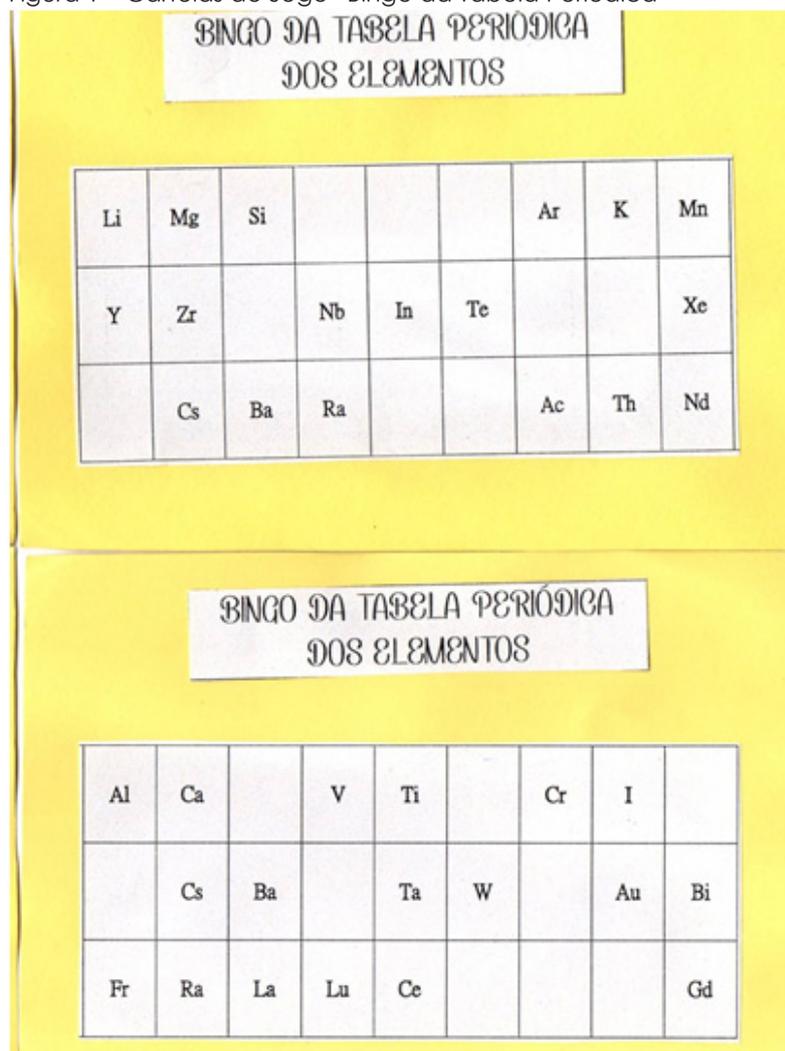
Para o professor e autor deste resumo, o ensino do que é uma tabela periódica, os elementos que a compõem, sua organização, entre outros aspectos, se mostrou um desafio perante uma turma desta faixa etária, sendo que no ano anterior, de 2017, uma abordagem tradicional da temática se mostrou ineficaz perante os alunos, a partir disto, buscando meios principalmente pautados em jogos para o ensino, e neste caso, da tabela periódica.

Esta abordagem se desenvolveu da seguinte forma, utilizando-se um jogo comum de bingo, indicado para idade a partir de 05 anos e até 48 jogadores, comprado em uma loja de brinquedos, qual sofreu algumas alterações conforme descrição a seguir.

O jogo original é composto por 48 cartelas com números, 01 base plástica para colocação das esferas numeradas, 01 globo com dispositivo para sorteio automático das esferas numeradas e 90 esferas numeradas em alto relevo de 01 a 90.

Sendo que deste conjunto original, o que se adaptou para o jogo foram as cartelas contendo números, sendo desenvolvidas cartelas com os símbolos dos elementos químicos constantes na tabela periódica, de forma aleatória, como é apresentado na Imagem 01, a seguir:

Figura 1 – Cartelas do Jogo “Bingo da Tabela Periódica”



Fonte: o autor.

Foram confeccionadas 24 cartelas neste modelo, sendo todas com diferentes combinações dos elementos químicos. Destacando-se que os alunos já haviam tido algumas aulas introdutórias sobre os elementos químicos, história do desenvolvimento da tabela periódica, ou seja, alguns apontamentos básicos sobre sua estrutura, e que permitiu formular as cartelas somente com os símbolos dos elementos químicos, e a aplicação do jogo.

Para a execução do jogo, foi distribuído uma cartela para cada um dos alunos presentes, bem como alguns grãos para marcação dos elementos sorteados. O professor denominado de “Banqueiro” neste jogo, ficou posicionado a frente da sala, com o tabuleiro e globo montados, e uma tabela periódica para indicar os elementos sorteados. Destacando que o jogo foi realizado neste caso, individualmente, mas também pode ser realizado em duplas, conforme o número de alunos em sala de aula.

Para o início do jogo, é importante o Banqueiro explicar as regras, sendo elas:

- o jogador deve marcar com os grãos, apenas os elementos sorteados;
- cada elemento sorteado será também marcado no quadro, para acompanhamento;
- o ganhador será o jogador que marcar todos os elementos de sua cartela, e gritar “BINGO”;
- os jogadores podem, e devem, usar suas próprias tabelas periódicas para auxiliar na identificação do elemento;
- os jogadores podem discutir entre si o elemento sorteado.

Inicialmente o Banqueiro faz o sorteio de uma esfera numerada, e neste momento pode indicar a qual elemento se refere, conforme a característica da tabela periódica que deseja abordar, como por exemplo, se sortear o número 42, pode usar de diferentes meios para indicar o elemento sorteado, neste caso o Molibdênio, como é descrito a seguir:

- para abordar a nomenclatura do elemento:* pode indicar que foi sorteado o elemento Molibdênio e os jogadores procuram tal elemento em sua tabela periódica, e em seguida marcam em sua cartela. Pode-se dizer também, que foi sorteado o elemento com a sigla Mo, neste caso fazendo referência apenas a sigla do elemento, sendo importante esta última abordagem, para intercalar as características utilizadas, evitando a fadiga dos jogadores em procurar os elementos sorteados;
- para abordar o número atômico:* neste caso, basta apenas indicar o número sorteado, e os jogadores procuram o número atômico em sua tabela periódica, descobrindo assim qual elemento é, e marcando em sua cartela;
- para abordar o período:* basta indicar qual período, e número do elemento naquela determinada linha, como neste caso, 5º Período e 6º elemento, sendo o Molibdênio;
- para abordar o grupo:* indica-se qual grupo pertence, e como no item anterior o número do elemento no determinado grupo, como neste caso, Grupo 6 e 2º elemento;

e) *para abordar o período e grupo*: indica-se qual o período e o grupo que o elemento pertence, como por exemplo, 5º Período e Grupo 6, indicando-se o Molibdênio.

Ressalta-se que podem ser utilizadas outras características para indicar o elemento sorteado, tais como: distribuição eletrônica, eletronegatividade, raio atômico, estado físico do elemento como é o caso do Mercúrio e Bromo em temperaturas ambientes, entre outras situações. Porém, para a faixa etária qual foi aplicada o jogo, as características utilizadas foram as indicadas, haja visto o escopo teórico abordado na referida turma.

Como supracitado, recomenda-se a alternância nas características utilizadas para identificação do elemento, porém, tomando o cuidado de inserir também a utilização apenas da sigla do elemento, para assim, se evitar a fadiga dos jogadores. É de importância a anotação dos elementos sorteados, para acompanhamento, tanto do Banqueiro na hora de conferir a cartela completa, quanto para os jogadores. Ao final do jogo, ainda pode-se utilizar tais elementos sorteados para uma discussão acerca das suas características, relembrar sua nomenclatura, entre outras abordagens possíveis.

Sendo também necessário a utilização da tabela periódica para a identificação dos elementos sorteados, e das outras informações contidas na mesma, proporcionando assim, uma familiarização deste importante instrumento da química.

Atualmente a tabela periódica apresenta 118 elementos (92 naturais e 26 artificiais), sendo que o jogo adotado apresenta uma numeração de 01 a 90 (em função das esferas numeradas que acompanham o jogo original), portanto, os elementos que foram utilizados para a composição das cartelas do bingo, são de 01 a 90, ou seja, do elemento Hidrogênio ao Tório. Esta se apresenta como uma limitação do jogo desenvolvido, observado pelo docente, e que necessita de um aperfeiçoamento, qual está sendo desenvolvida.

Observa-se também a possibilidade da aplicação do jogo em outras turmas, de diferentes séries, como fora supracitado, pois dependem das características abordadas e do nível de aprofundamento adotado na aplicação do jogo, tal como destacou Cunha (2001) sobre a importância de planejar de maneira clara e objetiva o que se pretende trabalhar. Outro ponto de destaque está no baixo custo para sua produção, em decorrência dos materiais facilmente encontrados, bem como de sua reprodutibilidade em diferentes regiões.

Ao decorrer da atividade, pode-se observar que os jogadores, alunos do 8º ano do ensino fundamental, foram adquirindo maior familiaridade com o uso da tabela periódica, ficando mais ágeis no processo de identificação e também de localização dos elementos da tabela, sendo que ao final das rodadas, estavam dispendo de um tempo muito menor para identificar e localizar os mesmos, sendo que tal característica vai ao encontro do exposto por Pais et al. (2018) quando destaca que este recurso pedagógico potencializa e otimiza o processo de ensino e aprendizagem de maneira lúdica, estimulando a “consolidação da memória, de forma a proporcionar que elas lembrem e fixem o conteúdo com mais facilidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo” (VENTURINI, 2016 apud PAIS et al., 2018).

Tessaro e Jordão (2007, p. 10), apontam que “o trabalho com material de jogos em sala de aula deverá ser empregado para levantar dados para perceber a qualidade e o grau de conhecimento do aluno”, pois, se o aluno, ou jogador, apresenta dificuldades neste modelo de jogo direcionado a um determinado conteúdo, pode ser um indicativo que o processo aprendizagem não foi efetivo, e isso pode ter inúmeras causas, mas cabe ao professor avaliar e conduzir da melhor forma possível, buscando meios para fomentar a construção do conhecimento no aluno.

Por fim, este recurso adotado demonstrou-se de grande valia para os alunos, mas também para o docente, proporcionando um deslocamento de processos tradicionais de ensino, e muitas vezes infrutíferos, para uma metodologia fértil, que de um ponto de vista docente, possibilitou um trabalho muito mais dinâmico e que se refletiu no discurso dos alunos, mas também nos processos avaliativos, principalmente quando comparados ao ano anterior. Mesmo o jogo apresentando limitações, demonstra-se como um ponto de partida para outras ideias, atividades e recursos, e que para além de serem implementadas, merecem também ser divulgadas entre os pares.

Palavras-chave: tabela periódica; jogos; bingo da tabela periódica.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- DOMINGUES, A. M. S.; MARCELINO, C. A. Jogos educativos aplicados no ensino de ciências: uma análise dos trabalhos apresentados no ENPEC. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais** [...] Florianópolis, SC: UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0267-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.
- PAIS, H. M. V. *et al.* A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (SINECT), 6., 2018, Ponta Grossa, PR. **Anais** [...] Ponta Grossa: UTFPR, 2018.
- SOUZA, J. O. *et al.* Ensino de ciências: Uma análise da relevância em se utilizar jogos lúdicos nos anos iniciais. **Brazilian Journal of Development**. v. 6, n. 10, 2020, p. 80927-80939. DOI: 10.34117/bjdv6n10-496. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18672#:~:text=Verificou%2Dse%20que%20os%20docentes,constante%20nas%20aulas%20de%20Ci%C3%AAncias>. Acesso em: 28 maio 2021.
- TESSARO, J. P.; JORDÃO, A. P. M. Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. **Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos**, 2007. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0356. Acesso em: 28 maio 2021.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARTICIPANTE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
m_tessaro@unochapeco.edu.br
Financiamento: CAPES

Sabemos que na América Latina, os precursores no desenvolvimento da pesquisa participante são Orlando Borda e Paulo Freire, atualmente, temos os professores Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck e Michel Thiollent, como os que mais se destacam na continuidade e aprimoramento desse método de pesquisa, bem como de suas ramificações. Entretanto, tais pesquisadores não têm tratado exclusivamente da pesquisa participante no campo da formação de professores. Em uma busca no Currículo Lattes desses professores, encontramos um artigo do professor Michel Thiollent em parceria com a professora Maria Madalena Colette, intitulado *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade* (THIOLLENT; COLETTE, 2014). Já na busca pelas produções dos professores Danilo Streck e Carlos Rodrigues Brandão, não localizamos nenhum artigo (ou outro tipo de produção) que tratasse das contribuições da pesquisa participante no campo da formação de professores. Como sabemos, esses professores se dedicam exclusivamente à pesquisa no campo da educação popular.

Portanto, diante da escassez de estudos e pesquisas, que tratam das contribuições da pesquisa participante no campo da formação docente, realizamos uma revisão sistemática da literatura na base de dados Scielo para ampliar nossas análises e reflexões. Decidimos pela escolha dos seguintes descritores: *pesquisa participante AND formação de professores*. Não delimitamos recorte temporal, nem a área do conhecimento, pois a partir da testagem destes descritores, na referida base de dados, chegamos a um resultado de apenas 45 trabalhos.

Diante dessa quantidade reduzida de pesquisas localizadas, alteramos os descritores visando ampliar a localização das pesquisas, a saber: *pesquisa ação AND formação de professores*. Por meio desse agrupamento de descritores, localizamos 157 trabalhos publicados. Ao cruzarmos os resultados obtidos por meio da utilização dos primeiros descritores, e, percebemos que os 45 trabalhos localizados na primeira busca estavam repetidos no contingente dos 157 trabalhos que emergiram da utilização do descritor *pesquisa ação AND formação de professores*. Nesse sentido, afirmamos que operamos apenas com os descritores *pesquisa ação AND formação de professores*, pois ancoradas em Thiollent e Colette (2014), compreendemos a pesquisa-ação e a pesquisa participante como dois métodos com quadros de referências intercambiáveis, sendo a pesquisa-ação o método que mais é utilizado no campo pedagógico e na formação docente como princípio da emancipação.

Eixo 4 – Processos Educativos

Iniciamos nossa tarefa de leitura dos títulos e resumos dos 157 trabalhos localizados por meio da aplicação dos descritores. O que buscávamos nessa revisão sistemática da literatura, eram trabalhos que atendessem nosso objetivo de pesquisa: apresentar contribuições teórico-metodológicas sobre a pesquisa participante para o campo da formação de professores, por essa razão, delimitamos alguns critérios de inclusão, a saber: i) apresentar quais métodos e tendências da pesquisa participante ou uma de suas ramificações foram utilizadas no trabalho e ii) trazer uma sistematização dos conhecimentos gerados com o trabalho, bem como as contribuições para o campo da formação de professores.

A partir da leitura dos resumos baseada nos critérios de inclusão e exclusão, bem como, nos critérios da revisão sistemática da literatura, que tem como desafio mapear e refletir sobre a produção acadêmica em determinada área do conhecimento, buscamos conhecer o “já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito.” (FERREIRA, 2002, p. 259). Outro fator a ser destacado, é que a leitura dos resumos não foi uma leitura linear, a metáfora que melhor pode explicar esse primeiro exercício de aproximação e reconhecimento dos trabalhos é o de uma rede, “rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto” (FERREIRA, 2002, p. 270).

Portanto, a partir da leitura atenta, com idas e vindas, tendo como base o crivo dos critérios de inclusão e da pesquisa bibliográfica, selecionamos 10 trabalhos que estão compondo nosso *corpus* amostral. Os quais estão representados no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Autores	Título	Local e Ano de Publicação
Maria Helena Dantas de Menezes Guariente; Neusi Aparecida Navas Berbel	A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem	Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2000.
Selma Garrido Pimenta	Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente	Educação e Pesquisa, 2005.
María Noemí Alfaro Mejía; Marisela Colín Rodea; Helena Maria da Silva Gomes Castro; Leonardo Herrera González	A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México	Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2007.
Josefa A. G. Grígoli; Leny R. M. Teixeira; Claudia Maria de Lima; Adriana Rodrigues da Silva; Mônica Vasconcellos	A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques	Revista Lusófona de Educação, 2007.
Michel Jean Marie Thiollent; Maria Madalena Colette	Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade	Acta Scientiarum, 2014.
Igor Câmara Luiz; André da Silva Mello; Silvana Ventrone; Amarílio Ferreira Neto; Wagner dos Santos	Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa	Journal of Physical Education, 2016.
Brigitte Johana Sánchez-Robayo; José Torres-Duarte	Aprender a investigar investigando. Realización de una propuesta de formación	Revista científica, 2017.

Autores	Título	Local e Ano de Publicação
Janice Silvana Novakowski Kierepka; Roque Ismael da Costa Göllich	O desencadeamento do diálogo formativo pelo compartilhamento de narrativas em um contexto colaborativo de formação de professores de Ciências e Biologia	Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 2017.
Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira; Gloria Regina Pessoa Campello Queiroz	A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação	Ciência & Educação, 2018.
José Pedro de Azevedo Martins; Roseli Pacheco Schnetzler	Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa	Ciência & Educação, 2018.

Fonte: os autores.

No que diz respeito às tendências teórico-metodológicas de conceituação, vimos que na América Latina, a partir dos anos 1960, é cunhado o termo pesquisa participante, a qual ganhou sustentação nos anos 1980, especialmente com as contribuições dos autores contemporâneos, Danilo Streck e Carlos Rodrigues Brandão. Atualmente, a pesquisa participante e a pesquisa-ação “existem de forma diversificada, com várias tendências e tipos de proposta bastante distantes, ou até divergentes, mas há também muita proximidade, ou tentativas de aproximação.” (THIOLLENT, COLETTE, 2014, p. 209). Entre as tendências teóricas localizadas nos trabalhos selecionados, temos: pesquisa participante (apresentada por Paulo Freire); pesquisa-ação (anunciada por Michel Thiollent); pesquisa colaborativa/prática colaborativa (apresentada por Kenneth Zeichner).

Na tentativa de superar a sobreposição de uma ou outra tendência, optamos por seguir a sugestão de Thiollent e Colette (2014, p. 9), os autores compreendem que diante dos desafios educacionais é preciso superar “as diferenças que existem entre as escolas ou tendências, que em geral, correspondem a diferenças culturais ou linguísticas entre partes do mundo.” Com base nas contribuições dos autores, compreendemos que esse método de pesquisa no Brasil nasce em Paulo Freire, com o passar dos anos ganha interferências de outros pesquisadores, ramificando-se, ou seja, da pesquisa participante nasce a pesquisa-ação e outras tendências.

Entre as tendências metodológicas, destaca-se o apoio coletivo dos pares (professores), especialmente quando se trata da formação continuada, pode representar um aproveitamento maior do que a participação em cursos “formais” realizados fora do contexto escolar, ofertados por instituições privadas, os quais na maioria das vezes são engessados, ceifando o potencial criativo e pensamento crítico reflexivo dos professores, sobrepondo o trabalho individual e solitário ao trabalho coletivo (GUARIENTE; BERBERL, 2000). A formação teórico-crítica possibilitada pela pesquisa-ação, valoriza a relação dialética teoria-prática, ou seja, “teoria e a prática do pesquisador e do professor convergem ao transformarem-se ambas em *práxis* específicas, em ações refletidas e comprometidas” (MEJÍA et al., 2007, p. 205) com o cotidiano escolar.

No que se refere a possibilidade de construir e reconstruir novos conhecimentos por meio dessa metodologia de pesquisa Grígoli et al. (2007), desenvolveram um trabalho de formação de professores tendo como base a tendência da pesquisa participante, entre os ganhos dessa metodologia para a formação de professores, destacou-se: a possibilidade dos professores terem

tempo e espaço, para no coletivo, tratarem sobre problemas que perpassam a prática de todos do grupo, possibilitando a troca de informações, diminuindo a solidão do trabalho docente. Por meio do coletivo, com a formação de grupos colaborativos pode desabrochar respostas aos problemas cotidianos, tonando o diálogo formativo.

Para Novakowski Kierepka e Costa Gullich (2017, p. 66), o diálogo torna-se formativo quando é desprendido das aulas tradicionais, desta forma, os autores ressaltam a importância de nos cursos de formação de professores abrir espaço para o diálogo coletivo, “esse espaço pode evidenciar um movimento de formação que tem o diálogo com o outro, consigo próprio, com a teoria e com a situação prática” como potencial transformador da prática docente. Entretanto, é válido ressaltar que o processo de diálogo reflexivo é guiado por um professor formador, ou seja, é trabalhado de acordo com os pressupostos da pedagogia progressista que valoriza a formação técnica, mas também é comprometido com a formação humana emancipatória.

A formação docente não é compreendida como uma ação isolada no mundo, para Oliveira e Queiroz (2018), o processo formativo dos professores deve oportunizar e agregar as diferentes relações sociais, nesse sentido, o conteúdo a ser trabalhado nos cursos formativos não deve fugir dos valores já construídos pelo grupo docente nos diferentes contextos em que atuam, qual sejam: o cotidiano escolar, familiar, da comunidade, bem como os espaços de formação inicial e continuada (LUIZ et al., 2016). Temos presenciado cada vez mais, a necessidade de auxiliar os professores a desenvolverem conhecimentos que os conduzam a compreensão da própria prática, e um dos caminhos é pela via da sistematização dos seus saberes, fazeres e posições que tomam frente as problematizações cotidianas, Martins e Schnetzler (2018, p. 586) acrescentam “para que os professores atinjam tal objetivo, necessitam refletir, discutir, dialogar, pesquisar e problematizar coletivamente suas práticas e os contextos dos quais fazem parte.”

No trabalho desenvolvido por Luiz et al. (2016, p. 3), o método utilizado na sistematização dos saberes docentes foi por meio das narrativas autobiográficas, essa tendência auxilia “na rememoração das experiências de práticas pedagógicas dos professores e do processo formativo gerados por esse movimento.” Nesse sentido, as experiências formativas construídas ao longo da vida ganham, nas narrativas autobiográficas, ressignificações auxiliando na reconstrução dos modos de ser professor, rompendo com “a linearidade do espaço e tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.” (LUIZ et al., 2016, p. 3). A produção das narrativas implica em um processo de reflexão, investigação, ação, debates, escritas e reescritas na medida que vai passando por diferentes pontos de vista dos professores em processo formativo.

Esse processo de reflexão e ação de uma nova prática é considerado um processo sem fim, podendo ser representado pela figura do espiral ascendente, onde o trabalho colaborativo “é marcado pelo trabalho conjunto entre professores universitários e professores escolares, podendo envolver estudantes de licenciatura e de pós-graduação em um apoio mútuo” (MARTINS; SCHNETZLER, 2018, p. 586), cujo objetivo é buscar a melhoria da atuação profissional de todos os envolvidos nessa proposta formativa. A ênfase em realizar a formação dos professores dentro do contexto escolar evidenciada entre os trabalhos é devido a singularidade das relações que se estabelecem nesse

contexto. Quando a formação acontece fora da escola, fora do *habitat* natural dos professores, pode ganhar outro sentido devido as relações de poder estabelecidas (LUIZ et al., 2016).

A partir dos trabalhos selecionados, compreendemos que o método da pesquisa-ação e pesquisa participante, possui potencial colaborativo para os cursos de formação de professores, principalmente para aqueles voltados à formação continuada. Entretanto, o que se observou é que todas as iniciativas partiram de pesquisadores (professores universitários ou alunos de programas de pós-graduação) que por meio de suas pesquisas implantaram um programa formativo adotando o método da pesquisa participante. Todavia, não nos pareceu que as pesquisas tiveram continuidade, ou seja, apesar da ciência colocar em tela a importância de construir novos programas de formação de professores ainda não se tem um incentivo das políticas públicas, nem uma parceria colaborativa entre universidades e escolas para dar continuidade a esse tipo de trabalho. Acreditamos assim, que mesmo com potencial formativo, esse método de pesquisa quando trabalhado de forma pontual não mantém os mesmos resultados. Por essa razão, destaca-se a importância de estabelecer pontes de diálogo entre as políticas públicas, as universidades e as escolas, para que a formação dos professores seja permanente.

Palavras-chave: pesquisa participante; formação de professores; revisão da literatura.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago.2002.

GRÍGOLI, Josefa A. G. et al. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 81-95, 2007.

GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 53-59, abr. 2000.

LUIZ, Igor Câmara et al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. e2721, 2016.

MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, set. 2018.

MEJÍA, María Noemí Alfaro et al. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 183-206, 2007.

NOVAKOWSKI KIEREPKA, Janice Silvana; COSTA GULLICH, Roque Ismael da. O desencadeamento do diálogo formativo pelo compartilhamento de narrativas em um contexto colaborativo de formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Tandil, v. 12, n. 1, p. 55-67, jul. 2017.

Eixo 4 – Processos Educativos

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 355-373, abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

SANCHEZ-ROBAYO, Brigitte Johana; TORRES-DUARTE, José. Aprender a investigar investigando. Realización de una propuesta de formación. **Revista Científica**, Bogotá, n. 28, p. 17-32, abr. 2017.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

SILVA, Thayne Garcia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
thayne_garcia@hotmail.com

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
valeriaufu@gmail.com

Este trabalho resulta da pesquisa e de reflexões geradas a partir do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulado como *A escrita de si e narrativas fotográficas como possibilidade de uma práxis docente*, apresentado em 2018 e que buscou refletir como as crianças, a fotografia, os registros escritos e o movimento convergente entre formação e atuação docente se fazem significativos instrumentos no processo formativo e constitutivo de ser professora e de reflexão da práxis.

Para fins deste resumo, fizemos um recorte dessa pesquisa já concluída com o objetivo de (re)pensar as práticas pedagógicas para e com as crianças e suas infâncias, tendo como elo problematizador o direito da criança de ser criança diante de fazeres ainda enraizados em uma ideia de infância tutelada.

Assim, a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, adotamos como ferramenta metodológica e de mediação, os registros fotográficos das atividades cotidianas de uma turma de 18 crianças de 10 meses a 1 ano e 11 meses, de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG, os quais permitiram provocações, escutas, olhares e um diálogo profícuo entre o fazer docente e o ser criança.

Sarmento e Pinto (1997), ao discutirem a visibilidade social da infância e das crianças, apontam a existência de um paradoxo, em que a representação e os modos pelos quais as crianças são consideradas pela sociedade ainda é controversa em relação a como elas são tratadas e em como são pensados e organizados para elas os espaços de vida coletiva, como as escolas.

A infância concebida como categoria social constituída por seres sociais, históricos, culturais, singulares em suas pluralidades e de pleno direito, segundo Sarmento e Pinto (1997), implica no reconhecimento da capacidade e constituição das crianças enquanto produtoras de culturas. Entretanto, o que ainda se percebe nas instituições de Educação Infantil é um processo de institucionalização da infância que naturaliza práticas docentes mecânicas, rígidas e tuteladas que restringem a participação infantil e são voltadas para a docilização e o controle no conjunto das ações educativas.

Nessa perspectiva paradoxal, os adultos embora valorizem a espontaneidade das crianças, concordem que elas devem se comportar como crianças, ser educadas para a liberdade e desejam que sejam autônomas e independentes, de modo contraditório também as submetem

Eixo 4 – Processos Educativos

a regras rígidas de controle e disciplina, não legitimam seus fazeres e modos de ser, pensar e agir, repreendem os seus comportamentos infantis, subestimam suas capacidades e não as reconhecem como produtoras de identidade, conhecimentos e de culturas (SARMENTO; PINTO, 1997).

Segundo Barbosa (2009), se consideramos a criança ativa, sujeito de direito, exploradora e criadora de sentido, é preciso então pensarmos uma escola e profissionais que deem apoio aos seus movimentos, que oportunizem e incentivem sua autoria e autonomia.

Nessa mesma direção, Kramer (2007) e Friedmann (2020) concordam e apontam que olhares, escutas e pesquisas com crianças constituem uma pauta urgente para adentrar e compreender seus universos e podermos (re)conhecê-las em seus direitos, diversidades e singularidades, a partir de sua legitimação como atores sociais plurais em suas expressões, culturas e linguagens a fim de ressignificar as práticas pedagógicas, as concepções de infância e os modos de ser das crianças.

Assim, na composição desta discussão, apresentamos pelos limites deste trabalho, um breve recorte imagético do acervo construído ao longo da pesquisa como forma de aproximação e auscultação da voz das crianças e suas experiências e para abrir diálogo e reflexão sobre como as crianças ainda que marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, sempre nos escapam, como bem nos lembra Larrosa (1998), na medida em que transgridem e inquietam o que sabemos e fazemos, colocando em questão os nossos fazeres e nos apontando outras direções e possibilidades de educação.

Fotografia 1 – Possibilidades de ser criança



Fonte: os autores.



Em uma breve análise das fotografias, vemos a criança que não é apenas incentivada, mas também autorizada a exercer sua autonomia, autocuidado e capacidade ao tirar seus próprios sapatos e roupas para o momento do seu banho. Vemos a criança que pensa, compreende, sente e se emociona e é validada em suas formas de expressão, de ser e de sentir. Vemos também a criança que é respeitada em sua individualidade, preferências, escolhas e jeito próprio de dormir, em que afeto e acolhimento não são negados ou negligenciados. Vemos ainda, por fim, a criança que subverte o “jeito certo” de brincar, busca aprovação no olhar e é legitimada no seu modo e direito de ser criança.

As fotografias e as discussões levantadas demonstram que as crianças se constituem como sujeitos ativos, competentes, potentes, de direitos, construtores de conhecimento, identidade e culturas, na medida em que as práticas pedagógicas do dia a dia possibilitem que elas assim sejam, balizando uma educação comprometida com as infâncias e com o direito da criança de ser criança.

Mostram ainda possibilidades de práticas que podem aproximar discursos e concepções de fazeres a partir do debate constante acerca de quem são essas crianças para que suas representações possam dialogar com a escola forjando novas compreensões e um (re)pensar de caminhos a se percorrer na formação e na atuação docente numa perspectiva de humanização de cada criança na sua singularidade forjada no coletivo infantil.

Palavras-chave: crianças; educação infantil; educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

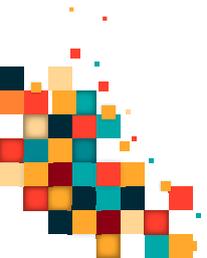
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, ago. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revista-teias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 2 jun. 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.



DESATANDO NÓS: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CONSOLIDADOS OU INOVADORES DIANTE DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS?

POTTMEIER, Sandra
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
pottmeyer@gmail.com

FISTAROL, Caique Fernando da Silva
Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)
cferf@gmail.com

CAETANO, Marta Helena Cúrio de
Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)
mhelenacc@gmail.com

Diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) sentimos cadente refletir sobre os processos de aprendizagem na Educação Básica. Logo, este trabalho, emerge das inquietações de três professores, autores deste texto, que atuam: um na rede pública municipal, um na rede pública estadual e um na rede privada no município de Blumenau/SC. As discussões eminentes que já vêm ocorrendo no âmbito educacional, aqui o recorte que se faz é desde 2015, com vistas ao documento de base comum a fim de nortear a prática pedagógica na Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), nos leva a problematizar e a desatar alguns nós: os processos de aprendizagem no tocante às aulas que passaram a ser *online* já estão consolidadas ou são propostas inovadoras diante da pandemia do novo coronavírus?

O período de quarentena, iniciado em 19 de março de 2020 sob o Decreto Estadual Nº 509, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020a), Art. 1º, que trata da suspensão das aulas presenciais escolas das redes pública e particular de ensino municipal, estadual e federal por trinta dias e, prorrogado por tempo indeterminado, conforme Art. 8º, inciso III do Decreto Estadual Nº 587, de 30 de abril de 2020 (SANTA CATARINA, 2020b), tem promovido de maneira emergencial, uma mudança na prática pedagógica a partir do uso de plataformas como *Google Sala de Aula* nas redes públicas municipal e estadual e, na rede privada de ensino.

Assim, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa cunhada pelos planos de ensino e pelas narrativas acerca da prática pedagógica de três professores licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas correspondentes que atuam a mais de 10 anos Educação Básica, buscamos compreender se os processos de aprendizagem nas aulas de línguas estão consolidados ou são inovadores diante do contexto escolar que se configura no cenário da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Este estudo, por tratar-se de docentes graduados em Letras, assenta-se nas novas práticas sociais de leitura e escrita que contemplam a diversidade digital, nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Base Nacional

Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que discorrem quanto ao uso recursos tecnológicos e do desenvolvimento de competências na aprendizagem na Educação Básica. A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p. 48-49) no Art. 36, no inciso 1, que trata dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação reforça que no Ensino Médio, o estudante tenha “I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas da linguagem”.

No tocante à BNCC (BRASIL, 2017), esta apresenta dez competências gerais que o estudante da Educação Básica precisa desenvolver durante seu percurso formativo. Para o contexto atual (2020), destacamos a competência 5 que trata da cultura digital e que se inscreve, deste modo, em diferentes linguagens e recursos tecnológicos/digitais, multissemióticos, multimodais. Esta competência instiga o estudante a

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Além disso, cabe ressaltar que a legislação brasileira também tem lançado olhar para esse cenário que ora se apresenta, e que a inclusão digital também se insere como garantia para a aprendizagem de todos, conforme assegurada pela Lei nº 12.965, de 24 abril de 2014 (BRASIL, 2014) Marco Civil da Internet que “Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”, conforme apontam os Artigo 26 e 27:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Art. 27. As iniciativas públicas de fomento à cultura digital e de promoção da internet como ferramenta social devem:

I - promover a inclusão digital;

II - buscar reduzir as desigualdades, sobretudo entre as diferentes regiões do País, no acesso às tecnologias da informação e comunicação e no seu uso; e

III - fomentar a produção e circulação de conteúdo nacional.

Partindo disto, compreendemos inicialmente que é preciso que a atuação do professor, em aula presencial ou *online*, deve ter clara quais são suas intenções pedagógicas quanto aos processos de ensino e aprendizagem, neste caso, da leitura e da escrita na esfera escolar e novos ambientes digitais de aprendizagem. Geraldi (2013, p. 4) orienta no tocante ao estudo da língua(gem) em que “em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar”. Ainda reforça o autor que “[n]ossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de

qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossa compreensão" (GERALDI, 2013, p. 4).

A partir do que enuncia o Geraldi (2013), é nesse percurso das vivências sociais em que somos situados historicamente na e pela relação com o outro, que é preciso que o professor tenha clareza da sua filiação filosófico-epistemológica-teórica-metodológica. Deste modo, implica saber qual a concepção de língua(gem) e de sujeito assumida por este profissional para intermediar os conhecimentos trazidos por esses estudantes (de suas vivências fora da escola) a partir do uso real da língua(gem) (enunciados), sendo esta, produto do trabalho coletivo, um lugar de interação social (compreensão-enunciação) (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017) que ora se constitui a partir das plataformas de aprendizagem.

Os resultados, assim analisados à luz da perspectiva enunciativa-discursiva, apontam que os processos de aprendizagem, assim como a prática docente têm se consolidado daquilo que já está previsto nos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2017) e nas leis que tratam do uso da internet (BRASIL, 2014), como ainda cabe afirmar que é sim, uma ação inovadora. Isto, pois se supõe que todos/todas tenham acesso à internet. Esse *apagamento constitutivo* (GERALDI, 2013) implica lançar olhar para outras realidades, principalmente nas esferas públicas municipal e estadual, que, em razão de algumas circunstâncias, há profissionais e estudantes que não estão ainda incluídos nesses processos pedagógicos por não terem condições, sejam elas geográficas ou econômicas-sociais a esse ingresso nas plataformas de aprendizagem por não possuírem internet. A partir disto, temos refletido também como é necessária essa compreensão por parte da equipe gestora e das secretarias de educação.

Além disso, destacamos a partir de nossa prática nessa nova realidade que ora se apresenta que é nesse cenário digital, como professores de línguas que também devemos lançar olhar para o leitor e o escritor (estudante e professor), sendo estes aqueles que não dominem apenas a escrita. Cabe pensar que se faz necessário dominar os múltiplos textos que circulam socialmente nesse novo suporte (mais democrático) (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Deprendemos que a entrada do texto na sala de aula, numa perspectiva dialógica, o concebe para além dos aspectos semânticos, e sim, das significações e sentidos diversos que produz naquele que escreve ou lê. O texto é lugar de encontros e interlocuções entre o escritor e o leitor, é "espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos." (GERALDI, 2013, p. 5). Deste modo, exige sempre uma posição daquele que lê e daquele que escreve. Isso, porque a leitura ao ser compreendida como prática social, posição a qual assumimos em nossa prática pedagógica, é aquela que promove o diálogo, a interação entre os sujeitos situados social e historicamente a partir das diferentes leituras que realiza, que o constitui leitor, da e na produção dos sentidos (GERALDI, 2013).

Consideramos a partir do que preconiza Geraldi (2013), que a prática pedagógica seja ela presencial ou *online* e a partir da nova leitura que temos sobre nós e sobre o outro, é tecida pelos fios que o sujeito-leitor a tece, conduz e produz diferentes sentidos a partir da sua interação dialógica com o texto e com os atores sociais, assim como dos usos com/sobre/da língua(gem) que realiza

nessa ação social. Fios esses, conforme apresenta o sujeito-autor, dão continuidade a mesma história e, passam a bordar outras tantas histórias a partir das estratégias de dizer que esse leitor se utiliza, assim, como se pudemos evidenciar em nossa prática pedagógica atual. "Estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura." (GERALDI, 2013, p. 166). Ou ainda, procedimentos metodológicos vivenciados a partir da heterogeneidade de desafios imbricados em nossa prática pedagógica na mediação do conhecimento com o estudante. Obstáculos esses no que se refere a quantidade maior de tempo que exige nessa modalidade de ensino (online) para planejar, para postar na plataforma, para retomar conteúdos, avaliações. Ressalta-se ainda que essa consolidação é positiva quanto ao leque que se abre para novas maneiras de aprender na esfera escolar e em outras esferas sociais. Contudo, nos posicionamos contrariamos a uma possibilidade de substituição da relação presencial humana em detrimento a relação por intermédio do computador, do *tablet*, do celular.

Palavras-chave: educação básica; aprendizagem; tecnologias; interação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 12.965, de 23 de abril 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30054611/do1-2014-04-24-lei-n-12-965-de-23-de-abril-de-2014-30054600. Acesso em: 17 maio 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.



ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de línguas na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 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*. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390985>. Acesso em: 17 maio. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 587**, de 30 de abril de 2020. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADÉ nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2020b. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_N%C2%BA_587_DE_30_DE_ABRIL_DE_2020.pdf. Acesso em: 17 maio. 2020.



DIDÁTICA DO PENSAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

TURATTI, Gislene
Serviço Social da Indústria (SESI)
gis@unochapeco.edu.br

PASQUALLI, Roberta
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Compromissado com a didática do pensar e baseado nas teorias de Vasili Davydov o projeto Kinesys estimula o estudante a construir conhecimentos por meio de atividades dinâmicas e instrumentalização de conhecimentos científicos. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo analisar práticas e desafios da docência nas classes de alfabetização no Projeto Kinesys no Colégio Logosófico González Pecotche em Chapecó/SC. Classificada como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, fez uso de referenciais teóricos, análise documental e coleta de dados empíricos, por meio de questionários. Foram convidados para ser sujeitos da pesquisa os professores que atuavam no Colégio Logosófico González Pecotche em Chapecó - SC no ano de 2019, sendo eles: os professores regentes do 1º e 2º ano do ensino fundamental e os professores de Música, Artes, Espanhol, Educação Física, e Educação Ambiental, consideradas áreas especializadas. Dos 9 professores convidados, 5 professores participaram como respondentes da pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário contendo 9 perguntas abertas, das quais apenas 6 foram consideradas para fins de análise em virtude das respostas se entrecruzarem. Foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos com a legislação vigente.

A base teórica que subsidiou a construção do projeto Kinesys, trata-se da teoria da atividade que, segundo Davydov (1988, p. 1) é um “conceito filosófico-pedagógico de atividade” que

[...] significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa da realidade e, ao final, também do próprio homem. (DAVYDOV, 1988, p. 1).

A partir disto, considera-se que a atividade se constitui numa prática cultural e social de forma intencional de produção e internalização do conhecimento, materializada por meio da promoção do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo dos estudantes.

Nesta direção, surge como indagação, qual o papel do professor frente a esta metodologia. Segundo a perspectiva de Davydov (1988), é preciso que os professores estimulem a capacidade de raciocínio e reflexão para que os estudantes sejam capazes de pensar e resolver problemas

diante das situações da vida cotidiana. Assim, frente a parte pedagógica, na elaboração das atividades, o professor deve buscar atingir a essência do objeto para fazer sentido aos estudantes.

De acordo com Davydov (1988), a escola tem o papel fundamental de desenvolver nos estudantes as competências e habilidades exigidas pela sociedade, considerando as redes de comunicação e a necessidade de se adaptar no mundo atual: é preciso educar sujeitos ancorados moralmente e flexíveis em suas personalidades. Davydov (1988) parte da teoria de Vygotsky (1978) em que estudou o mundo psíquico na sua construção histórica e social da humanidade.

Vygotsky (2004), contribuindo com colocações sobre o papel profissional do professor destaca:

[...] um profissional cientificamente instruído é um professor de verdade antes de ser um matemático [...]. A complexidade crescente das tarefas que se coloca perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. (VYGOTSKY, 2004, p. 455).

De acordo com o autor, por meio do objeto ou do conhecimento científico do ensinar, o professor estará ligando a escola com a vida dos estudantes. Para ele, o resultado das aprendizagens e concepções construídas pelos estudantes está associado à forma como o professor realiza sua atividade didático-pedagógica.

Desta maneira, as atividades didático-pedagógicas precisam ser socialmente úteis para sua vida do estudante, permitindo a possibilidade de que ele se debruce diante dos fundamentos da ciência com independência cognitiva.

Ancorado nos pressupostos de Vygotsky (1978), Davydov (1988), enfatizou que a criança aprende principalmente com seu meio, com a mediação cultural, viabilizando os significados em seu dia a dia pois, por meio da cultura, desenvolve o senso crítico das pessoas e assim, uns aprendem com os outros.

Davydov (1988) não desconsidera o ensino da escola tradicional, mas evidencia pontos que precisam ser ajustados, pois a sociedade carece de mudanças e inovações que podem ser promovidas por meio do ensino. Davydov (1988) incorporou premissas de Vygotsky (2003), concretizando sua teoria do ensino desenvolvimental em que, segundo o autor, o papel da escola é ensinar os estudantes a orientar-se e a pensar mediante aos saberes que impulsionam seus conhecimentos.

Outro ponto relevante apontado nas teorias de Vygotsky (2003), Davydov (1988) e Libâneo (2004) auxiliam na compreensão de que para assumir um papel significativo na educação é relevante a formação continuada dos professores, assim Libâneo (2004) ressalta alguns requisitos a serem considerados no programa de professores,

[...] a análise do conteúdo da formação dos alunos, implicando os conteúdos das matérias formativas e os procedimentos pelos quais se trabalha essas matérias; 2) as motivações dos alunos, considerando-se a estrutura da atividade nesse nível de formação, em que se combina a atividade profissional e a atividade de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 136).



Em outras palavras, é fundamental que a formação de professores tenha foco no desenvolvimento do pensamento crítico e na sua produção de forma consciente, na qual os materiais e estudos partam de aprendizagens para os estudantes de forma ativa.

Nesse sentido, o projeto Kinesys, com sua equipe de profissionais formada por mestres e doutores de diversas áreas do conhecimento buscam orientar os professores do Colégio Logosófico de Chapecó - SC nos processos de ensinar e aprender num movimento espiral que tem como base as experiências, vivências, ações e práticas, evoluindo para atividades cognitivas e sistematizadas em registros sustentados em análises e sínteses que permitam a elaboração de conceitos.

Para dar conta do objetivo proposto, as análises e discussões apresentadas foram produzidas a partir da aproximação teórica entre as proposições dos autores estudados, dos dados empíricos obtidos durante a análise dos resultados do instrumento de pesquisa e dos achados de estudos semelhantes. Estas discussões e análises visam contribuir para as reflexões sobre a problemática desta pesquisa.

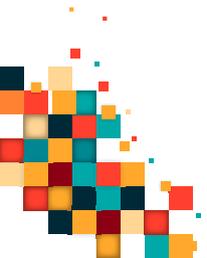
Para a análise dos dados, as respostas foram transcritas e os respondentes foram identificados pela letra P de professor e número em ordem crescente de questionários analisados a partir de 1. Foi realizado o agrupamento temático das falas correspondentes a cada indagação proposta no instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

O tempo de docência dos professores que participaram do projeto Kinesys no Colégio Logosófico em Chapecó - SC foi objeto de investigação, uma vez que se entendeu, *a priori*, que corpos docentes caracterizados como iniciantes poderiam apresentar características de docência diferenciadas dos professores considerados mais experientes. Este pressuposto não se apresentou verdadeiro, já que se observou que o tempo de docência dos professores variou muito entre os respondentes da pesquisa e as respostas às demais questões não apresentaram núcleos significativos de divergências. Destaca-se que o tempo de docência variou de 1 a 24 anos.

Na expectativa de investigar processos interdisciplinares na docência dos professores que participaram do projeto Kinesys, buscou-se a perspectiva da interdisciplinaridade que deve integrar-se em outras áreas específicas com o objetivo da interação entre o professor, estudante e com a realidade vivida. Nesta direção,

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Assim, o segundo questionamento que os respondentes da pesquisa responderam foi se 'consideravam o conceito de interdisciplinaridade para sua atuação docente no Kinesys'. Observou-se, como respostas significativas as seguintes manifestações:



Eixo 4 – Processos Educativos

O material por si só já propõe práticas que permeiam as diferentes áreas e considerando a interdisciplinaridade [...] como professora regente da turma, me reconheço como a professora que muitas vezes é a ponte entre todas as áreas especializadas, no diálogo, sugerindo possibilidades [...] (P1).

Participo de reuniões semanais onde analisamos todas as aulas e atividades de todos os componentes curriculares. Ao ministrar minha aula faço referências ao que foi aprendido, buscando inserir em meu planejamento o que está sendo visto em outros componentes curriculares. (P4) (informações verbais).

De acordo com as respostas apresentadas, considera-se que o pensar interdisciplinar correlaciona outras formas de conhecimento e não há eliminação da identidade dos componentes curriculares, mas, sim, tornam-se comunicativos entre si, constituindo processos culturais e históricos.

Compreende-se, a partir das manifestações dos professores, que a interdisciplinaridade é entendida como uma forma potencial de trabalhar em sala de aula e entender as partes que se aproximam entre as diferentes áreas, potencializando possibilidades e descobertas de sabedorias ultrapassando o pensar fragmentado.

Concorda-se, então, que existe a necessidade da aplicação da interdisciplinaridade na produção de saberes já que a interdisciplinaridade, na perspectiva do projeto Kinesys, busca superar a visão fragmentada na produção do conhecimento destacando que o próprio homem é um sujeito social sendo um objeto de conhecimento social, como destacam os estudos de Frigotto (1995).

Caminhando para o próximo questionamento desta pesquisa, destaca-se que a elaboração do material didático no projeto Kinesys, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla a integração das áreas e objetos de conhecimento, considerando fortemente aspectos interdisciplinares desde a sua essência. Como principais objetivos na elaboração e execução do material pedagógico do projeto Kinesys, destaca-se: (a) nas atividades, é possível o professor identificar os pontos de referência para rever e organizar suas ações; (b) não tem uma sequência de número de páginas, o professor tem a liberdade de escolher o momento certo de abordar determinado conhecimento; (c) trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos e, (d) desenvolvimento da criatividade por meio da didática do pensar.

Compreende-se, assim, que o material parte do desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e físico, de maneira que consistem em transformações e realizações de interação entre os estudantes e professores com o mundo já que, “[...] para desenvolver um trabalho educacional-pedagógico na perspectiva indicada nesta proposta é preciso entender que a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentado o seu trabalho, de forma interdisciplinar.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 22).

Na sequência da pesquisa, buscou-se investigar ‘como a didática do pensar é aplicada no processo de ensino-aprendizagem no projeto Kinesys’ e, para isto, foi solicitado aos respondentes que considerassem, para suas respostas, ‘desde o planejamento, passando pela sua parcela de participação na elaboração do material didático, a materialização da prática na sala e a avaliação da aprendizagem’.

Vasconcellos (1995, p. 27) afirma que “se planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança, a possibilidade do planejamento está intrinsecamente ligada à possibilidade desta transformação vir a ocorrer.” Sendo assim, a partir do ponto de vista de Vasconcellos (1995), para se planejar é preciso levar em conta as necessidades da criança, tempo, espaço, material, didática e o currículo adequado.

A função é favorecer e criar estratégias auxiliando no processo de aprendizagem dos estudantes, investindo nas interações dos sujeitos, sendo o professor mediador do processo surgiu como uma das respostas para esta pesquisa.

Um dos objetivos do projeto é fazer o aluno pensar [...]. Esse método já deve ser pensado no momento de planejar a aula até o momento de executar a atividade, considerando que podem aparecer diferentes caminhos para chegarem ao mesmo resultado. [...] eles podem buscar respostas no dia a dia deles, em pesquisas e conteúdos recentemente estudados. A resposta, muitas vezes, não é a mesma para todos os alunos. Isso amplia muito o pensar [...] (P2) (informação verbal).

Observa-se que a essência da atividade é perceber a concretude dos materiais pedagógicos elaborados pelos professores captando os processos de ensinar e aprender, assim buscando a totalidade da compreensão dos saberes na formação do sujeito integral.

De acordo com Davydov (1988) o desenvolvimento do ser humano deve ser considerado em todo o processo de educação pautado em aspectos, ideológicos, políticos e laborais, moral e fisicamente na sua totalidade dialética. Ainda, segundo o mesmo autor, a essência do exercício do sujeito pode ser descoberta no percurso de análise dos conteúdos e os conceitos que estão relacionados com o trabalho de organização da troca da relação entre professor e estudante.

Percebe-se nas respostas dos professores a construção do diálogo e, por isto, concordamos com Nunes e Carvalho (2007, p. 23) quando estes afirmam que ‘dar voz’ não se trata apenas de deixar as crianças falar ou expressarem seus pontos de vista, mas, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam. Percebemos o quanto é significativo o diálogo, para auxiliar na aproximação e para que seja possível a problematização de diversos conteúdos, conhecimentos, dúvidas e estabelecendo vinculações permanentes entre sujeitos.

Considerando que os saberes construídos nas relações entre sujeitos e os objetos não é apenas uma relação direta, mas mediada, buscaram-se respostas para a percepção docente acerca da qualidade das respostas de aprendizagem dos estudantes. Observou-se, entre outras, a seguinte resposta:

[...] Talvez o que o aluno consegue exteriorizar [...] não seja tão amplo quanto o que se passa na mente/cérebro de cada um deles. Passar por esse processo de aprendizagem é muito importante, tanto para o agora como para o futuro, pois a forma de pensar já é diferente desde “pequenos” e não é porque são pequenos em tamanho que os conceitos e conteúdos são pequenos. (P1) (informação verbal).

Percebeu-se nas respostas dadas que os professores refletem sobre a produção do saber, observando os avanços conceituais atitudinais e motores, realizando diversas abordagens de

exercícios, materializando atividades eficazes e produtivas. Para os professores, a conquista da autonomia é um processo gradual que deve ser estimulado.

Os professores buscam a construção de conhecimentos científicos e não simplistas e, portanto, compreendem a importância de conhecer as situações cotidianas dos estudantes para, então, transformá-las em científicas. Os estudantes se aproximam das descobertas científicas para que, gradualmente, consigam diferenciar os saberes do senso comum e o conhecimento científico.

Na sequência, buscando oportunizar aos professores a reflexão sobre suas mudanças nas práticas pedagógicas, foi questionado se 'o trabalho com o projeto Kinesys influenciou sua prática pedagógica e, se sim, de que forma isto aconteceu'.

Influenciou. Não tanto na minha maneira de ver o meu componente curricular, mas influenciou como vejo os demais componentes e todo o processo de aprendizagem. (P4).

Tenho aprendido muito e me surpreendido com uma forma diferente de ensinar, onde as crianças experimentam o conhecimento, veem acontecer. É encantador! No início foi bem difícil, me senti incapaz de ensinar em muitos momentos, mas fui em busca, procurei aceitar dentro de mim que realmente muita coisa não sabia, mas que poderia e queria aprender. (P5) (informações verbais).

De acordo com as respostas obtidas, percebeu-se, por exemplo, a inovação do ensino no componente curricular da Matemática. Ao analisar as metodologias que eram utilizadas anteriormente, partia-se do pensamento empírico, então a formação do número era apresentado de forma direta aos estudantes. Agora, com projeto Kinesys utiliza-se dos pressupostos de Davydov na aplicação da matemática com líquidos, ou calcular na reta numérica, ou aprender álgebra com 7 anos de idade, a inserção da escala *cuisenaire*, aprender multiplicação sem memorizar a tabuada, mas resolver os cálculos de forma consciente.

Entende-se que não é a grande quantidade de informações apresentadas para os estudantes no processo de escolarização, mas é fundamental que eles compreendam qual é o sentido do conhecimento e como fazer o uso do mesmo em seu cotidiano, com autonomia e as possíveis soluções de problemas.

O projeto Kinesys trouxe inúmeras descobertas e modificações na maneira de pensar e atuar dos professores e, nesta direção, para finalizar a pesquisa buscou-se identificar 'experiências docentes no projeto Kinesys'.

[...] vivo uma dicotomia, antes, não possuía material didático e tinha que criar tudo, desde as atividades práticas até o registro de todo o processo pelo aluno, o que deixava meu trabalho bastante cansativo e atribulado. Porém, eu tinha liberdade de organizar e planejar dentro dos conteúdos previstos para aquela turma. Agora com o projeto, tenho bastante material para trabalhar com as crianças, mas sinto que perdi um pouco a liberdade de criação. (P1).

[...] Lembro de algumas vezes, no início do ano em que o projeto iniciou, senti vontade de voltar para os livros didáticos. [...] Hoje sinto uma gratidão enorme pela escola que viu em mim uma capacidade que nem eu sabia que tinha. (P5) (informações verbais).



De acordo com as respostas apresentadas percebeu-se que as mudanças que o projeto Kinesys trouxe para as práticas docentes se configuraram em desafios, mas agregaram positivamente na sua carreira profissional.

Considerando o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo, percebeu-se que a inserção do projeto Kinesys foi uma tarefa árdua e que, que todos os envolvidos, de certa forma, transformaram suas práticas, mudaram seus materiais e, suas formas de pensar e agir sobre sua profissão.

Evidenciou-se que a inserção do projeto Kinesys proporcionou aos professores muitas oportunidades de formação por meio de desconstruções e construções de saberes. Também, é nítido os impactos dos desafios impostos à docência já que, para participar do projeto, os professores precisaram passar por transformações na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem.

Como resultados, destaca-se que o coletivo docente participa do processo de planejamento das atividades, da elaboração de material didático específico, da validação do material didático e da prática de sala de aula visando à valorização de contextos reais de ensino-aprendizagem.

Destarte que, ao marcar a dimensão coletiva dos professores na responsabilidade pela construção do conhecimento intelectual, emocional e motor não se esgota esta pesquisa já que, de acordo com as os resultados obtidos por meio dos questionários, percebeu-se importantes manifestações da realidade dos professores envolvidos no projeto. Outros elementos do campo da didática podem ser ampliados e investigados em pesquisas futuras como, por exemplo, o processo de avaliação da aprendizagem, a formação continuada dos professores e os impactos de longo prazo na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: prática docente; metodologia de ensino; desafios da docência.

REFERÊNCIAS

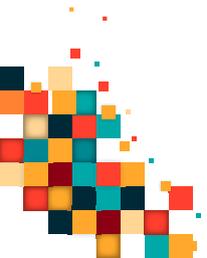
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 1999.

DAVYDOV, Vasili. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, Aug. 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405360411>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria. Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela antropologia da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, 2007.





Eixo 4 – Processos Educativos

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (formação docente para a educação infantil e séries iniciais). Florianópolis: COGEN, 1998.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Planejamento. Plano de Ensino-Aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DIVERSIDADE CULTURAL ARTICULADA COM O ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR E A PROPOSTA FORMATIVA PARA DOCENTES

FRANCHINI, Alice Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
alicefranchini150@gmail.com

Tainá Deffaci Corassa
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
tainacorassa@hotmail.com

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

O presente trabalho tem por finalidade descrever e demonstrar como foi pensado, planejado e desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, em um momento de atividades remotas, em face da pandemia do Covid-19 que,

[...] vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. A necessidade de ações para a contenção da contaminação do coronavírus causou mudanças de comportamentos nos mais diversos segmentos da sociedade [...] (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Inicialmente reforçamos a premissa de que as instituições de ensino possuem um importante papel na sociedade, tendo como agentes primordiais as crianças e alunos, professores e os gestores escolares. Esse último grupo caracteriza-se com o atendimento de um trabalho que vai muito além do administrativo e burocrático, sendo responsável pela observação e identificação das necessidades de cada grupo, segmento ou envolvidos na escola, buscando promover melhores relações e desenvolvimento gradual e integral da educação naquele espaço. Assim, a proposta fundante do referido estágio é possibilitar que os profissionais conheçam e compreendam a gestão das escolas.

Frente a isso e considerando o “[...] estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7), as estagiárias buscaram conhecer os membros da equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Nair de Itatiba do Sul – RS, espaço que concordou com a realização da proposta de estágio que iremos relatar neste trabalho.

Devido a pandemia do Covid-19, o processo de estágio precisou ser desenvolvido de maneira remota, que consistia em dialogar com os representantes das escolas, usando aplicativos e plataformas virtuais para comunicação, pois junto com o distanciamento social nas diversas escalas, a pandemia trouxe o cancelamento das atividades presenciais nas escolas e universidades.

Assim, levando em consideração todos os protocolos de saúde e de cuidado pessoal, considerou-se que reuniões virtuais seriam o modo mais adequado de dialogar e participar dos momentos de trabalho da equipe gestora da escola, as quais denominamos de roda de conversa *online*, e nela participaram o diretor, a vice-diretora, as coordenadoras pedagógicas, e também as estagiárias e professora orientadora de estágio.

Assim, com o intuito de conhecer o trabalho desenvolvido pela gestão em uma instituição de ensino infantil, nos reunimos, com um conjunto de questionamentos prévios que pudessem auxiliar no entendimento de como a escola está desenvolvendo suas tarefas no momento remoto, bem como ouvindo possíveis demandas apresentadas pela equipe gestora, que pudessem ser atendidas mediante o projeto de estágio. Primeiramente discutiu-se a importância que a gestão possui nas escolas e nas demais esferas educacionais do Brasil de modo a compreender o real trabalho da equipe gestora da instituição de ensino. Desta forma, nesse exercício de diálogo, ao associar a importância do estágio em gestão escolar e também da gestão nas escolas, buscou-se saber como a escola estava atuando nesse período de ensino remoto em virtude da pandemia que atingiu e atinge a educação mundial, fazendo com que tudo mudasse e se transformasse. Assim como forma de continuidade das suas atividades as instituições educacionais passaram a se utilizar da tecnologia, onde o processo de ensino foi dinamizado por meio de propostas pedagógicas remotas, buscando desse modo continuar o contato educacional e a relação entre educador e educando.

Neste viés, a escola cedente para a realização deste estágio, recebe crianças de diferentes localidades do município e de distintas realidades da sociedade, por isso, segundo os gestores, seu Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, levando em consideração todos os aspectos apresentados pelas crianças e seus contextos familiares, e por isso, faz com que a instituição tenha um desenvolvimento autônomo e de cooperativismo para com seus ocupantes.

Dessa forma, para obtenção de conhecimentos da equipe gestora e equipe docente da escola, buscou-se a partir da demanda da gestão, organizar uma sequência de encontros formadores sobre os temas culturais da nossa sociedade, visto que investir na formação docente atualmente é ganhar identidade profissional, bem como, desenvolver a autonomia e a participação dentro desta sociedade. Além disso, é também importante destacar que esta formação continuada dos educadores deve sempre acontecer de maneira permanente, pois estes precisam estar atualizados e ter os conhecimentos continuados e avançados a cerca de um determinado assunto. Assim, Romanowski (2007, p. 138), trata esta formação continuada como:

[...] uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínua, iniciada com a escolarização básica,

que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Com o suporte do diálogo realizado com os gestores, dos estudos na disciplina de estágio e dos autores que consideram a formação continuada um espaço privilegiado para a concretização de uma escola focada na compreensão e dinamização de sua realidade e contexto, que se optou pela elaboração de uma proposta formativa a ser disponibilizada para a escola.

O projeto de formação para os docentes teve como objetivo principal, proporcionar encontros de estudos formativos que debatam as mais variadas culturas inseridas nas escolas e na sociedade, visando ampliar o acesso cultural, a fim de estimular e mobilizar os profissionais da educação desta instituição para mudanças que de alguma forma irão contribuir para o desenvolvimento da autonomia e o trabalho coletivo, proporcionando diversas aprendizagens ao corpo docente. Além disso, o planejamento e desenvolvimento deste projeto de formação representou, para as estagiárias, um momento privilegiado de ver sistematizadas algumas de suas expectativas acerca do tema escolhido, bem como, de certa forma possibilitou novos olhares para o fazer e ser membro do avanço educacional juntamente com a equipe gestora e os demais docentes envolvidos neste processo.

Dessa forma, sendo a formação continuada uma demanda e uma exigência dos dias atuais, a sequência de encontros como formação disponibilizadas para a escola concedente do estágio, foi devidamente distribuída em 5(cinco) encontros, onde cada um busca dialogar nos diferentes olhares sobre os temas culturais presentes na sociedade e especialmente no sistema educacional local.

Discorreremos de modo rápido sobre cada uma das propostas desenhadas. Essencial que seja destacado que a formação sugere que sejam construídos pelos participantes portfólios de registro como material de uso pessoal em sua caminhada formativa.

O primeiro encontro intitulado de “A pluralidade cultural e a formação docente” tem como intuito abordar a temática acerca da pluralidade cultural e a formação docente, e considera que nossa sociedade apresenta uma multiplicidade de culturas e atividades culturais. Em decorrência disso, este primeiro encontro, tem como proposta principal fazer o estudo de textos e realização de atividades que pudessem contribuir com a temática. Assim, sugere-se a leitura do artigo “A importância da pluralidade cultural na formação continuada de professores”, das autoras Carolina Gonzalez, Raquel Oliveira e Tatiane Calonga (2019), o qual busca fazer uma reflexão sobre a importância da pluralidade na formação dos docentes. Na sequência, o debate entre os participantes, propõe que sejam evidenciadas considerações relevantes acerca desta pluralidade cultural, para a elaboração do portfólio das etapas trabalhadas nos momentos de formação.

O segundo encontro programado para a continuação da formação com os educadores nesta perspectiva cultural, diz respeito ao tema “Multiculturalismo”, o qual leva em consideração a diversidade cultural presente em nossa sociedade e faz ênfase com a identidade e respeito para com todas as esferas e classes sociais e suas realidades dentro deste universo social em que

estamos inseridos. Neste viés, como propostas para o referido encontro, sugere-se a leitura do texto *O Multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a Importância de se Educar a Diversidade* das autoras Angela Issa Haonat e Edília Ayres Neta Costa (2020), as quais apresentam uma ampla reflexão acerca do outro, sua cultura, seus costumes, levando em consideração o contexto educacional e as abordagens das responsabilidades da educação, promovendo assim, as mudanças para uma visão mais crítica sobre as identidades culturais. Também é sugerido a apresentação de um vídeo reflexivo produzido por Thiago Ingrassia Pereira, o qual é professor de sociologia da UFFS Campus Erechim. De modo complementar, a sequência das atividades prevê o debate sobre a leitura do texto, a relação com os argumentos apresentados no vídeo, e após, a continuação da elaboração do portfólio da formação em etapas.

O terceiro encontro, leva em consideração os estudos sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares e a Multiculturalidade, importante para a ampliação e entendimento sobre a Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e o modo como a multiculturalidade pode ser pauta inserida na educação infantil. Assim, para desenvolver este encontro, algumas propostas foram sugeridas, tais como, a apresentação de um vídeo reflexivo, gravado por Flávia Burdzinski de Souza, professora da área de educação infantil da UFFS Campus Erechim, bem como a leitura do texto intitulado *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Parecer 20/2009* (BRASIL, 2009), o qual faz um apanhado histórico referente a creche e pré-escola e o seu sujeito. Além disso, pretende-se que na continuidade seja realizado o debate do texto e do conteúdo apresentado no vídeo e após a continuação da elaboração do portfólio da formação em etapa.

Dando continuidade a descrição dos encontros da formação continuada dos educadores, o quarto encontro pretende dialogar acerca das “Culturas existentes no município de Itatiba do Sul”, cidade a qual a escola pertence. Para isso, neste encontro foram desenvolvidas propostas que traga conhecimentos e reflexões referente a cultura do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Itatiba do Sul, para tal é pertinente a leitura dos textos *O Rio Grande do Sul e o gaúcho* escrito por Caroline Kraus Luvizotto (2009), e *Itatiba do Sul: história, trabalho e vida* da autora Rejane Cadore (2018), bem como, o debate dos dois textos propriamente ditos, e ainda a elaboração do portfólio dividido em culturas pertencentes a cidade acima mencionada.

Como etapa final da formação, o quinto e último encontro, tem o intuito de debater e refletir sobre os estudos até aqui realizados, assim a proposta é a socialização dos portfólios produzidos no decorrer da formação. Estes portfólios considerados como um dos produtos finais da formação tem o objetivo de orientar os demais profissionais da escola sobre o assunto, assim se faz imprescindível que os mesmos sejam de fácil acesso e de conhecimento de todos, pois os mesmos trazem a importância e as conclusões do projeto proposto, bem como, o desenvolvimento de novas formas educacionais de ver a cultura local e regional.

Todo esse processo do estágio, foi de grande importância para a formação das estagiárias, pois possibilitou a criação e elaboração do projeto de formação de professores, o trabalho em conjunto propiciou a troca de ideias e de experiências entre todos os envolvidos. Com isso foi

possível compreender o quão difícil é criar um projeto, pensando nos momentos que o constituirão, sobre o que será, como será, quem e como é o público que vai utilizá-lo, sobre o que será debatido, quais as reflexões que podem ser realizadas, quais são seus objetivos, entre outros.

Acredita-se que este estágio apesar de ser remoto, proporcionou um aprendizado até então desconhecido, já que durante o caminhar como pedagogas, é muito difícil experienciar a proposição de um projeto de formação para os professores. Por fim, considera-se que o estágio teve máximo aproveitamento, revelando diferentes formas de trabalho, e a pandemia mostrou a capacidade humana de transformar e reinventar-se. A escola não é a mesma sem as crianças, mas buscou atendê-las mesmo assim. Fica evidenciado que o trabalho da gestão não é somente o de preencher documentos, mas sim o de coordenar e orientar os demais profissionais da escola, e que a formação continuada tem um forte papel com a educação.

Palavras-chave: educação; gestão escolar; formação continuada; participação; multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

CADORE, Regiane Fátima. **Itatiba do Sul: história, trabalho e vida**. Porto Alegre: Ideograf, 2018.

GONZALEZ, Carolina; OLIVEIRA, Raquel; CALONGA, Tatiane. A importância da pluralidade cultural na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 4., 2019, Dourados. **Anais [...]** Dourados, 2019. p. 308-316.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, set./dez. 2020.

HAONAT, Angela Issa; COSTA, Edília Ayres Neta. O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 51-58, 2020.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E TENSIONAMENTOS PRÁTICOS

LESNIESKI, Marlon Sandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

TREVISOL, Marcio Giusti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

O papel da universidade no Brasil está passando por transformações que se originam da adequação da realidade acadêmica às demandas sociais, governamentais, econômicas e tecnológicas. Entretanto, essas transformações não se apresentam de forma muito promissora. Por um lado, temos as políticas educacionais fortemente pressionadas por organizações multilaterais, que orientam e coordenam suas iniciativas evitando a resolução de problemas fundamentais do campo educacional (FONSECA, 2000). Por outro lado, temos grupos que se organizam de forma a propor mudanças que ajudem a diminuir o gigantesco abismo da desigualdade social e a apresentando soluções para os dilemas contemporâneos na educação, objetivando um projeto educacional que realmente transforme nossa sociedade (FIGUEIREDO; ORRILLO, 2020).

Importante ressaltar que no do contexto supracitado, a educação, observada de uma forma ampla, encontra-se emaranhada no avanço do neoliberalismo no Estado brasileiro. O neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de ações e programas econômicos, políticos, jurídicos, sociais e ideológicos que são estruturados e implementados reativamente à crise do capital iniciada na década de 70 com o objetivo de restabelecer a hegemonia burguesa no novo cenário do capitalismo global (GENTILI, 2000). A reestruturação neoliberal iniciada no final da década de 70 nos países centrais do capitalismo chega tardiamente no Brasil e começa a ser implantada na década de 90, após a promulgação da constituição de 1988, e se caracteriza com delineamentos de contra reforma do Estado (BEHRING, 2016) e atingem diretamente a educação, através da (re) formulação de políticas educacionais em todos os níveis de ensino.

Em paralelo a esse movimento histórico, surge no Brasil, na década de 70, uma iniciativa por parte de vários municípios do interior do estado de Santa Catarina, que, percebendo a falta de intenção do governo federal em estruturar universidades e cursos superiores nas regiões distantes dos grandes centros populacionais do estado, buscaram fundar seus próprios cursos e faculdades, dando origem ao sistema fundacional de universidades comunitárias.

Em sua gênese e sob um olhar superficial, essas fundações parecem apresentar aproximações com a educação popular, devido aos princípios de universalização do acesso à educação superior no interior do estado em um momento de abandono do governo federal nessas regiões. Entretanto, existem contradições que devem ser explicitadas para não causar desentendimento com relação

ao conceito de educação popular e as práticas realizadas pelas instituições comunitárias de educação superior.

É a partir deste contexto que este trabalho se situa, buscamos discutir de forma reflexiva e crítica o papel das universidades comunitárias sob o prisma da educação popular. Partimos do pressuposto que as universidades comunitárias do estado de Santa Catarina tiveram um papel fundamental na interiorização da educação superior, e que por esse motivo, poderiam representar um papel importante como partícipe de uma universidade imbuída dos conceitos de educação popular. Entretanto, as pressões econômicas, os interesses de determinados grupos hegemônicos regionais e as reformas educacionais no âmbito nacional, acabaram por dilacerar essa possibilidade e o próprio sentido de “comunitárias” nessas instituições.

Como base metodológica a pesquisa adota a abordagem histórico-crítica, desenvolvida na década de 70 por Dermeval Saviani, a partir das bases da pedagogia histórico-crítica (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019). Como instrumento de pesquisa adotamos a revisão bibliográfica, para Triviños (1987, p. 99) “a busca bibliográfica orientada pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar o significado aos fatos que estudará [...] lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa.” Uma das vantagens da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), é a de que ela fornece ao pesquisador uma gama muito maior de conteúdo já estudado e que facilita a pesquisa.

A educação popular surge, na década de 1960, a partir das lutas das classes trabalhadoras pelo direito de uma educação cujo projeto não fosse apenas a profissionalização e o utilitarismo, marcas do projeto pedagógico liberal vigente, que em uma de suas vertentes, é chamada por Freire (1974) de ensino bancário. Segundo Brandão (1994) as classes populares e trabalhadoras “desenvolveram articulações, movimentos e lutas em defesa dos seus direitos. Especialmente entre os anos 1960 e 1990 foi se gestando uma concepção diferenciada de educação, a da educação popular, que se tornou mundialmente conhecida.”

De caráter crítico radical, a educação popular é fortemente influenciada pelo pensamento freiriano e em outras iniciativas de cunho popular e trabalhista, desenvolvidos na Europa e na América Latina (PALUDO, 2012).

Importante nesse contexto é fazer uma diferenciação entre a educação dos populares, que se caracteriza pelas concepções liberais, e a educação pensada a partir dos preceitos da educação popular, cujo processo educativo é focado nos interesses e nas necessidades da classe trabalhadora (PALUDO, 2001). Assim, para Brandão (1994), a educação popular caracteriza-se por ser “uma educação que quer ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora.”

Analisando por uma breve perspectiva histórica, a educação superior no Brasil foi implantada de forma muito tardia se comparado com outras nações americanas, por desinteresse tanto da Coroa Portuguesa, como dos detentores do poder no Brasil colônia. As iniciativas foram esparsas, passando pela jesuítica de 1572, perpassando a instituição das Escolas Superiores em 1808, modelo

que perdurou até 1934, quando o ensino superior adquire a condição de universitário (BORTOLANZA, 2017).

Para Paulo (2018) as primeiras escolas isoladas de educação superior brasileiras tinham forte influência do modelo francês-napoleônico, que se caracterizavam pelo ensino profissionalizante que visava preencher os quadros do Estado, segundo a autora "Somente no início do Brasil República que se inaugurou um debate em torno das universidades populares e da Educação Popular." (PAULO, 2018, p. 117). Ainda segundo Paulo (2018), as discussões tardias sobre a implantação da universidade no Brasil e o caráter profissionalizante e utilitário adotado, fundamentadas em uma tradição de homem culto, acabaram por elitizar esse nível de educação "Por isso, a história da universidade é considerada elitizante, justificando-se pela sua tendência político-pedagógica centralizadora e destinada a poucos (homens cultos)." (PAULO, 2018, p. 119).

O ensino superior Catarinense segue o modelo tardio da esfera federal. A primeira Instituição de Educação Superior (IES) surge em 1917 como Instituto Politécnico, e somente na década de 60, na esteira da política desenvolvimentista federal surge a Universidade Federal de Santa Catarina, e em 1965 a Universidade do Estado de Santa Catarina, todas em Florianópolis (DE BASTIANI; TREVISOL, 2016).

Segundo Pegoraro (2013), com a implantação dos cursos universitários na capital, alguns municípios de médio e pequeno porte iniciam um movimento para oferecer cursos superiores em suas regiões. A interiorização da Educação Superior no estado só foi possível graças ao sistema fundacional, onde fundações criadas pelo interesse público municipal e apoiadas por entidades da sociedade civil, tomaram a iniciativa de trazer cursos superiores para todas as regiões do estado. Ainda segundo o autor, essas instituições "são filantrópicas, sem fins lucrativos, que nascem das organizações da sociedade civil com o objetivo proclamado de agir para o desenvolvimento regional [...]" (PEGORARO, 2006, p. 180).

Através de subsídios governamentais e do pagamento de mensalidades por parte dos acadêmicos, esse modelo se fortaleceu e possibilitou a educação superior em regiões dantes ignoradas pelo poder público, como afirmam De Bastiani e Trevisol (2016, p. 7) "por meio da cobrança de mensalidades, as pequenas e isoladas fundações foram se convertendo em IES estruturadas, agregando centenas de professores e milhares de estudantes."

O sistema fundacional Catarinense, representado pelas universidades comunitárias, teve uma representatividade significativa na expansão da educação superior no estado. Por outro lado, acabou diluindo a luta pelo estabelecimento de universidades e institutos federais públicos. Apesar disto, as universidades comunitárias poderiam estar mais envolvidas com os conceitos de educação popular e possibilitar um modelo de universidade mais inclusivo, vejamos.

Em sua tese "Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade" a professora Dr^a Fernanda dos Santos Paulo (2018) apresenta algumas das possibilidades de conexão entre a universidade e a educação popular, a partir das práticas de extensão, movimentos de democratização da educação superior, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de projetos alternativos produzidos entre movimentos populares e universidades tradicionais.

Percebe-se que as possibilidades apontadas por Paulo em sua tese poderiam ser todas realizadas de forma muito profícua nas universidades comunitárias catarinenses. Entretanto, as práticas de educação popular quase não se fazem presentes nessas instituições, ao nosso ver, por alguns motivos, que explanaremos a seguir.

Primeiramente, pelo desinteresse por parte dos dirigentes dessas instituições em realizar atividades de cunho popular, visto que essas atividades, em geral, devem ser oferecidas de forma gratuita, o que não gera lucro. Caso essas atividades não sejam financiadas por órgãos públicos, elas dificilmente serão realizadas.

As atividades de extensão desenvolvidas nas universidades comunitárias em geral, são realizadas, em um primeiro plano, por necessidade organizacional, ou seja, essas atividades são necessárias para manutenção dos cursos de graduação (fonte primária de lucro dessas organizações). Como exemplo dessas atividades temos os hospitais universitários e ambulatórios mantidos por algumas instituições comunitárias, que oferecem atendimento ao público geral. Entretanto, essas estruturas de extensão são necessárias para a validação dos cursos da área da saúde. Nos relatórios de extensão enviados aos órgãos públicos, esses atendimentos inflam os números relacionados a extensão, mascarando a real necessidade dessa atividade.

Outro elemento importante é sobre o próprio entendimento do que seria extensão universitária. Para as universidades comunitárias, a extensão é compreendida como prestação de serviços à comunidade, que são cobrados, objetivando o lucro. Essa concepção é muito diferente do entendimento freiriano, como a aponta Paulo (2018, p. 121-122):

Recordemos que Paulo Freire foi um dos idealizadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde constituiu uma equipe; essa equipe produziu debates e alguns textos, e propôs um Sistema de Educação que iria desde a educação para crianças até a criação de uma universidade popular.

A partir dessas percepções, entendemos que as universidades comunitárias acabam por negligenciar as possibilidades de realizar projetos direcionados para a educação popular, principalmente, porque essas atividades não trazem lucro financeiro ou nenhum benefício gerencial para as instituições. Assim, além de ignorar totalmente a educação popular, elas acabam também por corromper o sentido de “comunidade” que tão emblematicamente fazem uso para receber benefícios legais e como mote publicitário.

A pesquisa nos permite demonstrar que o surgimento das primeiras fundações na década de 1970 até a expansão desse modelo de educação superior na década de 1990, se deu justamente quando do avanço das políticas neoliberais e do fortalecimento do terceiro setor, ao qual o modelo fundacional se enquadra. Dessa forma, podemos inferir que, por ter seu surgimento ligado ao modelo desenvolvimentista setentista, cujo projeto era de uma educação profissionalizante e técnica, e com sua expansão na década de 1990, atrelada as políticas neoliberais e valorização do Terceiro Setor, os projetos pedagógicos dessas instituições são alinhadas aos interesses do mercado, desenvolvendo uma formação utilitária e mercadológica.

Nota-se diante do exposto, que as universidades comunitárias catarinenses poderiam direcionar seus esforços para possibilitar conexões com práticas pedagógicas da educação popular. Entretanto, os interesses dos dirigentes, a mercantilização da educação e um entendimento simplório da extensão universitária, não permitem que a relação entre educação popular e universidade comunitária seja estabelecida. A ideologia de mercado direcionada para área educacional, faz com que termos como “público”, “comunitário” e “popular”, percam seu significado mais profundo, como aponta Ball (2000, p. 197) “Um aspecto do desenvolvimento e da permanência dessa ideologia tem sido a estratégia, adotada pelos intelectuais orgânicos do mercado, de evitar qualquer tipo de crítica reflexiva.”

Nesta perspectiva, é de fácil entendimento a resistência dos grupos dirigentes dessas universidades em realizar atividades relacionadas a educação popular, pois essa visa, uma educação que pretende ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialógica, comprometida, participante, crítica, conscientizadora e livre (BRANDÃO, 1994). Esses princípios se chocam frontalmente com a visão e as práticas de cunho neoliberal exercidas nessas instituições.

Além disso, essas práticas acabam por corroer o sentido do termo comunitário que essas instituições carregam. Para essas instituições, o simples fato de atender um determinado recorte regional e oferecer serviços à comunidade, chamados equivocadamente de “extensão”, já bastariam para que, seu sentido comunitário fosse pleno. Neste contexto, concordamos com Luiz Antônio Cunha (2009, p. 371) ao afirmar que:

[...] chamar uma universidade de comunitária é um contrassenso. Diferentemente da comunidade, que busca o particular, a autorreferência e a pertinência discriminada, a universidade só pode buscar o universal, a hetero-referência e a adesão voluntária, independentemente de crença, etnia, convicção político-ideológica ou local de moradia, elementos esses importantes para cimentar as relações comunitárias propriamente ditas.

Por outro lado, chamar uma universidade de comunitária pelo seu empenho em atividades de extensão (o tão valorizado, em certos meios, 'serviço à comunidade') pode ser um artifício para dissimular a incapacidade de certas instituições na produção de ciência, de cultura e de tecnologia, bem como na transmissão, aos estudantes, de modo sistemático, do saber acumulado em escala universal nas diversas áreas do conhecimento humano, sem o que o título de universidade é um mero enfeite, senão uma caricatura.

Nesse sentido, a educação popular é de extrema importância para o resgate do sentido das instituições comunitárias. As práticas de educação popular, com mais de 50 anos de experiência, fundadas no pensamento freiriano e de tantos outros intelectuais pioneiros, poderiam contribuir para retomar o sentido de classe que se sublimou nos estudantes e trabalhadores dessas instituições. As práticas de extensão, direcionadas para o popular, de cunho reflexivo-crítico e formativo, poderiam fazer ressignificar o sentido de comunitário, tão corroído pelas práticas mercadológicas adotadas. Esse é um trabalho árduo, longo, que envolve a participação realmente democrática da sociedade civil, dos estudantes, professores, trabalhadores da educação, movimentos sociais e órgãos de representação social.

Para Freire (1996, p. 77, grifo do autor) “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*.” Dessa forma, devemos buscar, dentro dos limites possíveis e impossíveis, as ferramentas que possam nos ajudar a mudar nossa educação superior a superar a lógica mercantilista, utilitária e egoísta, por uma concepção de educação autônoma, conscientizadora, livre e libertadora.

Palavras-chave: educação popular; universidades comunitárias; educação superior.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes. 2000.
- BORTOLANZA, Juez. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da Origem até a atualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIO, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais** [...] Mar del Plata, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 abr. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-49. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- DE BASTIANI, Sherlon Cristina.; TREVISOL, Joviles Vitório. A expansão da educação superior presencial em Santa Catarina (1990-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 558–579, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8651889. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651889>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira.; ORRILLO, Yansy Aurora Delgado. Currículo, política e ideologia: estudos críticos na educação superior em saúde. **Trabalho. Educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v18s1/1678-1007-tes-18-s1-e0024880.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- FONSECA, Marília. O Banco mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.



PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

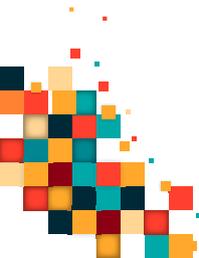
PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor na educação superior brasileira**. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ZANFERARI, Talita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Os planos nacionais de educação (200-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior**: avanços e/ou recuos. Campinas: Mercado de Letras, 2019.



ENSINO DE ANATOMIA HUMANA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

TÉO, Jucielly Carla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jucielly.teo@unoesc.edu.br

GRASEL, Cláudia Elisa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
claudia.grasel@unoesc.edu.br

RAMOS, Grasieli
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
grasieli.ramos@unoesc.edu.br

O objetivo deste estudo é refletir sobre as experiências de ensino e de aprendizagem e descrever as metodologias utilizadas no componente curricular de anatomia humana dos cursos da área da saúde de uma universidade do oeste catarinense, durante o período da pandemia Covid-19, como um relato de experiência. Entre outras estratégias utilizadas, realizaram-se aulas teóricas e simulações de avaliações práticas mediadas por tecnologia. O professor sinalizava a estrutura nas imagens pré-selecionadas e o acadêmico respondia individualmente, ao vivo, por meio do áudio e vídeo da plataforma disponibilizada pela universidade. Ainda, vídeos de osteologia, produzidos pelo professor no âmbito universitário, com a utilização de esqueleto artificial, foram disponibilizados aos acadêmicos para estudo de modo assíncrono. Estas estratégias de ensino e de aprendizagem possibilitaram o andamento dos componentes curriculares de anatomia humana em meio ao isolamento social imposto pela pandemia Covid-19. As dificuldades relatadas pelo professor do componente foram, principalmente, encontrar meios de proporcionar a visualização das estruturas anatômicas reais por meio de tecnologias, haja vista a implicação de que filmagens e fotos de cadáveres de laboratório não são permitidos devido à legislação vigente no país. A pandemia Covid-19 gerou mudanças no Brasil e no mundo, e trouxe a necessidade de adequação a esta nova realidade com o uso de novas ferramentas educacionais, desenvolvendo e adaptando recursos, proporcionando diferentes meios de acesso aos conhecimentos para os acadêmicos. Também o uso de foto e vídeo de peças artificiais, com a formatação e correção de áudio poderiam contribuir efetivamente no processo educacional. É importante que experiências do cotidiano de sala de aula sejam socializados entre os professores, bem como o estudo de referenciais teóricos que estimulem o aprofundamento dos saberes docentes. Conclui-se que as aulas práticas presenciais dos componentes de anatomia humana são indispensáveis aos acadêmicos do curso da área da saúde, porém sugere-se que novas metodologias e tecnologias de informação e comunicação (TIC) sejam utilizadas para complementar o ensino presencial,



Eixo 4 – Processos Educativos

possibilitando novos meios para o processo de ensino e de aprendizagem, caminhando rumo a um ensino híbrido.

Palavras-chave: anatomia; professores do ensino superior; experiência no ensino; docência.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí- RS: Editora Unijuí, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ENSINO E APRENDIZAGEM DO OBJETO DE CONHECIMENTO MISTURAS, A PARTIR DA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA (UEPS) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Jaklane de Abreu
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
jaklane.santos@arapiraca.ufal.br

OLIVEIRA, Iara Terra de
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
iara.terra@arapiraca.ufal.br

O presente trabalho consiste em uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Ensino, cujo objetivo é investigar como uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) contribui para uma aprendizagem significativa do conteúdo de *Misturas*¹ no 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tendo em vista que o estudo se encontra em desenvolvimento, as ponderações aqui apresentadas são, especificamente, de cunho teórico.

As UEPS são sequências didáticas práticas mediadas por ações que abandonam a narrativa e oportunizam experiências que prezam a busca por respostas, que visam o alcance da aprendizagem significativa. Propostas por Marco Antonio Moreira e ancoradas nos pressupostos da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, partem da filosofia de que “só há ensino quando há aprendizagem e esta deve ser significativa.” (MOREIRA, 2011).

Moreira (2011, p.26), coloca que aprendizagem significativa “é o processo através do qual uma nova informação [...] se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz.” Ou seja, trata-se do processo em que um novo conhecimento interage com conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito (relevantes e correlatos com essa nova informação), incorporando a essência e não reproduzindo palavras.

Um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem significativa é aquilo que o aluno já sabe (MOREIRA, 2012). O conhecimento prévio, ou subsunçor, como é denominado, é uma variável relevante porque permite que a nova informação se torne mais estável, rica e melhor elaborada na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2011). De acordo com o autor supracitado, o subsunçor: “[...] pode ser [...] uma concepção, um construto, uma proposição, uma representação, um modelo,

¹ O termo *Misturas* sugere procedimentos que, frequentemente, os alunos usam em seu cotidiano. Espinoza (2010) coloca que conceitos relacionados à matéria, transformação, energia são estruturantes, assim, devem ser trabalhados continuamente em todos os anos/séries, pois percorrem todas as áreas de Ciências Naturais e são necessários para compreender os fenômenos do dia a dia e, posteriormente, abordar/compreender temas relacionados à Química, Física e Biologia.

enfim um conhecimento prévio especificamente relevante para a aprendizagem significativa de determinados novos conhecimentos." (MOREIRA, 2011, p. 4).

A aprendizagem significativa, então, se constitui pautada em uma visão construtivista de ensino, onde o aluno é colocado como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem e o professor mediador das ações. Busca-se, nesta concepção, a superação da aprendizagem mecânica. Diante disso, Moreira (2011) propõe o trabalho com UEPS, sequências didáticas, justamente, devido estas oportunizarem experiências que prezam pela busca por respostas.

Logo, o interesse em pesquisar sobre Ensino de Ciências associado às UEPS surge ao se perceber o quanto são abstratos alguns conceitos que os alunos formulam no Ensino de Ciências Naturais. Um exemplo a ser dado é que, certa vez, uma das autoras, ao trabalhar o conteúdo *Misturas*, durante uma atividade, os alunos teriam que identificar qual a mistura de cada situação apresentada (homogênea ou heterogênea), e alguns não conseguiram, ou seja, não acertaram, porque não haviam “memorizado” o conceito posto no livro didático. A partir de então, percebendo que o conteúdo não havia sido aprendido, entendeu-se que o Ensino de Ciências só é expressivo quando há a ação do aluno.

Essa colocação, de base empírica, é apresentada mediante os apontamentos de Pozo e Crespo (2009), quando afirmam que se faz necessário adotar-se um enfoque construtivista no Ensino de Ciências, tendo em vista que não é possível conceber aprendizagem somente com reprodução ou acumulação. Assim, consiste em considerar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Ciências, enquanto processo de construção, na qual o aluno deve vivenciar momentos de atividades interativas, que possibilitem ao mesmo a construção do saber por meio de processos de investigação.

Deste modo, presume-se que um trabalho/estudo mediado por UEPS, apresenta-se com grande relevância no processo de construção/aprimoração de saberes em Ciências e na incorporação do conhecimento científico, tendo em vista que essa metodologia estimula o processo investigativo (MOREIRA, 2011). Como as UEPS visam a aprendizagem significativa, também pressupõe que o conhecimento prévio do aluno é variante fundamental para construção do conhecimento.

Por sua vez, os materiais utilizados e as estratégias de ensino da UEPS devem ser variados, de forma que o aluno possa criar situações-problemas para o tema em discussão, em meio a momentos de atividades colaborativas e, também, individuais (MOREIRA, 2011). Para tanto, sabe-se que para sua construção, faz-se necessário seguir alguns passos, sendo eles:

Quadro 1 – Etapas desenvolvidas em uma UEPS

1º	Escolha/definição de tópico/tema específico a ser abordado.
2º	Criar situação(ões) de vivência que levem o aluno a externalizar o conhecimento prévio
3º	Propor situações-problema em nível introdutório
4º	Apresentar o conhecimento a ser ensinado/aprendido
5º	Retomar os aspectos mais gerais, estruturantes, em nível mais alto de complexidade em relação à primeira apresentação
6º	Ao concluir a unidade, dar seguimento ao processo de diferenciação progressiva retomando as características mais relevantes do conteúdo em questão
7º	Avaliar a UEPS ao longo de sua implementação. A avaliação deve ser formativa e somativa
8º	Para a UEPS ser exitosa, deve-se analisar a capacidade do aluno em explicar, de aplicar o conhecimento para resolver situações-problema.

Fonte: adaptado de Moreira (2011, p. 3-5).

Portanto, considerando as colocações apresentadas e buscando criar um diálogo entre aprendizagem significativa e Ensino de Ciências, problematiza-se: Quais implicações a UEPS associada ao Ensino de Ciências traz para a apropriação de conhecimento de *Misturas* no 4º ano do Ensino Fundamental? Pretende-se, assim, construir um diálogo teórico sobre o objeto de conhecimento *Misturas* e o Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Educação Básica. Analisar as contribuições da teoria da Aprendizagem Significativa para a relação do Ensino de Ciências e Letramento Científico² mediante as UEPS no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Concomitante a isso, será elaborada e aplicada uma UEPS no 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) com base na teoria da Aprendizagem Significativa e, por fim, quer-se apresentar as implicações da UEPS no ensino e aprendizagem de *Misturas* a partir da intervenção em sala de aula. A partir de tais objetivos, percebe-se que este estudo se torna relevante devido ancorar-se na investigação de metodologias que proporcionem práticas no Ensino de Ciências associadas a experimentação e, desta maneira, em procedimentos de investigação científica.

O estudo versa em uma pesquisa qualitativa, pois busca estudar a dinâmica dos acontecimentos e o objeto de investigação. Assim, interpreta os elementos da pesquisa em sua totalidade, incluindo o contexto socioeconômico e político dos aspectos investigados. Adota-se a pesquisa-intervenção como método de coleta/produção de dados, tendo em vista que o pesquisador atuará diretamente no espaço de pesquisa, estabelecendo práticas a serem analisadas e buscando investigar a produção de conceitos acerca do objeto pesquisado (FLICK, 2013).

Segundo Galvão e Galvão (2017, p. 8):

A pesquisa intervenção pressupõe saber ouvir e conviver com o diferente, desenvolver atividades que possam constituir-se em acontecimentos analisadores, enfrentar os próprios limites e medos; registrar cada passo, cada reação e cada fala são processos importantes na coleta de dados

Logo, por meio da pesquisa-intervenção, não se almeja uma mudança imediata no lócus investigado, mas propõe-se analisar, apreciar o desenvolvimento do objeto estudado, compreendendo as relações entre teoria/prática e sujeito/objeto, em uma ação que evidencia pesquisador/pesquisado como parte do mesmo processo. Para tanto, o lócus de pesquisa, será uma escola da rede municipal de ensino pertencente à Santana do Ipanema, sertão alagoano. Assim, será delineada, junto à Secretaria de Educação do referido município, uma escola e um professor atuante em uma turma de 4º ano desta instituição.

Por questões de ética, não serão expostos os respectivos nomes da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa (professor/alunos). Serão apresentados nomes fictícios, afim com preservar suas identidades. De tal modo, os alunos da referida turma serão convidados a fazerem parte do estudo. Uma vez aceitando o convite, irão assinar, através de seus representantes legais, o Termo

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca que a finalidade do Letramento Científico é o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017).

de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus representante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para escolha do docente serão delimitados os seguintes critérios: já ter abordado o objeto de conhecimento *Misturas*; aceitar que as aulas de Ciências sejam observadas, gravadas por meio de vídeos e os momentos registrados por meio de fotografia; dialogar com o pesquisador - por meio de entrevista semiestruturada - acerca das metodologias utilizadas. Permitir que o pesquisador desenvolva estratégias didáticas deste componente curricular em conjunto com o (a) professor (a) da turma. Assim, para obtenção/construção dos dados serão percorridos os momentos descritos a seguir:

Quadro 2 – Etapas para obtenção/construção de dados

1º momento	Observação das aulas de Ciências, a fim de compreender quais estratégias didáticas o professor utiliza, buscando evidenciar como os métodos de perspectiva tradicional e/ou construtivista se destacam nestas ações.
2º momento	Entrevista semiestruturada com o professor da turma. O objetivo é dialogar com o mesmo acerca das metodologias adotadas nas aulas e sobre o uso de experimentos.
3º momento	Diagnóstico com a turma, objetivando saber o nível de conhecimento dos mesmos sobre o objeto de conhecimento <i>Misturas</i> . Uma avaliação com caráter somativo, individual, com questões que implique uma compreensão significativa sobre o conteúdo.
4º momento	Construir uma UEPS, que privilegie atividades experimentais, abordando o objeto de conhecimento <i>Misturas</i> .
5º momento	Desenvolvimento da UEPS, mediada por estratégias didáticas que prezem pelo questionamento, por atividades colaborativas e individuais.
6º momento	Etapa presente na UEPS: avaliação de desempenho dos alunos, a fim de evidenciar, ou não, aprendizagem significativa acerca do conteúdo trabalhado. Será a mesma avaliação realizada no início do processo investigativo.

Fonte: os autores.

Para analisar tais dados, elenca-se quatro categorias a serem ponderadas mediante os pressupostos da teoria de Bardin (1977, p. 119), a qual afirma que “a categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” Desta forma, seguindo o critério de categorização semântica (categorias temáticas), apresentamos algumas possíveis para análise:

- concepção sobre conceitos de *Misturas*;
- capacidade de identificar e reconhecer composição de *Misturas* na vida diária;
- capacidade de delimitar problemas e planejar investigações;
- capacidade de argumentar e aplicar o conhecimento para resolver situações-problemas.

Pressupõe-se, inicialmente, que as atividades experimentais nas aulas de Ciências, mediadas por uma UEPS fundamentada na teoria da Aprendizagem Significativa, podem encaminhar para a construção de saberes sobre o objeto de conhecimento *Misturas*, tendo em vista que os conhecimentos prévios dos alunos e as atividades investigativas estimulam a análise, problematização

e argumentação, permitindo a compreensão sobre os fenômenos/processos que envolvem as Ciências Naturais.

Almeja-se desenvolver práticas no Ensino de Ciências que impliquem ações que levem o aluno ao centro do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando estratégias de raciocínio e participação em práticas das comunidades científicas (NASCIMENTO; SASSERON, 2019). Busca-se desenvolver atividades que sejam oriundas de situações-problemas e que visem a superação da mera manipulação de materiais e objetos, possibilitando ao aluno vivências/atividades interativas, mediante o uso de experimentação, objetivando a aprendizagem enquanto processo construtivo.

Essa colocação é fundamentada na BNCC que, ao apresentar a área de Ciências da Natureza, enfatiza o vínculo desta com o desenvolvimento do Letramento Científico, destacando o compromisso do ensino em promover a articulação com outros campos do saber, a fim de que o aluno possa ter acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, podendo, assim, atuar no e sobre o mundo, sendo este, um importante exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Destacam-se, assim, situações de construção de conhecimento que superem a aprendizagem mecânica e permitam experiências que dão possibilidades à formulação de novos conceitos e que estes possam se ancorar na estrutura cognitiva do aluno, assimilando-se aos conhecimentos prévios e gerando o conhecimento dinâmico e permitindo aquilo que já definimos aqui como Aprendizagem Significativa e que Moreira (2012, p. 2), apresenta como [...] “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.”

Ao propor o desenvolvimento de UEPS sobre o objeto de conhecimento *Misturas*, mediadas por atividades experimentais, pressupõe-se que o aluno consiga construir estruturas cognitivas capazes de fazê-lo “agir sobre objetos e ver como eles reagem; agir sobre objetos para produzir um efeito desejado; ter consciência de como se produziu o objeto desejado; dar explicação das causas” (CARVALHO et al., 2005, p. 21) e, mais que isso, possibilitando que as crianças [...] “construam esquemas de conhecimento que lhes permitam adquirir uma visão de mundo que supere os limites do seu conhecimento cotidiano e os aproximem do conhecimento elaborado na comunidade científica.” (FUMAGALLI, 1998, p. 20).

Espera-se, assim, que por meio das UEPS, o aluno não consiga elaborar novos conhecimentos, mas que estabeleça, em sua cognição, relações de significados e amplie os saberes que já possui, os conhecimentos prévios. Portanto, sua relação com o Ensino de Ciências se justifica em meio à busca pela ampliação do conhecimento dos alunos acerca dos processos relacionados à esta área, almejando, através dos experimentos, aproximá-los das práticas de investigação científica.

Palavras-chave: ensino de ciências; misturas; ensino fundamental; UEPS.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

Eixo 4 – Processos Educativos

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa *et al.* **Ciências no ensino fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2005.

ESPINOZA, Ana. **Ciências na escola**: novas perspectivas para a formação dos alunos. São Paulo: Ática, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho; GALVÃO, Juarez Bezerra. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Pesquisa Intervenção e Análise Institucional**: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa, v. 1, p. 54-67, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30810/rcs.v1i1.373>.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em 17 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas**. [S. l.]: UEPS, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

NASCIMENTO, Luciana de Abreu; SASSERON, Lúcia Helena. A constituição de normas e práticas culturais nas aulas de ciências: proposição e aplicação de uma ferramenta de análise. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/flbzyCjDZmTrw8js4DLHfDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2021.

POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. Por que os alunos não aprendem a ciência que lhes é ensinada. In: POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **Aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução: Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 14-28. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2822/2396>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS DE ENSINO

ALMEIDA, Andréa Cristina de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
386923@profe.sed.sc.gov.br

ALMEIDA, Rubismar Carlos de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
385461@profe.sed.sc.gov.br

FELDKERCHER, Nadiane
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
nadianef@gmail.com
Financiamento: UNIEDU, FUMDES, SED, SC

Com o início do ensino remoto, ocasionado pela pandemia, alguns professores desconheciam novas formas de ensinar, não tinham conhecimento de recursos tecnológicos, não conheciam o ensino híbrido e, conseqüentemente, encontravam dificuldades para adaptar suas práticas às demandas do momento. Neste trabalho tratamos especificamente do ensino híbrido como uma (e não a única) ferramenta pedagógica que pode proporcionar novos modos de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem. Nosso objetivo é relatar uma experiência de intervenção-formação realizada com professores da rede estadual de ensino da cidade de Santa Cecília, Santa Catarina, especificamente da Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali que teve como foco o modelo rotacional do ensino híbrido, com ênfase na sala de aula invertida.

Concordamos com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 74) ao argumentarem que no ensino híbrido o “papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais.” Os estudos dirigidos e individuais caracterizam uma das etapas do ensino híbrido que é seguida pelos momentos coletivos de discussões e aprofundamentos. Esta dinâmica participativa bem como o envolvimento de diferentes recursos nos processos de ensino e de aprendizagem tendem a colaborar com o desenvolvimento de aulas que podem cativar os estudantes.

Os alunos em idade escolar estão cada vez mais conectados, em contato com celulares, tablets, computadores. Em muitas práticas escolares estes recursos não são explorados, o que pode até desestimular os estudantes. Por acreditarmos que os alunos precisam ser envolvidos nas práticas de ensino, vemos que as tecnologias podem ser usadas a favor da educação. Assim como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 68), compreendemos que o “uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento” dessas práticas de ensino que se voltem às aprendizagens dos alunos. Precisamos ter em mente também que nem todos os

alunos têm acesso a recursos digitais, às tecnologias, à internet, às possibilidades de aprender pelo online. Aí surge o desafio para o professor de planejar suas aulas sem deixar nenhum aluno de fora da proposta, de pensar em alternativas que possam incluir todos os alunos em todas as atividades.

Uma das metodologias de ensino que possibilita a incorporação das tecnologias nas práticas escolares é o ensino híbrido. Ele não é uma proposta de trabalho nova, tão pouco inovadora por si. Porém, nem todas as escolas e professores o conhecem e sabem como aplicá-lo, principalmente para potencializar o envolvimento e as aprendizagens dos alunos. Então, o que é e como funciona o ensino híbrido?

O ensino híbrido pode ser definido como a união do ensino presencial com o ensino online. Nesta perspectiva de ensino considera-se que os alunos não aprendem todos da mesma forma e no mesmo ritmo. Moran (2015, p. 27) amplia este conceito ao argumentar que podemos “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. O autor ainda argumenta que a “educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.” (MORAN, 2015, p. 27). Portanto, compreende-se que o ensino híbrido ganha impulso com a ampliação do acesso às tecnologias e às redes digitais.

Não podemos dizer que enquanto professores e instituição de ensino estamos preparados para a aplicação do ensino híbrido nas escolas públicas brasileiras. Mas isso não significa que precisamos ficar estagnados ou fazendo o mesmo. A proposta de ensino híbrido pode ser adequada a cada realidade escolar, a cada grupo de alunos. A implantação do ensino híbrido requer mudanças de estrutura, de condições de trabalho e de culturas. Nesta mudança de cultura destacamos o papel fundamental dos gestores, professores e equipe pedagógica que, de certo modo, assumem a tarefa de mostrar aos alunos e até mesmo seus pais que esta metodologia faz com que os alunos, mediados pelo trabalho do professor, tornem-se mais autônomos e protagonistas de seus conhecimentos.

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) no ensino híbrido o estudante tem controle “sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado” bem como estuda tanto de modo individual em um local de sua preferência quanto “em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” Essa dinâmica possibilita a autonomia e uma maior liberdade para que os alunos personalizem suas aprendizagens, nos seus ritmos. Os estudos não presenciais podem ser mediados pelas tecnologias, podem ser online ou não. Quando preveem a utilização desses recursos, essas atividades podem ser desenvolvidas no laboratório de informática da escola, em casa, na biblioteca ou em outros lugares. Uma das vantagens do ensino híbrido é a possibilidade de que as aprendizagens sejam desenvolvidas na velocidade de cada aluno, com a utilização de recursos que, muitas vezes, não são utilizados nas aulas presenciais.

Christensen, Horn e Staker (2013) apresentam quatro modelos de ensino híbrido: o modelo de rotação, o modelo flex, modelo à la carte e o modelo virtual enriquecido. No nosso trabalho enfatizamos o modelo de rotação, definido como sendo

aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex: matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos. [...] (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 27).

No modelo de rotação os estudantes revezam entre modalidades ou estações, nas quais são propostas atividades pedagógicas distintas e uma delas é uma atividade online. O modelo de rotação é, então, um roteiro planejado pelo professor apresentado em uma espécie de trilha a ser trilhada pelos estudantes. Christensen, Horn e Staker (2013) apresentam quatro sub-modelos para o modelo de rotação, a saber: modelo de Rotação por Estações, modelo de Laboratório Rotacional, modelo de Sala de Aula Invertida e modelo de Rotação Individual. Nesse trabalho optamos por focar no modelo da sala de aula invertida, compreendido como “aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 27).

Geralmente na sala de aula presencial o professor utiliza-se de boa parte da aula expondo o conteúdo, sobrando pouco tempo para o aluno praticar e sanar suas dúvidas. A sala de aula invertida propõe a inversão destas tarefas: os alunos estudam previamente os conteúdos, a partir dos direcionamentos e indicações do professor e, em sala de aula aprofundam, sanam dúvidas, discutem e praticam o que foi estudado.

Segundo Bergmann e Sams (2018), a proposta da sala de aula invertida (*flipped classroom*) traz como conceito básico o oposto do que tem se feito em sala de aula tradicionalmente. Tradicionalmente em aulas expõem-se o conteúdo, a partir de diferentes estratégias e, em casa, os alunos são desafiados a resolver problemas. A sala de aula invertida propõe a inversão desta lógica. Esta inversão, apesar de parecer simples, vai muito além do que somente uma transformação nos horários e dos espaços físicos.

Com a necessidade do desenvolvimento do ensino remoto, causado pela pandemia, observamos o desconforto de muitos de nossos colegas professores em propor atividades para seus alunos. Nesse contexto é que surgiu a proposta do nosso projeto de intervenção-formação, que objetivou orientar os professores para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com a utilização de princípios do modelo rotacional do ensino híbrido, com ênfase na sala de aula invertida e com a utilização da ferramenta Poll Everywhere. A proposta de formação que levamos aos professores originou-se de um projeto de intervenção, planejado e desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Inovação na Educação, ofertado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc na cidade de Curitiba. Neste projeto de intervenção contemplamos a formação no chão da escola, dirigida por e direcionada aos professores da própria escola, a partir do trabalho colaborativo-formativo estabelecido entre estes profissionais. Deste modo,

nossos princípios foram os de sermos colegas-professores e de que ao formar também estaríamos formando-nos.

A partir do convite via WhatsApp, tivemos a inscrição de 12 de nossos colegas professores da Escola de Educação Básica Maria Salete Cazzamali, sendo: duas professoras de língua portuguesa, uma professora de matemática, uma segunda professora, um professor de educação física, a gestora, a secretária, a diretora adjunta e a assistente técnica pedagógica da unidade escolar. A intervenção foi desenvolvida no mês de outubro de 2020, de modo online, via Google Meet. Organizamos a formação em dois encontros, com duas horas cada, totalizando quatro horas de intervenção. Ademais, tivemos uma atividade final desenvolvida de modo assíncrono pelos professores participantes.

No primeiro encontro, dos 12 inscritos tivemos 9 participantes. Para iniciar utilizamos a dinâmica de explosão de ideias, com a produção de uma nuvem de palavras no Poll Everywhere, a partir da seguinte provocação: “o que é para você o ensino híbrido? Defina com uma palavra”. De modo geral, nestas manifestações observamos que os professores compreendiam o ensino híbrido, pois todos souberam opinar sobre o que é, mas não tinham clareza de como é possível trabalhar com ele na prática, alguns confundiram com ensino a distância. A partir dos conhecimentos prévios iniciamos um trabalho reflexivo no qual os professores puderam expressar dúvidas e opiniões. A gestora da unidade escolar comentou que quando estava cursando a graduação de Ciências Biológicas, já havia ouvido falar sobre ensino híbrido, mas ela nunca colocou em prática na sala de aula. Uma professora de Matemática comentou que o novo em relação à educação assusta. Uma segunda professora disse que acha difícil trabalhar o ensino híbrido com seus alunos especiais. Essas foram algumas observações e interações que os colegas foram fazendo neste primeiro momento. Em nossa mediação fomos apresentando as características do ensino híbrido bem como demonstrando como ele se apresenta na contemporaneidade. Enfatizamos que as atividades que não são realizadas em sala de aula não necessariamente necessitam ser desenvolvidas de modo online e que nas atividades em sala de aula a mediação do professor é imprescindível para o acompanhamento das aprendizagens.

Percebemos que os professores, por possuírem pouco conhecimento sobre como colocar em prática o ensino híbrido, tem deixado esse modelo de ensino de lado. Outros o acham complicado, pois ele requer planejamento didático e eles não o conseguem fazer desenvolver. A partir destas percepções avaliamos que falta formação para que os docentes conheçam e passem a utilizar essa metodologia. Talvez essa formação pudesse voltar-se aos orientadores pedagógicos que poderiam ser multiplicadores desses conhecimentos junto a equipe de professores de sua escola, assessorando-as para adotarem práticas diversas em suas aulas. Na nossa experiência formativa observamos que a orientadora pedagógica participante demonstrou desconhecer os princípios básicos do ensino híbrido.

Na sequência da explicação sobre o que é o ensino híbrido, através de slides, apresentamos os seus quatro modelos. Neste momento também foi aberto espaço para que os professores interagissem, fazendo comentários e sanando dúvidas. Alguns dos professores conseguiram

entender que o ensino híbrido não é algo impossível de ser aplicado nas escolas, mas que para a sua aplicação é necessário um planejamento e não o trabalho de forma improvisada.

A fim de ampliar o conhecimento dos colegas sobre o ensino híbrido com ênfase no modelo Rotacional, assistimos a dois vídeos, os quais evidenciaram como o ensino híbrido acontece em determinadas unidades escolares e mostraram, através de animações, os seus quatro modelos. No intervalo entre um vídeo e o outro foi aberto um momento para diálogos. Os colegas se manifestaram comentando que nunca haviam pensado na possibilidade de trabalhar assim, ou seja, de utilizarem um deste modelos rotacionais em seus planejamentos. Os professores avaliaram que é uma prática muito interessante, mas que se o professor não se planejar para trabalhar ele não acontece. Apesar de a escola possuir uma internet muito boa, os professores sentiram que naquele momento da pandemia um dos empecilhos para a execução dessa atividade de ensino é o acesso à internet por parte de alguns alunos, pois nem todos tem wi-fi em casa, muitos contam apenas com dados móveis. Assim os professores supõem que seria difícil conseguir 100% de participação dos alunos nas atividades online.

A finalização deste primeiro dia de formação foi com os professores respondendo um questionário no Socrative avaliando a proposta de ensino híbrido e deixando seu comentário sobre as atividades desenvolvidas. Eles foram respondendo e ao mesmo tempo conversando e trocando ideias. Os professores não tinham conhecimento desta ferramenta e, mesmo não estando previsto no projeto, mostramos a eles, de maneira bem resumida, o funcionamento do Socrative. Nosso objetivo com as questões apresentadas no Socrative foi verificar as aprendizagens ou compreensões desenvolvidas pelos professores durante a oficina.

Pelas respostas, todos gostaram da atividade, alguns destacaram que ainda não conseguiram entender bem a definição de ensino híbrido e outros que esperam aprender mais sobre. Em nossa avaliação do primeiro encontro destacamos que a maioria dos professores só tinha ouvido falar do ensino híbrido, mas não tinha conhecimento de como essa prática funciona e muito menos noção de como colocá-lo em prática. Nesse momento, lembramos Moran (2015) quando argumenta que a educação sempre foi híbrida por combinar distintos tempos, atividades, espaços. Observamos que os professores sentem dificuldade em lidar com o novo, há uma certa resistência em sair do tradicional, em inovar, pois quando falamos em inovação, a maioria deles acredita que levar para sala de aula um vídeo, uma apresentação de conteúdo em forma de slides, já é inovação. É difícil, mas não impossível, deixar o tradicional de lado e tentar trabalhar com novas possibilidades de ensino. Para isso é preciso planejamento. Reconhecemos que de início até os alunos podem estranhar as mudanças, mas temos certeza de que esta será positiva.

Sugerimos aos professores que comecem por gravar suas aulas e disponibilizá-las aos alunos que não podem participar da aula síncrona e que recebem somente o material escrito. Assim eles podem assistir a aula quando puderem, sem perder as explicações do conteúdo por parte do professor. Como já argumentado, os alunos não aprendem todos no mesmo ritmo ou da mesma forma. A aula gravada pode ser acessada várias vezes, o aluno pode assistir pausadamente, anotar aprendizagens e dúvidas e contatar o professor para sanar essas dificuldades. O importante é o

professor conhecer as tantas possibilidades de trabalho a partir da conectividade que, segundo Moran (2015) contribuem para que as práticas sejam mais criativas, diversificadas e desenvolvidas em múltiplos espaços.

O **segundo encontro**, com a participação de 5 professores, iniciou com a apresentação da ferramenta Poll Everywhere. Nossa escola tem utilizado a plataforma Google Sala de Aula e orientamos os professores sobre como utilizar o Poll Everywhere agregado aos documentos Apresentações do Google. Vale registrar que nenhum professor conhecia o Poll Everywhere e somente um mencionou que já usava o Apresentações do Google. Enfatizamos que o Poll Everywhere é uma ferramenta que pode ser usada no ensino híbrido, mas que essa por si não é um modelo de ensino híbrido. Dentro do Poll Everywhere, há uma variedade grande de possibilidades de utilizá-la. Foram mostradas a eles algumas dessas possibilidades, com exemplos utilizados por nós em nossas aulas. Além disso os professores também pediram sugestões de como trabalhar com a ferramenta dentro das suas disciplinas. O Poll Everywhere poder ser utilizado em todas as disciplinas escolares, tanto nas aulas online quanto nas aulas presenciais. Pela nossa experiência de professores, constatamos que neste momento de pandemia ela possibilita a vivência de um momento de aula diferente, interessante e que pode cativar alguns de nossos alunos que tem se mostrado desmotivados em participar das aulas.

Dando sequência às atividades do segundo encontro, convidamos os professores a elaborar e aplicar, de modo assíncrono, um plano de aula, fazendo uso do ensino híbrido modelo rotacional-sala de aula invertida e da ferramenta Poll Everywhere. Pedimos que a devolutiva desta experiência fosse socializada conosco por meio de um áudio ou de um vídeo enviado pelo WhatsApp. Nos posteriores retornos, observamos que nenhum dos professores conseguiu colocar em prática o que aprenderam na oficina. Todos deram como devolutiva um áudio esclarecendo o que entenderam sobre ensino híbrido e explicando o porquê não conseguiram executar o plano de aula. A justificativa foi que precisariam de mais tempo para planejar e executar essa proposta. Talvez esses planos de aula não foram elaborados e desenvolvidos também pela comodidade de nossos colegas professores que preferiram seguir fazendo o que sempre faziam em suas aulas. Afinal, como apontam Bergmann e Sams (2018), a inversão da sala de aula exige que os professores encontrem maneiras de chegar até os estudantes com necessidades muito distintas ao mesmo tempo em que retira deles o controle sobre o “vencer” o conteúdo em determinado período de tempo.

Ainda no segundo encontro, os professores responderam um questionário no Socrative, com questões objetivas que recuperavam algumas noções sobre a proposta de trabalho a partir do modelo sala de aula invertida. Com esse questionário nossa intenção foi proporcionar aos professores o acesso ao Socrative, para que eles o conhecessem.

Na finalização do segundo dia de formação, os professores também responderam um questionário, no Google Forms, que objetivava avaliar o projeto formativo desenvolvido. Na questão “Sobre o ensino híbrido, o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?” observamos que as respostas dos professores evidenciaram o aluno como protagonista das práticas pedagógicas e a possibilidade de usar tecnologias nas aulas presenciais e remotas. Na questão com o enunciado

“Você considera possível ou pertinente ou teria condições de utilizar o Poll Everywhere no cotidiano de suas práticas pedagógicas? O que torna isto possível ou impossível? Comente.”, as respostas foram que é possível, desde que haja comprometimento de todos os envolvidos, pois é uma ferramenta fácil de utilizar, só precisam praticar.

Quando ponderaram sobre as potencialidades do ensino híbrido - sala de aula invertida os professores foram unânimes em apontar a mudança nas maneiras de aprender dos alunos e na organização da aula e dos materiais a ser usados. Quanto às limitações apontaram o pouco envolvimento dos alunos e a falta de internet. Com esse último aspecto observamos que os professores não entenderam que esse trabalho pode ser desenvolvido mesmo quando o aluno não tem acesso à internet, pois o professor pode preparar e adaptar o material a ser utilizado.

Na nossa avaliação geral da experiência formativa que tivemos junto aos nossos colegas professores observamos certa resistência à mudança ou à implementação do modelo sala de aula invertida em suas práticas. Ouvimos e lemos várias justificativas para tal: em relação as exigências do planejamento, ao pouco interesse dos alunos, a falta de acesso à internet dos alunos, falta de domínio das tecnologias por parte dos professores, entre outros.

De qualquer forma, avaliamos como positivo o desenvolvimento dessa intervenção em forma de oficinas online. Conseguimos discutir com os professores o básico sobre o ensino híbrido, apresentar possibilidades de trabalho com algumas ferramentas (Socrative e Poll Everywhere) e mostrar alguns dos resultados positivos que estamos tendo em nossas práticas com nossos alunos. Talvez esse trabalho formativo realmente seja processual, gradativo e, as poucas horas de formação, não são suficientes e não garantem mudanças.

Em qualquer contexto, o incentivo por parte da equipe pedagógica e da direção das escolas é importante para a implantação de novas formas de ensinar e de aprender - demanda emergente no atual contexto do ensino remoto emergencial. A motivação e envolvimento tanto dos professores quanto dos estudantes também é primordial para que essas novas práticas sejam efetivadas e alcancem bons resultados. Sigamos nós sendo entusiastas da educação, sempre buscando formação e tendendo desenvolver práticas significativas.

Palavras-chave: práticas de ensino; ensino híbrido; sala de aula invertida.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-68.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido:** uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute: Lexington, 2013.



Eixo 4 – Processos Educativos

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR: O MULTICULTURALISMO COMO TEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

BORGES, Franciele Correia
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
francielecborges@gmail.com

BALD, Rafaela Moroni
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
rafaelamoronibald@hotmail.com

ZABOT, Tamara Joana
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
tamarajoana@hotmail.com

O presente estudo faz uma reflexão acerca do Estágio Curricular Supervisionado: Gestão de Escolas e Planejamento, Coordenação e Avaliação de Projetos Educativos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim-RS. Tem como objetivo analisar os desafios da gestão no contexto escolar e o papel dos gestores na democratização participativa, bem como, proporcionar um projeto que atenda as demandas da escola, a fim de estimular e mobilizar os profissionais da educação desta instituição para mudanças que de alguma forma irão contribuir para o desenvolvimento da autonomia e o trabalho coletivo, ocasionando diversas aprendizagens ao corpo docente.

Com o início da pandemia do Covid-19, em março de 2020, as atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade foram suspensas, bem como nas escolas de educação básica, espaço de realização deste estágio. Durante os meses subsequentes, mediante o aporte legal e orientações administrativas, as instituições buscaram espaços para a retomada das atividades letivas, optando pelo modo remoto.

A UFFS em tratativas com as redes de ensino vislumbrou a possibilidade da realização do estágio de gestão escolar, utilizando as ferramentas e aplicativos de videoconferência para a dinamização de ações. Entendeu-se que a universidade não poderia se furtar de acompanhar o momento que trouxe ainda mais desafios para os gestores das escolas.

Desse modo, os acadêmicos, com a orientação de um professor de estágio, neste caso a docente Sandra Pierozan, organizaram projetos que pudessem colocar as escolas e a universidade em sintonia neste momento. Na elaboração das propostas adotamos procedimentos metodológicos utilizados de cunho qualitativo bibliográfico e pesquisa de campo, como a roda de conversa, visto que os autores Moura e Lima (2014, p. 100) destacam, "Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala."

O aporte teórico deste trabalho está baseado em Loiola (2009), Haonat e Costa (2020), Lisboa Filho et al. (2015), Luvizotto (2009), Romanowski (2007), Santos (2001), Caldeira (1997), entre

outros documentos vigentes da legislação brasileira que tratam de assuntos relacionados à gestão democrática, formação dos docentes e a multiculturalidade.

A dinamização das atividades foi realizada por meio da plataforma Webex e do aplicativo WhatsApp. Uma das etapas significativas foi o diálogo com os gestores da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Nair, do município de Itatiba do Sul-RS, pois foi a partir da conversa com o diretor, da vice-diretora e das coordenadoras pedagógicas, foi possível, além de compreender o contexto da escola no momento da Pandemia, identificar demandas que pudessem ter o apoio colaborativo dos estagiários. Partimos da premissa de que uma proposta de estágio necessita ser construída em conjunto, numa parceria entre escola e universidade, pois esta experiência possui uma dupla finalidade, ao mesmo tempo que aproxima o acadêmico do contexto da gestão, oportuniza que a escola esteja em relação dinâmica com a universidade na formação dos novos licenciados.

Ficou evidenciado, nas palavras dos gestores, que buscam praticar uma gestão democrática e participativa nesta instituição. Essa explicitação associa-se as palavras de Lück (2006, p. 54) que nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro.”

Após essa roda de conversa e buscando atender as demandas da escola, foi elaborado um projeto de “Formação de professores e professoras”, cujo título se apresenta como: *Formação Continuada de Professores: Multiculturalismo presente no cotidiano docente*, que através de encontros formativos, tem o intuito de fomentar e colaborar com os seus conhecimentos sobre as várias culturas que estão presentes na escola, possibilitando aos profissionais e estudantes diversas ações de ensino aprendizagem. Essa formação foi dividida em cinco encontros, cada um deles com duas horas de duração e contará com textos, vídeos, atividades e diálogo entre os profissionais referente aos temas:

Quadro 1 – Temáticas dos encontros

Tema dos encontros
A pluralidade cultural e a formação docente: Refletir sobre a importância da pluralidade cultural na formação docente, bem, como analisar as diferentes culturas existentes
Multiculturalismo: Refletir sobre os caminhos de uma nova visão sobre o outro, e identificar as diferenças e os processos excludentes existentes na sociedade.
Diretrizes Nacionais Curricular e a multiculturalidade: Possibilitar momentos de estudos e debates para os profissionais da instituição acerca da pluralidade cultural.
Culturas existentes no Município de Itatiba do Sul: Oportunizar situações de estudo referente as culturas colonizadoras do município, bem como, fomentar o contato dos docentes com a história do município de Itatiba Do Sul.
Socialização dos Portfólios: Possibilitar momentos de estudo e debates para os profissionais da instituição acerca da pluralidade cultural, propiciando um momento formativo e reflexivo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Fonte: os autores.

A organização de um projeto, que será dinamizado pela equipe da escola, foi uma experiência ímpar para as acadêmicas, no sentido de buscar vislumbrar o que, como, e de que modo determinados temas e pautas poderiam ser inseridos nas atividades da escola.

Neste sentido, ressaltamos a importância de investir na formação docente, como salienta Nóvoa (1992, p. 23) "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, o agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente."

O projeto voltado à formação dos professores (as), com objetivos de possibilitar momentos de estudo e debates para os profissionais da instituição acerca da pluralidade cultural, ressalta também a importância e reflexões sobre a multiculturalidade para assim respeitar, compreender e valorizar a rica cultura presente em nosso país. A proposta assim, atende dupla demanda da escola: a formação de professores e a temática da multiculturalidade, que ficaram evidenciadas nas reuniões que ocorreram entre estagiárias, equipe gestora e professora orientadora de estágio.

É perceptível na sociedade que os preconceitos estão arraigados e tendem a ser naturalizados na escola, fato que, dentre outras razões é explicado pelo modo como no período da colonização, os europeus (com destaque aos portugueses) catequizaram e discriminaram povos e etnias.

Tendo isso posto, se faz necessário o estudo do tema a fim de romper com atividades pedagógicas que reforcem preconceitos e estereotipam povos e etnias. As autoras Haonat e Costa (2020, p. 52) salientam: "O multiculturalismo surge principalmente com a preocupação de valorização das manifestações culturais próprias de cada grupo. Ele busca não somente o respeito, busca a tolerância, a essência do aceitar o outro e suas escolhas."

Com o intuito de ampliar e abrir os olhares para este tema que vai além das culturas tradicionalistas, foi realizado o estudo de alguns textos selecionados referente a este assunto, bem como, debater e analisar a diversidade cultural existente na comunidade escolar. Nesse sentido, a formação continuada, numa perspectiva multicultural é relevante para a transformação da escola, promovendo a sensibilização dos profissionais da educação, valorizando assim a pluralidade na escola.

Os resultados deste estudo, ainda que iniciais, apontam que uma gestão democrática deve ser compartilhada com toda comunidade escolar, bem como com os sujeitos pertencentes a ela. Ainda, que investir na formação dos docentes proporciona condições mais favoráveis às práticas educacionais, desta forma, estudar sobre o reconhecimento da complexidade cultural em nossa sociedade, possibilita visões críticas e reflexivas sobre as nossas concepções enraizadas e constituídas por uma sociedade que qualifica uma cultura sobre a outra.

Na perspectiva de acadêmicas entendemos que ter acompanhado a escola no momento da pandemia foi muito importante, bem como ouvir e acolher os gestores nas suas angústias, temores e demandas. A educação mundial foi impactada pela pandemia. Na história da educação ficará registrado e merecerá que pesquisas sejam realizadas sobre o modo como as escolas e universidades enfrentaram esse momento. Esperamos que o relato aqui efetuado colabore nesse sentido.

Palavras-chave: gestão escolar; gestão democrática e participativa; formação continuada; multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.
- HAONAT, Angela Issa; COSTA, Edília Ayres Neta. O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 51 - 58, 2020.
- LISBOA FILHO, Flavi Ferreira *et al.* **Birô de empreendedorismo cultural: gestão e produção cultural**. Santa Maria: UFSM: PRE-SEC, 2015.
- LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, n. 222, p. 89, maio 2009.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.
- NÓVOA, Antônio. A formação de professores. *In*: NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 23-33.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, v. 23, n. 1, jan. /jun. 2001.

ESTÁGIO REMOTO? CONHECENDO OS IMPACTOS E DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

BEBER, Dhara Cristina
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
dharabeber@gmail.com

DALLAGNOL, Gêssica Caroline Alberti
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gessicadallagnol18@gmail.com

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

O estágio curricular supervisionado de um curso de graduação se constitui como um momento extremamente significativo e enriquecedor para o aluno estagiário, sendo um espaço de pesquisa e reflexão acerca dos atores que compõem o espaço da escola, bem como de formar sua identidade profissional e o significado de ser professor (LIMA; PIMENTA, 2006).

Ao se falar na palavra estágio, logo vem a ideia da parte prática de um curso de graduação, como expõe Lima e Pimenta (2006, p. 6), “não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como teóricos, que a profissão se aprende na prática [...]” ou ainda, “que na prática a teoria é outra.” Essa ideia é uma forma equivocada de entender o estágio, que é segundo as autoras, uma relação entre teoria e prática.

Ainda segundo as autoras, “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 9).

Referindo-se aos estágios do curso de pedagogia, Ostetto (2012, p. 128), evidencia que o mesmo pode ser entendido sob a perspectiva de uma “jornada rumo a si mesmo”, em que o aluno estagiário ao entrar em contato com o ambiente da escola, estabelece relações com os demais professores e com as crianças e, dessa forma, estará traçando um caminho de aprendizagem. Uma vez que essa profissão é extremamente relacional, assim se faz necessário ver além da situação que está exposta e construir um olhar atento para as situações vivenciadas na escola.

O período de estágio também se constitui como um momento importante de planejamento em que o aluno/estagiário possui o compromisso de executar projetos significativos para as crianças e a escola como um todo, sendo fundamental refletir sobre a realidade da instituição, através de um diagnóstico inicial em que será observada a rotina do dia-a-dia da escola, como a entrada e a saída dos alunos, a hora do recreio e demais aspectos ligados à estrutura e organização da instituição (PIMENTA; LIMA, 2010).

O Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Fronteira Sul, ocorreu em uma escola municipal do município de Viadutos/RS. Esta experiência não é de docência, mas de acompanhamento e iniciação dos acadêmicos nos processos de gestão da escola.

A proposta da matriz curricular prevê que o estágio seja realizado em duas etapas/semestres. Assim a inserção na escola teve início no ano de 2019, em que foram realizadas 12 horas de observação e acompanhamento da rotina do educandário, bem como, conversas com a diretora e coordenadora para conhecer a realidade da instituição e delimitar o tema para o estágio que seria desenvolvido no 7º semestre do curso no ano 2020.

Porém, devido a pandemia do Covid-19, a sequência que ocorreria no ano de 2020 foi muito diferente, uma vez que a partir do mês de março todas as aulas presenciais foram suspensas, obrigando que escolas e universidades se adequassem a essa nova realidade, desenvolvendo o ensino de forma remoto.

Com o aceite da escola em participar do estágio, agora no formato remoto, estabeleceu-se como passo inicial uma conversa on-line pela plataforma do Webex, estando presentes no encontro, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e ainda uma professora que atua junto à instituição, bem como os membros do grupo e a professora orientadora do estágio.

Este momento serviu como ponto chave para elaboração das próximas ações, pois através da conversa inicial, foi possível investigar como os professores estavam se envolvendo na viabilização da oferta das atividades remotas as crianças e como estava sendo o planejamento e o desenvolvimento das atividades junto a elas. Foi possível que o grupo percebesse as novas demandas que se apresentaram, dando atenção aos relatos se verificou o atual cenário que a escola estava imersa, bem como, as principais dificuldades enfrentadas por estes profissionais. A partir do primeiro encontro, em diálogos recorrentes com os docentes, também foi definido o tema do estágio, que foi a organização de um projeto de Grupo de Estudos, envolvendo diferentes temas do cotidiano escolar e da nova realidade de pandemia que se apresentava.

Considerando o contexto de isolamento social, de ensino remoto e de maiores agravantes da pandemia do Covid-19, o estágio em gestão escolar teve como objetivo contribuir com a escola no desenvolvimento de um projeto de Grupo de Estudos que fosse significativo e enriquecedor para os professores, que pudesse colaborar em um momento tão atípico para a educação, que desafiou o ensinar e o aprender colocando em evidencia o papel tanto dos educadores como das famílias de estudantes.

Rossit et al. (2018, p. 1512), entende por “grupos”, um trabalho coletivo derivado da união, com encontros em um mesmo espaço físico ou virtual, abrangendo pessoas distintas, mas com interesses comuns.

A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com

princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. (ROSSIT et al, 2018, p. 1512).

De acordo com Marengo (2015, p. 14) os Grupos de Estudos contribuem na motivação dos professores, o que os torna seres constituintes do processo, agregando saberes intensamente na/pela interação com seus pares. Nestes espaços, os professores são incentivados a “problematizar conceitos preestabelecidos, ideias não-fundamentadas, em busca de um ensino que almeje uma aprendizagem significativa.”

Por isso, de acordo com a autora, o processo formativo nos moldes de Grupo de Estudos possibilita “novas buscas, novas aprendizagens, desencadeando diversos fatores que contribuem para a formação do eu professor e impulsionando movimentos em direção às práticas inovadoras e à reconstrução do saber instituído.” (MARENGO, 2015 p. 14).

Dessa forma, a criação de um Grupo de Estudos tornou-se relevante no processo de formação dos docentes, investigando questões emergentes da prática pedagógica. O projeto contou com unidades de estudos, sugestões de carga horária, atividades e leituras, sendo que o cronograma de operacionalização ficou a cargo da instituição, uma vez que quando foi desenvolvido o estágio, não se tinha clareza da execução do calendário letivo da escola.

Na perspectiva adotada, o grupo de estudos poderia se tornar relevante na formação continuada de seu público-alvo, sendo que o mesmo foi organizado em três unidades temáticas, a primeira delas contemplando a questão da retomada das aulas, enfatizando algumas questões pertinentes para reflexão, como tempo e cotidiano na escola da infância, afetividade e saúde emocional. A segunda unidade foi estruturada de forma a estudar possibilidades de retorno das aulas em ambientes naturais e mais abertos, como forma de prevenir o contágio do Corona vírus e como terceira e última unidade, selecionaram-se temas relacionados as experimentações na Educação Infantil e sua importância.

Para a confecção da proposta de trabalho que seria assumida no grupo de estudos foi necessário muita pesquisa e organização por parte das acadêmicas, além do uso de ferramentas diversificadas e leituras que permitissem organizar as atividades dentro da lógica da temática, bem como atendessem as demandas apontadas pela escola. Ou seja, além de preparar e compreender o funcionamento do grupo de estudos, foi necessário planejar, articular e propor pautas para reflexão e estudo colaborativo entre os docentes da escola.

Dessa maneira, os materiais do grupo de estudos ficaram disponíveis em uma pasta do *Google drive* e com acesso via QR Code, buscando uma melhor praticidade para os professores e em dinâmicas de trabalho, para as discussões das temáticas as quais impactarão na sala de aula. O grupo de estudo propôs pautas que evidenciassem a necessidade de saber ouvir as crianças, pois elas têm muito a nos dizer. Este pode ser um ponto de partida interessante para novas etapas que vem a ser definidas pela própria escola.

Salientamos que o objetivo deste relato não foi apresentar os resultados do grupo de estudos, mas explorar a construção do mesmo, enquanto acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O exercício de coordenar o encontro *on-line* com a equipe da escola, fazer perguntas aos profissionais e mediar essa roda de conversa, foi de fato enriquecedor para a formação acadêmica de todo o grupo, pois assumimos um protagonismo almejado. Tanto escola como universidade permitiram e estimularam que ocorresse dessa forma. Cabe destacar que a gestão da escola se mostrou aberta a todos os questionamentos e apoiou a proposta de grupo de estudos que as estagiárias propuseram, demonstrando que ela possui uma gestão disposta a ouvir e dialogar.

Através deste estágio, foi possível compreender a nova realidade enfrentada num tempo de pandemia, em que os docentes tiveram que se reinventar para dar continuidade as atividades, explorar metodologias e ferramentas, e manter o vínculo com as crianças e suas famílias. Essa experiência foi extremamente significativa, pois o grupo conseguiu, ao menos no tempo do estágio, se colocar no lugar dessas gestoras e refletir sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em um ano tão atípico para a educação.

O presente estágio de gestão escolar oportunizou ainda, que compreendêssemos o funcionamento de grupos de estudos, sendo algo muito importante e que todas as escolas poderiam considerar, pois eles promovem o estudo de diferentes temas do cotidiano escolar. São ainda um espaço rico que oportuniza o debate entre os professores, estimula ouvir a opinião de todos e refletir sobre sua prática diária. Esse projeto foi um exercício para pensar nas temáticas mais oportunas para o momento atual e ainda refletir sobre questões importantes para a retomada das aulas presenciais. Quando envolve a educação infantil é necessário saber ouvir as crianças, pois elas têm muito a nos dizer.

Com isso, conclui-se que o estágio curricular supervisionado em gestão escolar oportunizou inúmeros conhecimentos para a formação acadêmica de todo o grupo, mesmo ele sendo realizado de forma remota, o que impôs algumas limitações. Esta experiência permitiu articular teoria e prática bem como compreender a dimensão do trabalho da diretora e da coordenadora.

A escola necessita da articulação entre o pedagógico e administrativo para que o ensino e aprendizagem se concretizem, razão esta que coloca os gestores em um papel de tamanha responsabilidade, que é manter a proposta pedagógica em dinamicidade, em prol da realização educativa dos alunos e alunas.

O que foi revelado neste estágio é que a promoção do trabalho colaborativo, do diálogo com todos os profissionais da escola e com as famílias é fundamental. Nesse tempo pandêmico, o papel articulador do gestor foi fortemente evidenciado.

Palavras-chave: estágio; projeto; grupo de estudos; gestão escolar; educação na pandemia.

REFERÊNCIAS

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MARENCO, Carla Fernanda Matté. Grupo de estudos como espaço de formação: repensando saberes e fazeres na alfabetização. In: BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). **Alfabetização em grupos: teoria e prática**. Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim-Porto Alegre: Evangraf, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador *et al.* Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface comunicação, saúde e educação**, v. 22, p. 1511-1523, 2018. Disponível em: <https://scielosp.org/article/icse/2018.v22suppl2/1511-1523/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

LITERATOS, LITERATURAS, LINGUAGENS: A OBRA DE DOSTOIÉVSKI COMO REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

FLORIANOVITCH, Lucas
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lucas.florianovitch@gmail.com
Financiamento: CAPES

O ensino de história no Brasil, durante a década de 80, é definido como um período de amplo debate focalizado no ensino, livro didático e sistema de ensino, segundo Fonseca e Zamboni (2010). Cujo efeito foi a renovação do campo, com a construção de alternativas pedagógicas ao livro didático, crítica e reflexões a aula expositivo dialogada e a introdução de novas metodologias alternativas para os usos das linguagens em sala de aula. Dessa forma, segundo as autoras, o campo do ensino de história se tornou receptivo a novos elementos, saberes e conhecimentos provenientes da música, cinema, teatro, quadrinhos e, principalmente, a literatura.

Na esteira da virada linguística e o fim das metanarrativas, ocorre a aproximação incontornável entre história e literatura, através da desqualificação da história como uma “ciência dura” e o redescobrimto da narrativa inerente a produção histórica. A partir das contribuições de Hayden White, Paul Veyne e Michel de Certeau, segundo Roger Chartier (2009), os historiadores são chamados a repensar a escrita e a linguagem na história. Não somente aproximando o historiador e o literato, mas, segundo White (1992), equivalendo epistemologicamente os campos histórico e artístico. Posto que, para o autor, história e literatura não são diametralmente assimétricas, uma sendo a verdade e a outra ficção, mas duas escritas distintas que constroem a realidade através da narrativa.

O processo de percepção da narratividade da história, além de por freios a ambição da história como ciência, foi responsável por tornar mais sensível o conhecimento histórico, segundo Zamboni e Fonseca (2010). Destituída do caráter frio, neutro, extremamente objetivo e desinteressado de uma ciência exata do passado, o campo historiográfico passou a agregar em si o diferente. Ao abandonar a perspectiva macro histórica e estrutural, a escrita da história e seu ensino passaram a trazer, também, as cicatrizes, emoções, corpos, experiências e expectativas de sujeitos historicamente relegados do campo científico, dentre eles os literatos e artistas.

Porém, apesar dos diversos avanços e aproximações ocorridas entre história e literatura, com a inclusão de novos olhares e saberes na academia através da arte, ainda existem resistências quanto a sua efetivação. Como é o caso da Base Nacional Comum Curricular de 2017 que ainda perpetua e propõe uma visão macrológica, progressiva, linear, eurocentrada e ocidentocêntrica frente ao currículo e ensino de história. Em suas quase 60 páginas sobre o currículo de história, dividida entre os níveis fundamental e médio, a BNCC (BRASIL, 2017) mantém uma visão de história que é, segundo Durval Muniz Albuquerque Júnior (2013), extra-humana. Na qual se desenrolam guerras,

revoluções, movimentos políticos, ascensão e quedas de regimes; troca de governos, governantes e moedas, entre outros, mantendo o quadripartite francês e uma concepção de história linear e evolutiva.

A manutenção do quadripartite francês, na BNCC, aponta para uma relação fria, distante e desinteressada frente ao conteúdo e sujeitos históricos que, segundo Gil et al. (2020), é violenta, genocida e excludente. Ainda marcada, segundo os autores e autoras, pela concepção de tempo e história como lineares e progressivos; ou seja, representativa de uma forma de ver a história e o tempo histórico que é essencialmente europeia. O que constitui, para as autoras e autores, um grande problema, pois o ensino de história, mais do que abarcar e construir uma proposta evolutiva dos primórdios da humanidade até hoje, deve ser pautado na relação direta e recíproca de influência e diálogo entre presente e passado. Onde o ensino de história deve ser pautado em uma relação sensível e dialógica com o presente e temas relevantes aos estudantes, e não um passado morto, enterrado em sua anterioridade frente o agora, e compreendido como “o que aconteceu”.

A manutenção do quadripartite francês, para Gil et al. (2020), também é indicativo dessa tentativa de silenciamento e esvaziamento do passado frente ao presente. Segundo os autores e autoras

Pensar em um passado distante de um presente que lhe é tecnológico e moralmente superior e na de um futuro que promete uma redenção é um modo muito particular de uma política do tempo que é excludente, violenta e genocida. Trata-se de uma maneira eurocêntrica de pensar a temporalidade, de dar sentido ao tempo, de medir, representar e ter experiência. Assim, a identificação entre o tempo e a história não é outra coisa senão um modo muito sofisticado de tornar uma forma específica de medir e representar o tempo universal e necessária. Essa temporalidade quadripartite, contínua, sucessiva e evolucionista é uma maneira criada pela modernidade europeia de dar qualidade ao tempo. Sua arma principal foi a de fazer coincidir tempo e temporalidade, para esconder seu caráter particular e político. Abordar as urgências do presente significa, primeiro, supor que não há identidade entre tempo e temporalidade e entre tempo e história — o que vai permitir tornar as aulas espaços disponíveis para a abertura a quaisquer formas de medir, representar ou experienciar o tempo; segundo, supõe pensar o tempo não mais por dentro dessa temporalidade eurocentrada, sucessiva e linear, desfazendo a “solidariedade entre tempo e história”. (GIL et al., 2020, p. 18).

A partir dessa crítica a temporalidade e sua relação com a história mantida pelo quadripartite francês, Gil et al. (2020) nos indicam que a renovação, modificação e intensificação de um ensino de história ético passam pela diferença, pelo outro, pela alteridade. Passam pelo movimento de subversão e combate aos marcos temporais europeus que continuam ditando, dividindo e empobrecendo a história e seu ensino, ao selecionar os sujeitos e povos que devem, ou não, participarem da história. Outrossim, é urgente trazermos a pluralidade para o ensino de história, para que possamos

— deixar fluir os devires-minoritários (Deleuze e Guattari, 1997), deixar transitar em nossas salas de aula de história “o povo que falta”, os povos que escaparam à narrativa histórica, uma vez que foram sempre vistos e ditos por dentro dos marcadores temporais eurocêntricos (moderno, atrasado, inovador, antiquado, evoluído...), por

essa “imagem de tempo hegemônica em nossa cultura” (Pelbart, 2000, p. 129), atravessados por uma linha que dividia moralmente a modernidade (europeus) e o atraso (outros povos) (Quijano, 2005). Do mesmo modo, essa irreconciliação do tempo com o que se disse dele abre o debate histórico para temáticas que usurpam, pela força de sua relevância, o tempo sucessivo, linear e evolucionista, que criou uma distância aparentemente irreconciliável entre o passado e o presente. (GIL et al., 2020, p. 5).

O uso das obras de Fiódor Dostoiévski no ensino de história tem como objetivo, portanto, demonstrar as fissuras, limites e resistências que o pensamento moderno ocidental, assim como os processos modernizadores, tiveram em um país periférico, situado entre a Ásia e a Europa, como a Rússia. Extremamente religioso e temente aos efeitos futuros dos substantivos coletivos e paraísos terrestres surgidos na Europa durante o séc XIX, como a sociedade sem classes, o progresso e o falanstério; as obras de Dostoiévski serão marcadas pela expectativa negativa frente ao futuro. Através da reflexão sobre os possíveis efeitos negativos gerados pelo antropocentrismo, como a fé na razão e capacidade humanas, Dostoiévski levará aos extremos essas concepções em seus livros. Ao construir personagens que encarnam os pressupostos de razão, individualismo e materialidade de forma última e radical: pelo uso de violência, assassinato, mentira, dissimulação, falsidade e complôs. Que jogam sombras, dúvidas e demônios sobre a certeza de um futuro perfeito e paradisíaco, sendo esta supressão da expectativa positiva a forma de politização do tempo histórico feita por Dostoiévski.

Os escritos de Fiódor Dostoiévski, para além de serem expressão artística e artefato cultural de seu tempo, podem ser encarados como posições políticas do autor, politizadas através do que Reinhart Koselleck (2006) entende pela categoria de tempo histórico. Segundo este autor, a história possui um tempo próprio, distinto do tempo físico ou biológico, e que se forma pela tensão entre dois pólos: a experiência - o passado recente, o que recordamos, e a expectativa - o que esperamos do futuro a partir de nossas experiências. Para este autor, a modernidade se constitui como um tempo histórico onde, progressivamente, experiência e expectativa se distanciaram e se dissociaram. Assim, a modernidade pode ser caracterizada como um período onde o futuro se mostrava aberto a novas experiências e expectativas, posto que o passado cessou de ensinar e o futuro se abriu para um novo horizonte político, social e cultural.

A partir deste horizonte de expectativas, Koselleck (2006) explica o surgimento de diversos grupos e movimentos políticos que, durante o período, formaram-se e nutriram-se da expectativa representada pelo e no futuro. Sob os auspícios de realização dos mais diversos e variados paraísos terrestres, a partir da crença na razão humana como estruturadora e modificadora do mundo, surgem as concepções e formas políticas dos liberalismos, socialismos, comunismos e anarquismos. Desprovidos de experiência, ou seja, ainda não experimentados no presente; esses movimentos se nutriram e fundaram na expectativa de sua realização futura: a economia de livre mercado, os falanstérios, as comunas e outras formas de organização.

A modernidade, a partir de Koselleck (2006), pode ser pensada como um período onde as próprias expectativas, diagnósticos e prognósticos temporais se assumem como posicionamentos

políticos. Outrossim, se o futuro visto como aberto fundamentou a criação de estratégias e grupos políticos, a expectativa negativa frente a esse futuro também pode ser encarada como um posicionamento político. As obras de Dostoiévski, portanto, ao criticarem simbolicamente as expectativas modernas e ocidentais frente ao futuro, através dos diálogos, enredo e personagens, se constitui como uma resistência artística, fundamentada em uma indisposição e resistência temporal do autor frente a seus contemporâneos.

A resistência e questionamento sobre o futuro moderno indicam a potencialidade que as obras de Dostoiévski podem ter no ensino de história, por renovarem o conhecimento histórico e o debate sobre a modernidade com os estudantes. Através da leitura e análise de trechos das obras de um autor que, periférico e antimoderno, levou aos limites os paradigmas modernos. Dessa forma, pensamos que obras como *Crime e Castigo* (2010) podem ser ferramentas interessantes para refletirmos sobre o progresso, projetos de modernidade e a razão ocidentais. Pois, por serem textos ficcionais, se utilizam, ao mesmo tempo que ultrapassam, ressignificam e repensam, a realidade e seus desdobramentos.

O romance *Crime e Castigo*, publicado originalmente em 1866, é sintomático da potencialidade dos escritos de Dostoiévski para se refletir sobre dois pilares da modernidade: o paradigma da racionalidade e o colonialismo. O enredo deste livro se dá em torno de Raskólnikov, estudante pobre e morador de São Petersburgo que, a despeito de sua genialidade, se vê preso aos caprichos e humilhações de uma velha usurária, uma espécie de agiota, a quem deve dinheiro. Miserável, sem emprego, com atrasos no pagamento de seu aluguel, o jovem Raskólnikov trama um plano para mudar sua vida: considerando-se superior moral e intelectualmente a sua algoz, planeja matá-la e roubá-la para demonstrar que existem seres superiores e inferiores, seres que seguem as regras da sociedade e seres que as quebram, subvertem e modificam. Assim, amparado em um juízo de superioridade *racionalmente* construído, muito próximo ao darwinismo social do período, Raskólnikov se vê no direito de cometer seu crime, e o comete para provar sua superioridade.

Apesar de Dostoiévski ter sido criticado, segundo Joseph Frank (2018), pelo teor e enredo considerados irrealistas de seus romances, vemos que, apesar de Raskólnikov não ter existido, o seu crime e justificativa foram reais e amplamente utilizados na invasão da América durante o colonialismo. Posto que, segundo Aníbal Quijano (2005) e Ramón Grosfoguel (2008), o colonialismo surge a partir de uma premissa natural: a hierarquia e divisão do mundo e sociedade colonial através da raça. Esta última, a partir destes autores, pode ser entendida como uma chave de classificação que dividiu os seres entre humanos e não humanos, civilizados e bárbaros, racionais e irracionais. Onde a divisão racial foi “[...] uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” (QUIJANO, 2005, p. 118). Ou seja, da mesma forma como Raskólnikov, a empresa colonial foi justificada pela criação de hierarquias entre os povos, culturas e intelectos que legitimavam as ações criminosas dos violentadores frente aos violentados.

Além de justificar a invasão dos europeus à América, a raça legitimou também as diversas relações de trabalho violentas e genocidas perpetradas contra as populações nativas ameríndias, segundo Quijano (2005). Posto que não foram as violências da conquista ou as doenças trazidas

pelos colonizadores que exterminaram os indígenas, mas o seu uso como mão de obra descartável. Muito bem retratada por Eduardo Galeano em *As Veias Abertas da América Latina*:

Em três séculos, a montanha rica de Potosí apagou, segundo Josiah Conder, 8 milhões de vidas. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e, com a mulher e os filhos, impelidos rumo à montanha. De cada dez que eram levados para os altos páramos gelados, sete jamais voltavam. Luis Capoché, que era dono de minas e de engenhos, escreveu que “estavam os caminhos tão povoados que parecia que o reino inteiro ia embora”. Nas comunidades, os indígenas tinham visto “voltar muitas mulheres aflitas, sem seus maridos, e muitos filhos órfãos, sem seus pais” e sabiam que na mina os esperava “mil mortes e desastres”. Os espanhóis palmilhavam centenas de milhas em busca de mão de obra. Muitos índios morriam no caminho, antes de chegar a Potosí. Mas eram as terríveis condições de trabalho na mina que matavam mais gente. O frei dominicano Domingo de Santo Tomás denunciou ao Conselho das Índias, em 1550, pouco depois da abertura da mina, que Potosí era a “boca do inferno” que, anualmente, tragava índios aos milhares, e que os rapaces mineradores tratavam os nativos “como animais sem dono”. (GALEANO, 2017, p. 42).

O romance *Crime e Castigo* (2010), portanto, mais do que contar uma história ficcional, imaginativa e literária, serve para ficcionalizarmos a realidade, até os seus limites e margens, para demonstrar uma estreita e rica relação entre literatura e história. Através de um crime que não aconteceu na vida real, Dostoiévski nos convida a pensar toda a mentalidade, epistemologia e ciência modernas. A partir de uma atitude fantástica, mórbida e banal, de um estudante pobre e marginalizado que decide cometer um assassinato por considerar-se, não só capaz, mas no seu direito natural como intelecto superior e racional, Dostoiévski nos permite pensar sobre as formas de poder no colonialismo e na colonialidade. Ao questionar o direito e divisão da humanidade através dos marcos temporais e raciais modernos, que, de acordo com Quijano (2005), hoje se perpetuam como a colonialidade e ainda irradiam seus efeitos nocivos no mundo colonizado. Além de levantar a questão da legitimidade e arbitrariedade, fundamentada pelo filósofo Achille Mbembe em seu ensaio *Necropolítica* (2018), sobre o poder de morte que os estados e governos possuem sobre os corpos marginalizados, colonizados, pobres e periféricos.

Desta forma, este pequeno texto é um convite às educadoras e educadores para que permitam que o texto e obra literária inundem as suas práticas de ensino e abordagens sobre a história. Para que, no intuito proposto por Albuquerque Júnior (2019), possamos fazer a aula de história, novamente, objeto de interesse público, e principalmente dos estudantes, aos buscarmos o fazer efeito da história socialmente outra vez. Buscando, para isso, trazermos para a sala de aula discursos, produções e culturas que reflitam, questionem e duvidem das premissas hierarquizantes e excludentes do progresso, da raça e da racionalidade. Trazermos autores como Dostoiévski, que subvertam e coloquem em xeque a temporalidade linear e progressiva do amanhã que será tecnologicamente superior ao hoje, através do simples questionamento: aonde essas premissas, já experimentadas em todo o seu horror e violência durante o colonialismo, continuarão nos levando? Que futuro e tragédias podemos esperar com a perpetuação das posturas e mentalidades coloniais através da colonialidade? Já não seria o momento de abandonarmos as perspectivas temporais

européias, comprovadamente excludente e genocidas, para permitirmos a inclusão do diferente em nossas aulas?

Palavras-chave: ensino de história; literatura; modernidade; colonialidade; Dostoiévski.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História:** a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história). Curitiba: Editora Appris, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura. **Linguagens – Estudos e Pesquisas**, v. 17, n. 2, p. 17-41, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. São Paulo: Abril, 2010. Clássicos Abril Coleções, vol. 1.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. São Paulo: Abril, 2010. Clássicos Abril Coleções, vol. 2.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções de tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010

FRANK, Joseph. **Dostoiévski:** Um escritor em seu tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&Pm, 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet, SEFFNER, Fernando. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

GROSFÓGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

WHITE, Hayden. **Meta-história:** a imaginação do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992

O ENSINO DA ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TOMBINI, Cleandro Stevão
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
artistavisual2@gmail.com

Este resumo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa, realizada em 2016, para a cadeira “Seminário da Prática III”, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIASSELVI, unidade de Porto Alegre, RS (um complemento a formação anterior do autor deste artigo, no Bacharelado em Artes Plásticas da UFRGS, em 2004), que teve por objetivo investigar a importância do estudo da Arte Indígena brasileira na disciplina de Arte, no âmbito da Educação Básica.

Realizada sob a orientação da Professora-tutora de Graduação e Pós-graduação em Arte-Educação Ester Zingano, essa pesquisa utilizou como metodologia, a pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, que de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

Uma das razões para o estudo da Arte Indígena no âmbito escolar, diz respeito a uma alteração, no ano de 2008, na LDB, que acrescentou aspectos relativos à História e Cultura Indígena nos currículos escolares, para que tais conteúdos sejam trabalhados dentro do contexto escolar, com o intuito de valorizar a luta dos povos indígenas, sua cultura e importância na formação do povo brasileiro, e resgatar as suas contribuições política, social e econômica, que dizem respeito à História do Brasil.

Outra justificativa para tratarmos do ensino e da aprendizagem da Arte Indígena, reside no fato de que esse povo teve importante papel na formação (miscigenação) da população brasileira, além do que, a sua cultura encontra-se presente em nosso cotidiano, inserida direta e indiretamente na cultura urbana, seja na fala, no alimento, nos costumes, ou na sua arte. Assim, é sobre esta última, que iremos nos concentrar nesse estudo, ao apresentarmos, brevemente, as principais manifestações artísticas indígenas, e, por conseguinte, uma discussão acerca do seu ensino na disciplina de Arte na Educação Básica, ao trazer dois exemplos de metodologias de ensino da Arte Indígena: um para ser usado com alunos do Ensino Fundamental e Médio, e outro, com professores do Ensino Médio.

Segundo Chiarelli e Siebert (2012, p. 15), os primeiros habitantes do Brasil foram os índios, (encontrados no litoral pelos portugueses que aqui se estabeleceram como colonizadores), principalmente da tribo Tupi, os quais praticavam a agricultura, derrubando árvores com machados de pedra, e praticando a coivara para cultivar o milho e a erva-mate e, produzir uma bebida alcoólica a partir da fermentação da mandioca: o cauim. Exceto os chefes e os pagés e caraíbas, todos auxiliavam no cultivo da terra. “Os índios viviam em uma sociedade solidária, tranquila. As mulheres teciam redes ou trançavam cestos. Os homens caçavam e ambos adornavam seus corpos com urucum e plumas. A divisão social era diferente [...]” (RIBEIRO, 1995, p. 47 apud CHIARELLI; SIEBERT, 2012, p. 16).

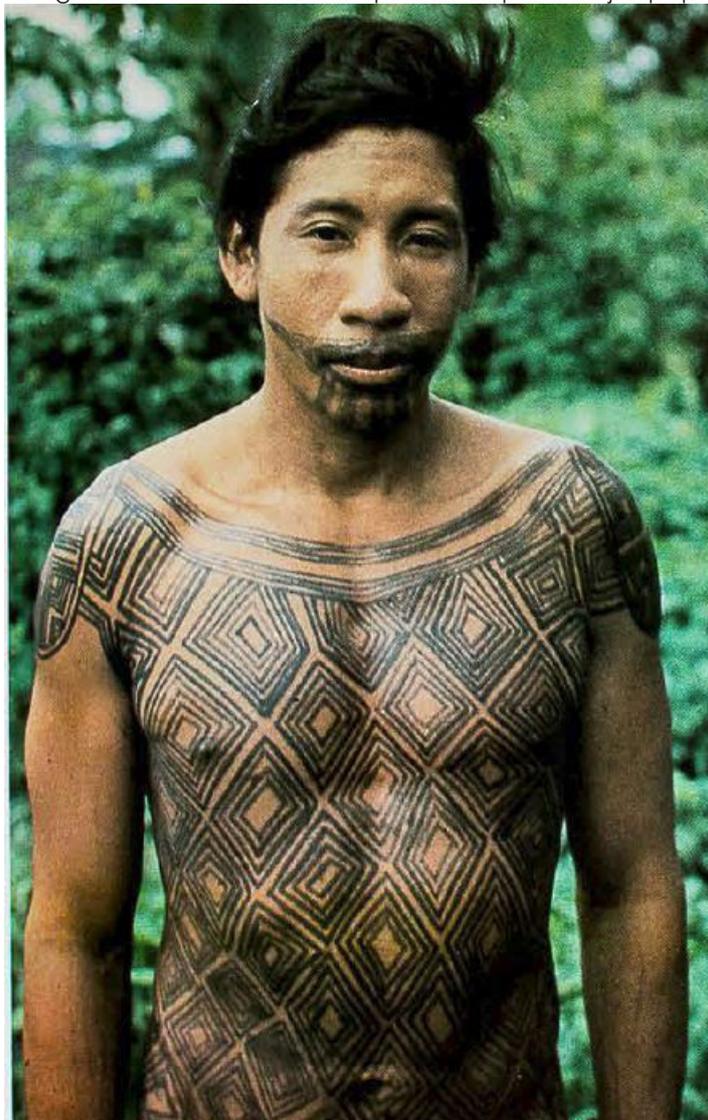
Eixo 4 – Processos Educativos

A cultura indígena encontra-se presente em nosso cotidiano, inserida na cultura urbana, seja na fala, no alimento, nos costumes, ou na sua arte, e, é sobre esta última, que iremos nos concentrar nesse estudo, apresentando, primeiramente, as principais manifestações artísticas indígenas e, por conseguinte, trazer dois exemplos de metodologias para o seu ensino na disciplina de Arte, na Educação Básica.

Então, a seguir, apresentamos algumas manifestações artísticas da Arte Indígena.

A primeira, diz respeito à pintura corporal indígena. O site do Museu do Índio (ARTE INDÍGENA..., 2015) menciona que esta possui diversos significados e motivos para ser usada, como acontece com os seus desenhos, que de modo geral, possuem distinções: alguns são feitos para comemorações, e outros, para rituais, utilizando tintas naturais, como a semente do urucum, de cor avermelhada e, a mais utilizada, feita com o jenipapo (Fotografia 1), “[...] uma fruta muito apreciada pelos índios. Ela é coletada ainda verde, retira-se então seu líquido, que quando entra em contato com a pele, transforma-se em uma tinta preta que pode durar até duas semanas [...]”

Fotografia 1 – Índio Asurini com pintura corporal de jenipapo



Fonte: Funarte (1985, p. 86).

Quanto à arte plumária, o Museu do Índio (2015) comenta que, os índios (como os Xavantes, Jurunas, Kaiapós, Tukanos e os Karajás) utilizam as penas e plumas de aves para fazer flechas, cocar, entre outros, geralmente, tingidas, possuindo significados e marcações, cada uma transmitindo uma mensagem, como por exemplo: sexo, idade, filiação, posição social, etc., sendo mais utilizada pelos homens, os quais “[...] possuem um grau de importância maior do que o das mulheres em suas culturas.”

Outras etnias, como os Potiguaras, desenvolveram muito bem essa arte (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Cocar de índio de tribo da Baixada Santista (etnia não identificada)



Fonte: Andreazzi (2020).

Outro tipo de arte praticada pelos índios é o trançado (Fotografia 3) e a tecelagem. De acordo com Chiarelli e Siebert (2012, p. 100), mesmo antes da chegada dos europeus, os índios já trançavam com os mais variados tipos de fibras: juta, taboa, cipó, bambu e folhas de palmeira, obtendo, a partir deste trançado, “[...] as cestas, as redes, balaies, chapéus, peneiras, assentos de cadeira, esteiras e outros.”

Fotografia 3 – Cestaria Guarani. Parque Farroupilha, Porto Alegre, RS



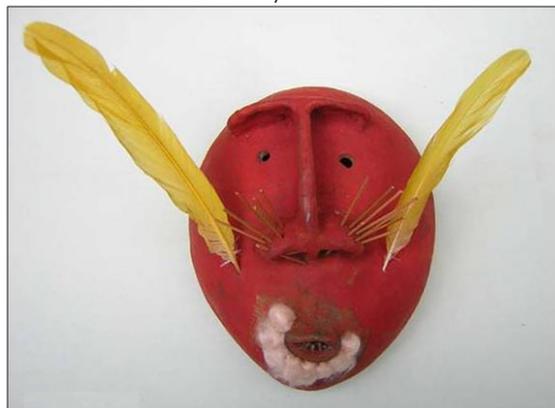
Fonte: Fofonka (2015).

No que se refere às máscaras, o blog História da Arte (2011), menciona que estas são feitas com troncos de árvores, cabaças e palhas de buriti, e são geralmente usadas em cerimoniais: como na dança do Aruanã, entre os Karajás, representando heróis que mantêm a ordem do mundo, possuindo duplo caráter, pois são, simultaneamente, um artefato produzido por um homem comum e “[...] a figura viva do ser sobrenatural que representam.”

Quanto à cerâmica, temos a Marajoara como exemplo. Foi desenvolvida pela civilização indígena homônima, entre 400 e 1350 d. C., na Ilha de Marajó, na foz do Rio Amazonas. De acordo com Moreira (2011, p. 118), “além de vasilhas, potes, vasos, os artesãos marajoaras modelaram tangas de cerâmica, adornos e figuras em argila.”

Outrossim, temos máscaras feitas de cerâmica, dos índios Matis (Fotografia 4), que vivem na região do vale do Javari, no sudoeste do estado do Amazonas.

Fotografia 4 – Máscara Mariwin (espírito ancestral) dos Índios Matis



Fonte: landé (2009).



E, quanto à música, Chiarelli e Siebert (2012, p. 75) comentam que os índios se expressavam, na época em que os portugueses chegaram, com o uso de guizos e tambores, além “[...] de cantos e danças, utilizando flautas, apitos, chocalhos, bater das mãos e dos pés.”

Um instrumento de percussão muito curioso é o “pau de chuva” (ou cacete do diabo), que reproduz o som da chuva quando manuseado (ver figura 3, à direita dos cestos).

O uso de guizos, tambores e o *cateretê*, uma dança de origem indígena (junto com o *lundu* – dança de origem africana e a *modinha* portuguesa – uma forma de canção lírica e sentimental), teriam influenciado ainda, a elaboração dos primeiros ritmos musicais, no século XVIII, “[...] nos primeiros centros urbanos do Brasil colonial: Rio de Janeiro e Salvador.” (CHIARELLI; SIEBERT, 2012, p. 75-76).

A seguir, apresentaremos dois exemplos de metodologias de ensino acerca da Arte Indígena na Educação Básica. Uma é proposta por Glória Kok e Alberto Martins, para ser usada com alunos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a outra, desenvolvida por Milene Figueiredo, para ser utilizada com professores do Ensino Médio.

Assim, na primeira metodologia, de autoria de Glória Kok e Alberto Martins, que veicula no volume *Artes Indígenas*, na *Coleção Roteiros Visuais no Brasil*, os autores confeccionam um material guia para o professor da Educação Básica, recomendando às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e, sugerindo um roteiro, “[...] que principia cerca de dez mil anos atrás nos paredões de pedra do Piauí, repletos de pinturas e grafismos, e desemboca na belíssima produção de ornamentos e objetos rituais de vários grupos indígenas que habitam o território brasileiro no século XXI” (KOK; MARTINS, 2016).

Dividido em: “Antes da chegada dos europeus” e “Na presença dos europeus”, esse roteiro objetiva situar as manifestações artísticas do Brasil na História da Arte e aprimorar “[...] a leitura das obras, para ampliar o repertório e a sensibilidade dos leitores para o mundo das artes de diversos povos em diferentes tempos.” (KOK; MARTINS, 2016).

Para o Ensino Fundamental, o roteiro sugere seis atividades: 1) leitura e discussão entre os alunos acerca do texto “O desenho e a pintura rupestres”; 2) observar imagens de pinturas rupestres e responder a um questionário; 3) refletir sobre a ida de um objeto indígena a um museu; 4) ler e discutir em dupla um capítulo sobre a pintura corporal e pesquisar sobre o tema e a técnica de um determinado grupo indígena (desenhar esses motivos e apresentar à turma); 5) refletir em grupo acerca da arte plumária, para depois fazer um desenho deste; e 6) organizar uma oficina de criação de instrumentos musicais inspirados na cultura indígena.

Já, para o Ensino Médio, o roteiro sugere onze atividades: 1) uma conversa com os alunos sobre desenho, pintura, dança, artistas e museus de arte; 2) explorar o termo “arte”, o papel do artista e, as diferenças entre as manifestações artísticas de nossa sociedade e a dos indígenas; 3) dividir a turma em grupo para ler artigos sobre desenho, pintura rupestre e a cultura amazônica, escolhendo uma sociedade pré-Cabralina para apresentar; 4) em dupla, observar o mapa “A Amazônia antes dos Europeus”, fazendo observações por meio de textos e desenhos; 5) depois de



ler o capítulo “Na presença dos europeus”, metade da turma vai defender os direitos dos índios, e a outra, criticar; 6) dividir a turma em grupo, ler “A pintura corporal”, criar motivos a partir da observação de pelos e cascos de animais, e em seguida, apresentar à turma; 7) em grupos ou duplas, observar e descrever os ornamentos e a pintura corporal do “homem bororo” e da “menina tupi-kawahib” a partir de fotos tiradas pelo antropólogo Lévi-Strauss no Brasil, em 1933; 8) visitar um museu, escolher três objetos para os alunos desenharem, descreverem e fazerem uma exposição na escola; 9) organizar uma oficina de produção de máscaras a partir do texto “As máscaras”; 10) em dupla, observar cenas, formas e técnicas presentes no texto “Pintura rupestre da Toca do Pingo do Boi” (Parque Nacional da Serra do Capivari, PI), para apresentar à turma; 11) em grupos, ler o capítulo “A aldeia e a maloca” (sobre as moradias indígenas do Brasil) e apresentar à turma.

A segunda metodologia de ensino da Arte Indígena na Educação Básica é proposta por Milene da Silva Figueiredo, em seu TCC de Licenciatura em Artes Visuais, da UnB, mas desenvolvido na cidade de Tarauacá, região noroeste do estado do Acre (distante 400 km da capital Rio Branco), onde habitam quatro etnias indígenas: os Kaxinawá, Yawanawá, Katukina e Ashaninka (ou Kampa), que mantêm vivas muitas de suas tradições (artesanatos, rituais, crenças, entre outras), cada uma com suas características próprias.

Figueiredo (2012, p. 25) adota uma metodologia interdisciplinar, abordando as produções artísticas, na disciplina de Arte e, focando na cultura local, na disciplina de História, propondo aos professores do Ensino Médio, uma análise acerca das produções artísticas dos povos indígenas, produzidas nos locais onde os educandos vivem, bem como a apreciação de obras do artista local (de Tarauacá) e autodidata Ismael Martins, “[...] que retrata com fidelidade os traços indígenas.”

Sua metodologia é baseada na Proposta Triangular da arte-educadora Dr^a Ana Mae Barbosa, que consiste em uma nova postura de ensino e aprendizagem da arte “[...] por envolver o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.” (PILLAR, 1993, p. 3).

Outrossim, é desenvolvida em quatro aulas, a sua metodologia tem por intuito de levar os alunos a compreender a vida e os costumes dos povos indígenas, construindo conhecimentos sobre a história destes, possibilitando-os “[...] conhecer as raízes da sua própria cultura.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 26).

Figueiredo (2012, p. 26) sugere, na primeira aula, abordar os “Hábitos e costumes dos índios brasileiros”, da disciplina de História e, dedicar, a segunda e a terceira aula, às atividades práticas, na disciplina de Arte, e, “[...] a quarta e última será no primeiro momento para revisar os conteúdos e refletir sobre os conhecimentos adquiridos e, posteriormente, realizar-se-á uma exposição das produções artísticas criadas pelos educandos.

Por fim, Figueiredo (2012, p. 26) menciona ainda que, dentre as várias atividades práticas, os professores irão executar a arte cerâmica, pois o barro é uma matéria-prima barata e de fácil acesso, produzindo utensílios e outros elementos da cultura indígena, e após, irão pintar as suas peças com grafismos indígenas para valorizar a arte e a cultura do índio.

Acerca da continuidade da Arte Indígena na cultura popular brasileira, nos dias atuais, podemos verificar uma continuação desta na cidade de Icoaraci, no estado do Pará, a qual

perpetua, de geração em geração, a tradição de seus antepassados, fabricando réplicas das cerâmicas Marajoara e Tapajônica. Já, em Porto Alegre, encontramos índios das etnias Guarani, Kaingang e Charruas (todos com língua, cultura, crença e costumes próprios), que podem ser vistos em bancas da feira permanente do Parque Farroupilha, vendendo colares, cestos, sua arte plumária, entre outros artesanatos, e ainda, crianças indígenas cantando e dançando com alguns de seus instrumentos musicais durante os domingos.

Assim, nos dois casos anteriores, pode-se perceber que a venda de objetos de cerâmica ou a venda de artesanatos na feira, constituem-se em formas de disseminar a cultura Indígena, bem como, proporcionar renda àquelas famílias. Contudo, ainda encontramos famílias indígenas em situação muito difícil, longe de suas reservas, morando nas ruas das grandes cidades, como em Porto Alegre, e vivendo da venda de pequenos artesanatos (como: colares, brincos, chocalhos e esculturas em madeira de pequenos animais) e de esmolas de alguns transeuntes.

Quanto às metodologias de ensino da Arte Indígena, apresentadas nesse trabalho, verificamos que na primeira, proposta por Glória Kok e Alberto Martins, a inserção da cultura indígena no âmbito escolar, por meio do ensino das artes visuais, traz a oportunidade para o educando compreender e interessar-se pela produção artística de outras culturas, além de aprender uma boa noção da História Brasileira e da participação dos povos indígenas nesta.

Já, na segunda proposta, de Milene Figueiredo, a inserção da cultura indígena aos estudantes, por meio da instrumentação de professores (com tarefas teóricas e práticas artísticas), coloca o aluno em contato direto com as diversas manifestações artísticas indígenas locais (grafia artística dos desenhos utilizados nas pinturas corporais e de objetos, música e instrumentos musicais), além de lhes dar a oportunidade de realizarem trabalhos práticos, em artes visuais, utilizando matérias-primas – como o barro, as sementes, a madeira e os pigmentos naturais – da sua região, as quais fazem parte das suas próprias raízes.

Diante disso, acreditamos que o ensino da Arte indígena brasileira pode, e deve, ser melhor explorado pelos professores, os quais, geralmente se utilizam das mesmas práticas pedagógicas com os seus alunos, ou seja, as pinturas corporais e os adereços com penas, para a cabeça e a cintura. Assim, uma pesquisa mais apurada sobre a Arte Indígena Brasileira pode proporcionar uma infinidade de elementos para serem explorados no cotidiano escolar dos alunos (e não apenas no dia do índio), pois as tribos brasileiras, como acabamos de verificar neste trabalho, têm costumes e culturas diferentes, peculiares.

Por fim, esperamos que este trabalho fomenta outras pesquisas e/ou metodologias com o tema da Arte Indígena Brasileira e, contribua para o seu ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; arte indígena brasileira; educação básica; metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDREAZZI, Alexandre. Índio da Costa da Mata Atlântica. **Cidadeecultura.com**. Disponível em: <https://www.cidadeecultura.com/comunidade-indigena-na-rio-santos/>. Acesso em: 8 ago. 2020.
- ARTE INDÍGENA: pinturas, cerâmicas e plumagem. **Museu do Índio**, 11 jun. 2015. Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/arte-indigena-pinturas-ceramicas-e-plumagem/>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti; SIEBERT, Emanuele Cristina. **Cultura Popular Brasileira**. Indaial: UNIASSELVI, 2012.
- FIGUEIREDO, Milene da Silva. **A cultura indígena nas artes visuais**: reflexões para o ensino no Acre. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5415/1/2012_MilenedaSilvaFigueiredo.pdf. Acesso em: 13 mar. 2016.
- FOFONKA, Roberta. No Dia do Índio, cultura guarani presente no Parque Farroupilha. **Sul21.com.br**, 20 abr. 2015. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2015/04/no-dia-do-indio-cultura-guarani-presente-no-parque-farroupilha/>. Acesso em: 7 ago. 2020.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila-Metodologia.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- FUNARTE. **Arte e Corpo**: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros. Rio de Janeiro: Funarte/INAP, 1985. Disponível em: http://vidaboa.redelivre.org.br/files/2017/07/ArteCorpo_completo2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- HISTÓRIA DA ARTE (Ensino Médio). Disponível em: <http://historiadaartesetorleste.blogspot.com.br/2011/10/arte-indigena-e-pre-cabralina.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- IANDÉ – Casa das Culturas Indígenas. **Boletim de Histórias**, n. 30, 15 jan. 2009. Disponível em: <http://www.iande.art.br/boletim030.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.
- KOK, Glória; MARTINS, Alberto. **Artes Indígenas**. Coleção Roteiros Visuais no Brasil. Disponível em: http://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/GuiaProf_ArtesIndigenas.pdf. Acesso em: 12 mar. 2016.
- MOREIRA, Roseli Kietzer. **Modelagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.
- PILLAR, Analice Dutra. A metodologia triangular. **Jornal do Projeto**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 3, jul. 1993.

O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO METODOLOGIA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

BRAUNSTEIN, Shirley Lucia Quiñones Ruiz
Centro Universitário Internacional (Uninter)
shysook@gmail.com

COSTA, Adriana Maria da Silva
Centro Universitário Internacional (Uninter)
costaadri76@gmail.com

GIROTTI, Jéssica de Oliveira
Centro Universitário Internacional (Uninter)
Jessicagirotto16@hotmail.com

O presente trabalho busca analisar como a psicomotricidade relacional pode ser uma metodologia de intervenção psicopedagógica para educandos com dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, durante transição da infância para a adolescência. Como explicado por Herculano-Houzel (2015, p. 201), a adolescência “é um período de transição nas capacidades cognitivas, emocionais e sociais do cérebro que permitem que o indivíduo se torne um membro adulto da sociedade.” Nesta busca de fazer parte de uma sociedade, estes estabelecem novas prioridades quanto às relações que constroem, os amigos tornam-se seus guias e norteadores de atitudes, pais são os opressores e os adultos em geral são encarados com os olhos da raiva, descrença e arrogância por representarem a adulez almejada, em partes, desejando o sucesso e a liberdade, estabilidade e independência, mas por estarem com o córtex pré-frontal em constante desenvolvimento, demonstram dificuldades de seguir regras por ainda serem filhos, educandos e dependentes de seus cuidadores (HERCULANO-HOUZEL, 2015).

Durante a transição da infância para à adolescência, as dificuldades de aprendizado podem se manifestar de diferentes formas, tais como oposição a figura do professor, atritos com os pais e outras figuras de autoridade ou mesmo dificuldade de assumir os próprios erros. Diante desse quadro educandos podem passar por dificuldades para conseguir desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais por não compreenderem que as relações sociais também fazem parte do desenvolvimento humano e seu amadurecimento.

Nessa etapa o ambiente escolar se constitui como um facilitador da sociabilidade, proporcionando o local para aprendizagem e novidades didáticas, que visa o ensino também nas relações de interação que compõem a construção do indivíduo. Para tanto, existem metodologias didáticas e instrumentos de ensino, desde aulas expositivas, apresentações, elaboração de projetos, provas, trabalhos em grupo que são oportunidades de desenvolvimento de habilidades e suas potencialidades.

Com o propósito de investigar como o indivíduo aprende e constrói seu conhecimento, a psicopedagogia, área da educação e saúde, enxerga o ser aprendiz como um todo, ou holisticamente, sendo assim, mesmo que a queixa principal seja de dificuldade com aprendizado, a situação deve sempre ser vista dentro de um contexto maior, como explicado por Lemos (2007):

A psicopedagogia se ocupa do estudo do processo de aprendizagem humana, de forma preventiva e terapêutica. Entretanto, ainda que o enfoque da psicopedagogia seja os problemas de aprendizagem, é necessário que se ocupe do processo de aprendizagem como um todo, a fim de descobrir as barreiras que impedem ou atrapalham o aprendiz de se autorizar a saber. (LEMOS, 2007, p. 69).

Como o ser humano aprende de várias formas, a psicopedagogia é um campo de atuação que acolhe o indivíduo, a família, a escola, a sociedade e o seu contexto-histórico elaborando um plano de intervenção personalizado com o objetivo de sanar ou ao menos amenizar suas dificuldades. Durante o processo de atendimento, em um primeiro momento, é papel do psicopedagogo escutar a queixa inicial daqueles a serem acolhidos, após essa etapa o educando pode ser encaminhado a atendimento especializado contando com um profissional da psicopedagogia institucional ou clínica. Com o profissional, entrevistas serão realizadas com o intuito de investigar o indivíduo, seu ambiente de aprendizagem, as dificuldades que enfrenta, as facilidades e limitações enquanto pessoa.

Como intervenção que visa um melhor relacionamento consigo mesmo e com os outros, a psicomotricidade relacional, pode ser um importante recurso a ser aplicado. Desenvolvido por André Lapierre e Bernard Aucouturier, em 1970 na França, esta metodologia é centrada na aceitação do ser-humano no setting (ambiente, sala ou mesmo tapete onde se realiza a atividade) com todas as suas vivências, desejos e anseios. É nessa sala ampla e arejada, ambiente livre de olhos que podem censurar, que grupos de crianças/adolescentes são recebidos e acolhidos pelo psicomotricista para a libertação de sua criatividade, afetividade e iniciativa. A afetividade, componente importante nas sessões, ajuda a desenvolver os movimentos, ações, vontades de realizar e criar, significando as vivências. Um exemplo deste componente seria quando o psicomotricista acolhe a criança/adolescente e participa integralmente de sua brincadeira, com esta atitude, esse compreende que ao criar um vínculo onde o outro o aceita, ele também pode experimentar a aceitação. Através do investimento simbólico, seus movimentos serão mais prazerosos e melhorarão suas capacidades relacionais.

Com respeito ao papel da afetividade durante os processos de aprendizagem, Jean Piaget (1983a) reconhece que essa permeia todas as aprendizagens, podendo assumir tanto o papel de acelerador, quanto de retardador dos processos de aprendizagem. Essa ideia é compartilhada também com Jerome Bruner, autor para o qual o afeto é uma condição para a esquematização das memórias (BRUNER, 2008). Indo desses referenciais para o campo da psicomotricidade é perceptível que o afeto desenvolvido durante as sessões, tanto entre psicomotricista e participante, quanto entre participante e participante é uma condição necessária ao sucesso das intervenções.

Em termos de relação a ser desenvolvida entre psicomotricista e participante não há um modelo único de intervenção a ser seguido, uma vez que essa dependerá de quais forem as necessidades dos participantes, dessa forma as intervenções podem ir de um extremo no qual se faz necessário um atendimento individual que exige uma maior entrega tanto do participante, quanto do psicomotricista, como a apresentada por André Lapierre e Bernard Aucouturier (1978), até outro extremo no qual grupos maiores recebem atendimento em conjunto (GUSI, 2019). Ao se compararem ambos os modelos, cada um traz consigo benefícios e potencialidades próprias, as quais serão escolhidas a partir das demandas identificadas.

No setting, podem ser usados materiais como bolas, arcos, bambolês, cordas, caixas de papelão, bastões, tecidos, papéis que ocupam o lugar de mediadores da relação. Para Gusi (2019, p. 83):

Cada material apresenta elementos que integram o campo simbólico em razão de forma, cor, tamanho, espessura, temperatura, textura e possibilidade de movimentos. O envolvimento com o material e a relação estabelecida com o outro por meio do objeto podem indicar a fala inconsciente e abrir as possibilidades de decodificação, ou seja, de interpretação de seu significado.

Sobre os materiais a serem escolhidos na terapia, busca-se o menor direcionamento possível, como exemplo, se escolhido para brincar um telefone de brinquedo, já se concebe a ideia de direcionamento que o objeto permite, entretanto, se escolhido um bloco, revestido com papel e transformá-lo em telefone, isto demonstrará imaginação, criatividade, fazendo parte de si, como acessório para este fim.

Tomando por base a proposta de Piaget para o entendimento da função simbólica, e partindo de sua classificação dos estádios do desenvolvimento em sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 6 anos); operatório concreto (7 a 10); e operatório formal (11 a 12 anos) (PIAGET, 1983b) compreende-se que as vivências simbólicas, em qualquer estágio são extremamente importantes para o desenvolvimento do indivíduo e presentes nas sessões de psicomotricidade relacional. O corpo é disponível para viver e fantasiar-se a partir do desejo manifesto pelas crianças. O psicomotricista assume a fantasia de acordo com que está sendo vivenciado pelas crianças (GUSI, p. 106).

Com respeito aos resultados das sessões para os participantes podemos afirmar, juntamente com Bruner, que “com respeito ao jogo e ao lúdico, eles são, em primeiro lugar, uma atitude na qual a criança aprende que os resultados de várias atividades não são tão extremos como ele esperava e temia – isso envolve aprender a colocar limites nas consequências antecipadas da atividade.” (BRUNER, 2006, p. 138). Dessa forma, por meio do brincar os participantes experimentam a resignificação não apenas dos objetos disponíveis, mas de suas próprias interações com esses. Tal resignificação, por conseguinte, acaba por ser estendida para outras situações vivenciadas pelo sujeito, auxiliando-o a desenvolver sua autonomia e gerencia de suas próprias dificuldades.

Para além dos benefícios relacionados com as relações de afeto e ludicidade desenvolvidos durante as sessões, a psicomotricidade relacional, quando usada no ambiente escolar, permite o

ganho em ainda outros campos. Tendo em vista que as sessões são conduzidas e acompanhadas por um psicomotricista, este tanto serve de mediador e colaborador para o desenvolvimento dos participantes, quanto permite a identificação de limitações e potencialidades a serem trabalhadas em conjunto com as famílias dos participantes e com os demais membros da comunidade escolar.

Com respeito aos resultados e encaminhamentos das sessões, ao final de cada uma delas os participantes são convidados a manifestar suas reflexões sobre as experiências vivenciadas. Se para um público infantil essas reflexões podem vir por meio do convite para a confecção de um desenho, pintura ou mesmo uso de massa de modelar, no caso das intervenções realizadas com adolescentes pode se privilegiar as discussões. A potencialidade dessas intervenções para esse público está no fato de que ao se ingressar nessa etapa ocorre um desenvolvimento rápido das capacidades de formulação de hipótese (PIAGET, 1983b), bem como a tomada de consciências da existência de uma série de desequilíbrios acumulados até então, para os quais se começam a formular hipóteses. Dessa forma, em termos de desenvolvimento cerebral se observa que “no período de 9 a 12 anos, a memória de trabalho sofre um salto significativo em sua capacidade e eficiência” (SALLES; HAASE; MALLOY-DINIZ, 2016, p. 22) de tal modo que o adolescente, se bem acompanhado, pode ter mais facilidade de resolver esses dilemas, podendo contar além disso, com “o pensamento estratégico, a resolução de problemas e fluência verbal [que] apresentam um desenvolvimento constante a partir dos 12 anos.” (SALLES; HAASE; MALLOY-DINIZ, 2016, p. 22).

Considerando o já exposto a psicopedagogia institucional por si só pode contribuir grandemente na vida de pessoas em diferentes contextos. No ambiente escolar, está aliada ao corpo docente e comunidade escolar na busca de investigação dos processos de aprendizagem, proporcionando planos de ação, oferecendo caminhos diferenciados como materiais adaptados, visando sempre a superação das defasagens que podem ser encontradas nos níveis emocional, afetivo, cognitivo e social. De modo mais específico, ao se pensar na psicomotricidade relacional, essa se configura como uma ferramenta relevante para diferentes grupos etários, indo muito além dos aspectos lúdicos, entrando no campo do desenvolvimento de relações significativas consigo mesmo e com os outros, uma vez que se espera que “o participante viva, em condições de uma comunicação infraverbal, sua relação com seu próprio corpo, com o objeto, com o espaço, com o outro e com o grupo.” (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1978, p. 17). Já no caso do adolescente esse tipo de intervenção tem ainda o ganho de permitir ao sujeito ressignificar as relações que tem com os diferentes ambientes em que se vê inserido dando-lhe condições de construir sua própria autoimagem de modo mais saudável.

Na história da psicomotricidade relacional, sua necessidade surgiu pela observação de alguém com sensibilidade e empatia. Ser inibido, antissocial, agressivo, violento, ter dificuldades de aprendizagem fez com que estes educandos se destacassem, para o diferente.

Os estudos de André Lapierre e Bernard Aucouturier revelaram um novo significado, que a afetividade e desejo estavam ligados à mudança. A sensibilidade e empatia àqueles que frequentavam suas sessões de intervenção os fez entender que cada ser tem seu tempo e forma personalizada de aprender. Sair da sala por motivos pontuais foi apenas uma maneira de que



outros profissionais com olhar mais apurado, analisassem que mais uma vez os seres humanos são únicos e que nestas diferenças merecem respeito e aceitação. Quando o desejo partiu do lúdico, os olhares profissionais da psicomotricidade relacional observaram que cada criança tinha voz, atitudes, desejo de ser ouvida e que ao deixar seus calçados fora do setting, podiam assumir uma postura livre e libertadora, num espaço acolhedor sem que a construção de sua brincadeira fosse criticada ou censurada.

Através destas vivências novos significados criaram-se, atitudes e posturas puderam ser corrigidas pela própria criança pois experimentou uma forma diferente de ser sem se preocupar com censura, vivenciando seu imaginário e sanando suas dúvidas. Através da aceitação do outro permitiu-se que novos experimentos, tentativas, posturas e falas nas quais a criatividade se materializasse, pois os recursos que lhe foram oferecidos ganharam diferentes papéis na construção de sua brincadeira. Considerando que este trabalho apenas pontuou superficialmente a metodologia, pode-se levar a crer que os benefícios destas vivências para as construções dos seres humanos podem ser de grande benefício para a sociedade. Pois como é salientado cada ser recebe o direito de errar, direito; este de valor inestimável, pois o cérebro oferece o aprender pela experiência (HERCULANO-HOUZEL, 2015, posição: 3173).

Palavras-chave: infância-adolescência; psicopedagogia; psicomotricidade relacional; escola.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. **La educacion psicomotriz como terapia “Bruno”**. Barcelona: Médica y Técnica, 1978.

BRUNER, J. S. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Ph Editora, 2006.

BRUNER, J. S. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. São Paulo: Editora Phorte, 2008.

GUSI, E. **Psicomotricidade Relacional**: conhecendo o método e a prática do psicomotricista. Curitiba: Intersaberes, 2019.

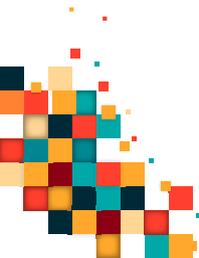
HERCULANO-HOUZEL, S. **O Cérebro adolescente**: a neurociência da transformação da criança em adulto. São Paulo: Amazon Serviços de Varejo do Brasil, 2015.

LEMO, A. C. M. Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. **Revista psicopedagogia**, v. 24, n. 73, p. 68-75, 2007.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

SALLES, J. F. de; HAASE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. f. **Neuropsicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016.



OS ENUNCIADOS DO LIVRO DIDÁTICO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

PERETO, Edina Paula Fortes
Secretaria de Estado da Educação (SED)
edinapereto17@gmail.com

PASQUALLI, Roberta
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

O interesse por este estudo surgiu a partir de observações realizadas nos enunciados dos livros didáticos do ensino fundamental ao longo de anos de trabalho como professora de português na rede pública estadual de Santa Catarina (SED). Muitos enunciados apresentam um complexo linguístico que, em alguns momentos, ao invés de dialogar com os estudantes acaba por afastá-los de uma compreensão crítica ou, até mesmo, de realizarem uma atividade simples para dar sequência aos estudos.

Sob esta perspectiva haveria uma imposição da classe dominante nos enunciados do livro didático? O novo analfabetismo, capaz de explicar, mas não de entender, estaria relacionado a esses mecanismos ideológicos imperceptíveis? Nesta direção, entende-se que o alheamento do estudante em relação aos enunciados do livro didático pode revelar uma violência simbólica.

A partir destas inquietações é que se propôs a realização desta pesquisa, com o intuito de analisar se existem violências simbólicas nos enunciados de um livro didático de português e se isto pode afastar os estudantes das compreensões complexas, fundamentais ao processo de aprendizagem.

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva que foi desenvolvida segundo abordagem qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. A pesquisa foi realizada a partir de material constituído principalmente de livros, teses de doutorado e artigos de periódicos. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental da nona edição do livro de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, nomeado Português: Linguagens (6º ao 7º ano), publicado pela Editora Saraiva em 2015. Considera-se que esta abordagem de pesquisa usa documentos estáticos, passíveis de leitura e de fácil acesso como é o caso do livro em questão.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se em 1937, com o Decreto-Lei nº 93, do então presidente da República, Getúlio Vargas. Em 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006 criou-se uma Comissão Nacional do Livro Didático.

Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e sofreu várias alterações de nomenclatura e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira

tendo, como exceção aos estudantes da educação infantil. De acordo com Bittencourt (1993), o livro didático “deve ser considerado como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.” (BITTENCOURT, 1993, p. 14).

O livro didático é um objeto complexo, com interesses que têm despertado inúmeros domínios de pesquisa. Para Bittencourt (1993, p. 15), “é uma mercadoria, um produto do mundo da edição, que obedece à evolução das técnicas de fabricação, pertencentes aos interesses do mercado, mas também é um depositário dos diversos conteúdos educacionais” e, nesta direção, aqueles que não fazem parte da classe dominante são obrigados a aprender uma linguagem estrangeira, muito aquém da linguagem popular a que têm acesso.

Nesse sentido o papel da escola pública deve ser o de lutar contra a alienação dos jovens, nesse sistema de conformismo, do contrário estaria propagando a violência simbólica, de acordo com Bourdieu (2003, p. 7-8),

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Nesse momento, dando início às discussões sobre o livro em evidência considera-se que tudo deve ser observado, já que os enunciados passaram a transmitir outras palavras, às implícitas, quase invisíveis, onde se esboça a aparente imposição da língua padrão. Não que isto não seja importante! É o que se espera de um professor de língua portuguesa: que ensine aos seus estudantes as normas da língua. Porém, nota-se em diversos enunciados, perguntas que induzem o estudante ao desmerecimento da linguagem informal, à qual, é do seu uso cotidiano. Geralmente as atividades em que se aborda a linguagem informal são apresentadas em tiras ou poemas e se referem às camadas populares ou tipologias sociais.

Vejam os poemas a seguir:

Quadro 1 – Tipologias sociais

<p>Noite de São João Na noite de São João as estrelas pensam que são balões, e a lua em chamas se derrama na fogueira. Uma a uma, as bandeirinhas [...]</p>	<p>Tem forró e casamento na roça, tem documento assinado pelo rei, moça bonita de vestido de chita, canjica, pé de moleque e quentão [...] (MURAY, 2005. p. 14.)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

A partir do poema os estudantes deveriam responder às questões de interpretação em relação ao sujeito e predicado e perceber o emprego do verbo ter de maneira equivocada, já que na norma-padrão é recomendado o verbo haver, quando o significado, na oração, é existir.

O enunciado, que informava: por que a autora do poema preferiu empregar o verbo ‘ter’ nesses versos? e sugere ao estudante que o emprego do verbo ter, no lugar do verbo haver, tem

relação com o tema retratado nos versos: a festa caipira de São João. Sendo uma expressão da cultura caipira, não poderia ser usado o verbo formalmente e induz ao pensamento de que o caipira fala errado. Diante disto, podemos pressupor que um estudante mais introvertido e com dialeto caipira pode concluir que a sua maneira de falar e de seus familiares é equivocada. Considera-se que está é uma conclusão carregada de ideologias, que muitas vezes a escola e os professores ajudam a propagar de maneira camuflada.

De acordo com Bakhtin (2014, p. 115),

Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam ideologias do cotidiano, que se expressa por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência), cristalizem-se a partir dela.

Seguindo nesta linha de pensamento, Bakhtin (2014, p. 36) assinala que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] É o modo mais puro e sensível de relação social”, e se constitui como veículo privilegiado para o estudo da formação da consciência e das ideologias. A proposta dialógica de Bakhtin, que deveria nortear o processo de conhecimento de uma língua, nem sempre é fácil, já que vivemos em um mundo caracterizado pela fragmentação, no qual o homem é marcado constantemente em categorias dicotômicas e excludentes.

Em determinados momentos os enunciados do livro didático antecipam conteúdos e gêneros textuais, como se todos os estudantes já tivessem tido acesso a eles, sem levar em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula. Embora compreenda-se que é papel do professor mediar a relação de aprendizagem entre o estudante e livro didático, acredita-se que a compreensão dos enunciados pelos estudantes, em inúmeros casos, somente ocorre após a intervenção do professor.

Numa interpretação textual (7º Ano), no conteúdo sobre heróis da literatura, o livro apresenta uma crônica, intitulada: Carta aberta ao Homem-Aranha, de Lourenço Diaféria. O gênero - crônica - é mais conhecido dos estudantes pois é um texto mais acessível que mobiliza estruturas linguísticas próprias, narra eventos do cotidiano, geralmente se trabalha desde os anos iniciais, com o mesmo gênero. O problema identificado na análise realizada está no enunciado seguinte, o qual, o estudante deveria interpretar: 1) O texto lido foi extraído de um livro de crônicas [...]. Apesar de ser uma crônica, o texto se intitula “carta aberta ao Homem-Aranha”. O que é uma carta aberta? Qual é a diferença entre uma carta aberta e uma carta pessoal?

Considera-se que, nesse momento, se não houver a intervenção do professor para explicar o que é uma carta aberta, o estudante terá dificuldades de interpretação. Entende-se, então, que o enunciado necessitaria de maiores explicações para que o estudante pudesse relacionar a ideia do texto, como uma carta aberta. Se ele não sabe as características do gênero, como poderá interpretá-lo? Nessa lógica, as análises em relação ao livro didático devem ser reflexivas e aprofundadas, caso contrário, não estarão contribuindo para o acesso esclarecido aos bens culturais pelos estudantes.

A tira abaixo, de Fernando Gonsales, é apresentada ao se trabalhar o conteúdo - Variedades Linguísticas (6º Ano).

Figura 1 – Variedades linguísticas



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

O enunciado apresenta questões como: Que palavras causam estranhamento à mulher? Como provavelmente ela diria essas palavras? Analisa-se que a surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante que desmoraliza essa forma de se falar, pois induzem o estudante à respostas diretas e com pouca reflexão a respeito do dialeto caipira.

Na sequência da atividade é conceituada, de forma genérica, as variedades linguísticas, relacionando com o tamanho do Brasil, a pobreza, a riqueza, a localização, a idade, a profissão e a escolaridade. Explica ainda que a linguagem das pessoas mais pobres, analfabetas e baixa escolaridade são as menos privilegiadas e somente cita a questão do preconceito linguístico, sem maiores preocupações em fazer os estudantes refletirem sobre o assunto. Em um quadro explica que conhecendo a norma-padrão e apropriando-se de variedades de prestígio social, o cidadão fica em pé de igualdade linguística com as outras pessoas e, assim, torna-se mais fácil ouvirem sua voz e respeitarem seus direitos.

Sugere-se, que se não souber falar corretamente, de acordo com as normas estipuladas, o cidadão corre o risco de não ser respeitado? Quem seriam outras pessoas que o enunciado faz referência? O conceito de norma-padrão de acordo com o enunciado do livro em questão seria, então, uma referência, uma espécie de modelo ou lei que normatiza o uso da língua, falada ou escrita e a norma culta variedades empregadas pelos falantes urbanos e de renda mais alta.

É prudente supor que um estudante com dialeto caipira, após uma fragilizada leitura acerca da variação linguística pode desenvolver um pensamento equivocado em relação às próprias origens e a maneira como fala. O fato de a mulher na tira de Fernando Gonsales devolver o papagaio ao comerciante, hipoteticamente, por não ter se identificado com a linguagem do mesmo, ou por vergonha, que sentimento desperta em um estudante a não ser a exclusão? A escola é por

excelência o lugar do conhecimento científico e sistematizado, mas não pode servir para transmitir de forma camuflada, o que uma cultura determina sobre a outra.

Para Bourdieu e Passeron (1992), essas imposições se caracterizam como um poder carregado de significações, que se tenta legitimar em uma sociedade.

[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 18).

Nesse sentido, ao considerar enunciados que valorizam apenas uma forma de linguagem ou, mais uma que a outra, deve-se ponderar se nesse momento não estaremos afastando os estudantes do conhecimento que lhes é garantido por lei.

O processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração a vida do estudante, suas relações reais, as dificuldades enfrentadas, os anseios, o momento histórico em que se vive, a frivolidade das relações no século XXI e as controvérsias da adolescência (quando se trata desta etapa). Todos esses fatores devem ser observados juntamente com o conhecimento a ser trabalhado. Portanto, a relação entre estudante e professor deve se construir no diálogo, onde os falantes, conforme Bakhtin, se constroem e constroem juntos os textos e seus sentidos.

Sabe-se que o livro didático sofreu consideráveis modificações nos últimos anos seja em relação à aparência, estrutura, seleção, gêneros textuais e iconografia. Em relação à iconografia, o livro em análise, apresenta diversas etnias porém, há prevalência nas imagens por homens/jovens/crianças brancos. Os autores também optam por charges/cartuns com tom irônico e humorístico. Percebe-se a prevalência por obras clássicas.

Nas Figuras 2 e 3, apresentadas abaixo, destacam-se as obras que são abordadas ao tratar do gênero mito. Acerca da Figura 2, faz questionamentos em relação aos retratos nus femininos, que evidenciavam o padrão de beleza na época, porém trata de uma temática acerca do belo enquanto estética, de uma maneira incompreensível para estudantes de 7º ano, que não tiveram leituras acerca do assunto. Ademais, as imagens apresentam o nu sensual, que pode despertar interpretações ambíguas em relação às mesmas. Para Bakhtin, os discursos ideológicos dos discursos são assim definidos: "Se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico, os discursos são por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais." (BAKHTIN, 2014, p. 34).

Figura 2 – O julgamento de Páris (1639) (à esquerda) Os Amores de Páris e Helena por Jacques-Louis David (1788) (à direita)



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

A Figura 3, que apresenta as imagens da Última Ceia de Leonardo da Vinci e A última Janta de Maurício de Sousa que estão localizadas na página nomeada Divirta-se do livro didático. Nela o autor faz uma explicação sobre a obra de Vinci e sua a biografia. No entanto, são imagens com sentidos contraditórios em relação à religiosidade.

Figura 3 – A última Ceia (1495-7) - de Leonardo da Vinci (à esquerda) e A última Janta (2007) - de Maurício de Sousa (à direita)



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Na perspectiva descrita, percebe-se certo alheamento com as obras e autores brasileiros. As ideias, embora relacionadas às imagens ficam distantes da realidade do estudante de escola pública, que tem o contato com as obras clássicas somente na escola, poucos têm acesso a museus ou se interessam pelo clássico. É evidente que apropriar-se desse conhecimento é importante e faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Porém, algumas obras têm um caráter abstrato para alunos de 7º ano, o que os distancia do conhecimento que se deseja construir. De acordo com Nogueira e Catani (2007, p. 56), isso seria a “[...] lógica de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”, seria uma hierarquia dos valores e ideias de forma manipulada, e que dá aos prestigiosos, superioridade sobre os humildes.

Figura 4 – Meninos em um pasto (1874) - de Winslow Homer (à esquerda) e Julie Manet com gato (1887) - de Renoir (à direita)



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Como considerações finais, debruçando-se nos enunciados do livro didático e em sua contribuição para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas, guiada pela perspectiva de Bakhtin (2014) quando afirma que um enunciado só pode ser compreendido no interior do contexto social, político e histórico em que ele acontece percebe-se, nitidamente, o papel da escola como reprodutora de ideologias que vão desde os enunciados dos livros até o currículo oculto, presente nas atitudes e valores pregados pelas instituições, considerado por Bourdieu (2003) como violência simbólica porque age nas sombras, ocultando sua verdadeira face.

Entretanto, esta mesma instituição, como nos lembra Bittencourt (1993), é contraditória e abriga no seu interior o conflito e a dominação. Se a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias e de divisão social do trabalho, também produz conhecimento e comporta oposição, e resistência a projetos hegemônicos.

Ao se tomar como ponto de partida os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula e, nesse caso, o enunciado do livro didático e suas possíveis implicações, delineando sobre a perspectiva dialógica de Bakhtin e a violência simbólica de Pierre Bourdieu, foi possível perceber por meio de análise de enunciados e imagens, uma tendência à normatização da língua-padrão e às imagens clássicas nos enunciados do livro didático. Tal elucidação responde ao questionamento levantado no início deste estudo, já que os enunciados do livro didático abordam uma linguagem mais erudita, que fica muitas vezes, além da compreensão de muitos estudantes.

A preferência por uma linguagem mais elitizada constitui a violência simbólica, já que está aparentemente implícita nas relações de linguagem. E isto acaba comprometendo o processo de ensino-aprendizagem afastando, de forma camuflada, os estudantes menos favorecidos enquanto, as classes mais abastadas utilizam a instituição escolar para manipular e ser detentora do conhecimento e bens culturais.

Palavras-chave: ensino; material didático; violência simbólica; enunciados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: estudo das ideologias e filosofia da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2020.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Português**: Linguagens (6º ao 7º ano). 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**: escritos da educação. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

POSSIBILIDADES INTERATIVAS DO JARDIM SENSORIAL COM CRIANÇAS AUTISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Rudimaria dos
Universidade do Vale do Taquari-Univates
rudimaria.santos@universo.univates.br

BALDANI, Angelita Santa Rosa
Universidade do Vale do Taquari-Univates
angelita.baldani@universo.univates.br

SILVA, Jacqueline Silva da
Universidade do Vale do Taquari-Univates
jacqueh@univates.br
Financiamento: PROSUC/CAPES

Este trabalho busca apresentar um relato de experiência com jardim sensorial, organizado para as crianças com autismo que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional, da Educação Infantil numa Escola pública no município de Alta Floresta-MT, buscando apresentar a interação que estas práticas realizadas proporcionam para as crianças.

Falar de educação especial na perspectiva de educação inclusiva é uma temática desafiadora, pois é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado¹, disponibilizando assim oportunidades para utilização de recursos e serviços que possa orientar os alunos no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns/regulares do ensino, bem como melhorar suas condições de vida diária e limitações escolares.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - determina no Capítulo V, Art. 58:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Neste sentido a Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas¹, segundo o que estabelece as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação

¹ Atendimento Educacional Especializado - AEE

inclusiva (2010), porém devemos abrir um parêntese, pois gostaríamos de salientar o AEE para os alunos da Educação infantil.

Desde que a criança inicia sua escolarização nas escolas ela tem direito a receber o AEE, nas escolas de Educação Infantil (Creches e Pré-escola), ou seja segundo a Res. n. 027/2017/CEE/AF, e o Decreto n. 6.571/2008/MEC (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular as crianças público-alvo da educação especial, onde estabelece que a idade de matrícula é quatro (04) meses, a seguir poderão matricular-se nas escolas, porém o que não vem sendo oportunizado é a efetivação do direito das crianças a este atendimento educacional especializado em todas as escolas que apresentar demanda, conforme preconiza os documentos mencionados.

Segundo a lei de Diretrizes e base da Educação Lei nº 9394/96/MEC, em seu Capítulo V, Art. 58 menciona como deve ser o AEE para crianças de 0 a 3 anos:

Na educação infantil as crianças de 0 a 3 anos, público da educação especial, devem estar matriculadas nas creches com apoio do atendimento educacional especializado. Quando não for possível a matrícula em creches, os sistemas de ensino devem ofertar o atendimento educacional em instituições públicas ou privadas, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e linguísticas das crianças dessa faixa etária. (BRASIL, 1996).

A Escola Municipal Laura Vicuña é pioneira no atendimento educacional especializado no município de Alta Floresta no estado de Mato Grosso, por implantar no ano de 2016 a primeira sala de recursos multifuncional, inicialmente com 06 alunos devido à necessidade de atendimento de sua própria demanda e que gradativamente vem ampliando sua oferta para atender outras escolas de Educação Infantil que não oferecem tal atendimento aos alunos com deficiência.

1 TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA²

Vale ressaltar que dentre este atendimento especializado, 90% dos alunos possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, nesta faixa etária que denota bastante dificuldade no atendimento, pois visa a estimulação precoce dentre outros serviços.

É importante salientar que o autismo é um distúrbio neurofisiológico, com causa ainda não definida. Muitos pesquisadores o relacionam com alterações bioquímicas, outros o atribuem a distúrbios metabólicos hereditários ou doenças contraídas antes do nascimento, como encefalite, meningite e rubéola.

Estudiosos acreditam que a patologia se dá por uma perturbação no desenvolvimento embrionário, mas não é possível diagnosticá-la nas primeiras semanas ou meses de vida, além de não se manifestar por nenhum traço físico (ROCHA; GUERREIRO; SANTO, 2006).

² Transtorno de Espectro Autista- TEA

Trabalhar com crianças tendo estas limitações requer um desdobramento intenso e repetitivo na perspectiva de oportunizá-los a vivências diferenciadas, a manuseio de diversos materiais e plantas, com texturas, cheiros e formas não convencional a sua vida diária. Neste sentido o plantio das rosas vermelhas foi uma experiência muito curiosa e representativa.

Vale destacar que muitas crianças com TEA apresentam uma atenção super seletiva, focando em um único elemento de uma complexidade de estímulos, ou seja, experimentando um sentido de cada vez. Sendo assim, o autista pode ser perturbado pelos diversos estímulos que chegam até ele devido a uma dificuldade na modulação dos seus sentidos (SILVA et al., 2016).

Dependendo do ambiente e do nível de autismo das crianças elas poderão apresentar determinadas respostas, pois devido a desordenamento sensorial (hipersensibilidade ou a hipossensibilidade), que podem ser experienciadas em todas as modalidades sensoriais. A hipossensibilidade é caracterizada por um alto limiar sensorial enquanto a hipersensibilidade por um baixo limiar (CAMINHA, 2008).

Por isso a importância de ser trabalhado com as crianças com TEA os Jardins Sensoriais, pois podem ser utilizados para estudos e práticas educativas, como espaço não formal de ensino, sendo um recurso paradidático para abordagens de temas como o estudo da botânica, da educação ambiental e da percepção sensorial (BORGES; PAIVA, 2009).

2 JARDINS SENSORIAIS

Segundo Leão (2007) os jardins foram, desde os primórdios das civilizações e através dos séculos, uma inesgotável fonte de prazer e recreação para as pessoas de todas as idades, nas mais diversas regiões do planeta. Essa importância foi lembrada na Bíblia, que descreveu os Jardins do Éden como um paraíso, um verdadeiro presente de Deus à humanidade.

Aqui buscamos conceituar o que se entende por Jardins Sensoriais que ao longo do tempo vem evoluindo em virtude da adesão de conhecimentos nas diferentes áreas (arquitetura, botânica, educação e arte). Alves e Paiva (2010) explicam que: “Jardins Sensoriais se desenvolveram a partir da necessidade de uma inclusão mais direta de pessoas com limitação física, especificamente para os cegos e cadeirantes.” Porém é admissível a sua aplicabilidade com crianças que apresentem situações de limitações psicomotora, de linguagem, sensorial e cognitiva.

Muitos pesquisadores vêm demonstrando a importância do Jardim Sensorial para o ensino de Ciências enquanto ferramenta metodológica de inclusão, de aprendizado (BORGES; PAIVA, 2009; FARIA, 2005). Para melhor entendimento sobre a função deste espaço e de outros paralelos dentro do ambiente escolar pode-se utilizar a descrição feita por Rocha e Britto (2009) sobre o mesmo:

Na nossa visão, o papel de um jardim sensorial transcende o espaço terapêutico se ancorando na possibilidade de desenvolver processos críticos interpretativos a partir da criação de oportunidades reais de participação e integração de pessoas com necessidades especiais quer sejam no âmbito físico, social ou cultural.

Na Educação Infantil precisamos ter um pensamento em relação a praticidade concreta através das vivências dos alunos, portanto o Jardim é um espaço criado para o lazer e o prazer, é como o fragmento de um sonho e deve ser compartilhado por todos e qualquer usuário, incluindo as pessoas com deficiência (CHIMENTHI; CRUZ, 2007).

Segundo Borges e Paiva (2009) os Jardins Sensoriais são como espaços onde as crianças desenvolvem um processo de atividade agradável, do qual participam ativamente estimulando a criatividade através da experiência sensorial.

Os sentidos são fundamentais para a interpretação e para a relação do indivíduo com o meio em que vive, e os Jardins são espaços de oportunidades para as crianças. Assim o conhecer e o construir a realidade passam pelos sentidos mais diretos como o olfato, o paladar, o tato e a audição. O Jardim Sensorial é uma adaptação para o conhecimento através dos sentidos (OLIVEIRA; VARGAS, 2009).

Neste sentido o objetivo deste trabalho é apresentar as atividades desenvolvidas no Jardim Sensorial com as crianças que recebem o AEE na Sala de Recursos Multifuncional³ (SRM) da Escola Municipal Laura Vicuña, Alta Floresta/MT.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública na Educação Infantil no município de Alta Floresta no estado do Mato Grosso, com dez crianças autistas que frequentam a sala de recursos multifuncional no contraturno.

Dentre as atividades da turma de AEE, foi escolhido o Clássico infantil “A bela e a Fera” escrito por Gabrielle Suzanne Barbot de Gallon de Villeneuve, a partir deste contexto foi trabalhado no Jardim Sensorial o plantio das mudas de rosas vermelhas, que é símbolo de todo enredo do clássico. O espaço definido para realização da pesquisa foi o pátio da escola, em caixas de madeira e pneus de carro, onde foram realizadas o plantio das rosas.

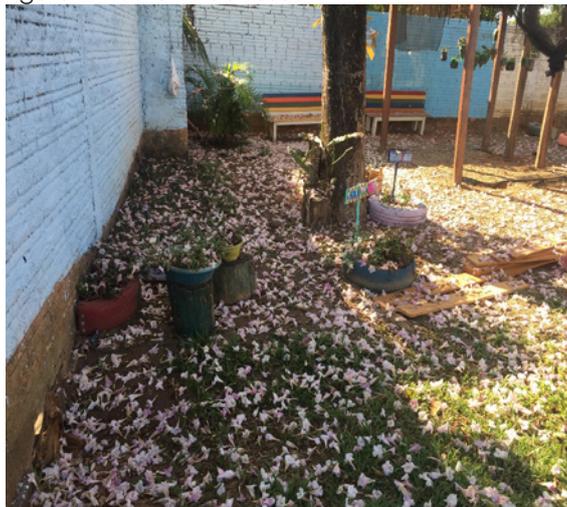
Figura 1 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018).

³ Sala de Recursos Multifuncional – SRM

Figura 2 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018).

Foi necessário adaptação de baldes pequenos (usados para brincar na areia da praia) e regadores menores para utilização da rega do jardim.

A atividade teve início com uma reunião com os pais das crianças, onde foi solicitado que realizassem doação de mudas de rosas, e a partir desta iniciamos a montagem dos Jardim Sensoriais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante ressaltar que todo trabalho desenvolvido para estimular e desenvolver os aspectos sensoriais dos alunos permearam por diversas metodologias de trabalhos através das ações do AEE na SRM e partindo de algumas práticas baseadas no diagnóstico dos alunos, suas limitações, emoções, reações com as mudas de rosas, terra e água.

Os momentos de construção dos Jardins Sensoriais foram bem interessantes, pois a hipersensibilidade tátil ou auditiva dificulta a desenvolvimento das atividades, porém foi possível perceber que todos os dez alunos com diagnóstico de autismo, realizaram as atividades de carregar nos baldinhos a terra preta num percurso de 100 m, onde cada aluno fez o trajeto mais de duas vezes, uns com maiores dificuldades e outros não, mas nestes momentos a interação entre as crianças do AEE e as crianças da sala regular foi importante. A colaboração em ajudar a realizar as atividades como carregar e encher os baldes, mexer no Jardim Sensorial, brincar com a terra, molhar, fizeram com que as crianças pudessem compartilhar vivências, espaços, tempos e modos de articular e usufruir da experiência.

Figura 3 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018).

Figura 4 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018).

Quanto ao plantio das rosas, foi necessário um tempo maior dispensado a esta atividade, pois devido as dificuldades de comunicação e coordenação motora, o plantio foi mais demorado, porém interessante e ricas de oportunidades estas vivências. Vale ressaltar que neste momento a interação entre as crianças da SRM e as outras crianças das salas regulares, buscavam colaboração mútua entre eles, sem a necessidade de orientação dada pelo professor.

Figura 5 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018).

Figura 6 – Jardins de rosas



Fonte: Santos (2018)

Nesta fase de plantio direto, percebeu-se que duas crianças não conseguiram manter contato direto com as mudas, devido à hipersensibilidade tátil, portanto foi possível buscar alternativas com outras plantas, e com ajuda de colegas de outras turmas para que as mesmas pudessem realizar as atividades em grupo e duplas. Nestes momentos de interação não houve necessidade de a professora anunciar os comandos das atividades, pois entre elas a comunicação e colaboração ocorriam singularmente de harmônica e cooperativa.

A interação entre as crianças é fundamental na construção das aprendizagens significativas no ambiente escolar. Por meio dessa interação, elas trocam informações, linguagens e ações; começam a se relacionar com o outro, aprendendo a respeitá-lo e a construir valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade. Em síntese, o adulto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é por intermédio dele que a criança entra em contato com a cultura e é guiada na construção de significados. (LURIA, 2006, p. 27).

A partir do contato com outros tipos de plantas, as crianças conseguiram então tocar nas folhas das mudas, sentir cheiro e textura, o que aproximou de uma possível reação no plantio das mudas do Jardim.

Os variados tipos de Jardins Sensoriais possuem grande influência oriental manifestando-se através dos seguintes sentidos do corpo humano (CHIMENTTI; CRUZ, 2007): Tato, através das texturas das plantas; Audição, com os repuxos d'água, sons das folhas se mexendo, sons de pássaros e outros animais; Visão, através das cores exuberantes; Olfato com os aromas das espécies e, finalmente; Gustação, tão importante na formação do paladar junto com a olfação, a associação será feita através do gosto de algumas ervas do Jardim. As diferentes espécies possuem diferentes texturas e através delas é possível garantir a sensação do tato.

É possível verificar os benefícios de um Jardim Sensorial e perceber que são relevantes, como por exemplo o tocar as plantas e senti-las com as pontas dos dedos e apreciar seu aroma, também é uma experiência sensorial que ajuda a aguçar os sentidos (DETONI, 2001). Por isso vale ressaltar que estes espaços são possíveis quando executadas com desenvolvimento de atividades lúdicas estimulando os sentidos das crianças, na percepção dos espaços, promovendo a integração destes com o meio ambiente, no contato com os recursos naturais, o desenvolvimento da linguagem e da fala, a coordenação motora, locomoção e as interações com os outros colegas da escola e com o espaço escolar.

Palavras-chave: educação infantil; autismo; jardim sensorial.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. F. N. S. C.; PAIVA, P. D. O. Os sentidos: jardins e paisagens. **Revista Brasileira de Horticultura ornamental**, v. 16, n. 1, p. 47-49, 2010.

BORGES, T. A.; PAIVA, S. R. Utilização do Jardim Sensorial como recurso didático. **Revista metáfora educacional**, n. 7, p. 27-38, dez. 2009. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/utilizacao_do_jardim_BORGES_PAIVA.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

CAMINHA, R. C. **Autismo**: um transtorno de natureza sensorial? 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13203/13203_4.PDF. Acesso em: 15 abr. 2017.

CHIMENTTI, B.; CRUZ, G. Jardim sensorial: um jardim deve ser possível para todos. **Casa & Cia.arq.**, 2007.

DETONI, M. Jardins feitos para pegar, ver e cheirar as atrações. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2001.



FARIA, R. T. **Paisagismo**: harmonia, ciência e arte. Londrina: Mecenaz, 2005.

LEÃO, J. F. M. C. **Identificação, seleção e caracterização de espécies vegetais destinadas à instalação de jardins sensoriais táteis para deficientes visuais, em Piracicaba (SP), Brasil**. 2007. 136 f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11136/tde18102007_104447/pt-br.php. Acesso em: 20 maio 2018.

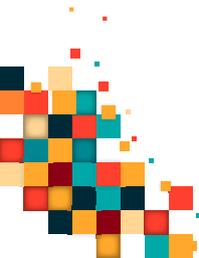
LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

OLIVEIRA, T. L. de FREITAS. VARGAS, I. Vivências integradas à natureza: por uma educação ambiental que estimule os sentidos. **A Revista eletrônica**, v. 22, jan./jul. 2009.

ROCHA, L. M. G. M.; BRITTO, Y. L. O. **Jardim sensorial**: qual o limite de seus sentidos? [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: http://latu21.latu.org.uy/espacio_ciencia/es/images/RedPop/Museologia/M18.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

ROCHA, P. P.; GUERREIRO, M. F.; SANTO, A. M. E. Autismo: Perda de contacto com a realidade exterior. **Jornal do Brasil**, 2006.

SILVA, E. R. *et al.* Processamento sensorial: nova dimensão na avaliação das crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 1, p. 62-76, jan./jun. 2016.



PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO: A DINÂMICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE APRENDER

MARTINELLI, Maxemino Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br

SERIGHELLI, Marco André
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marco.serighelli@unoesc.edu.br

MOTTA, Ana Paula da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapauladamotta@gmail.com

De caráter bibliográfico, este estudo objetivou identificar produções acadêmicas que tratam de práticas pedagógicas inovadoras, buscando compreender como é apresentado/discutido a contribuição dos profissionais de ensino na organização de suas práticas no processo do aprender do indivíduo. De acordo com Veiga (1992), a prática pedagógica inovadora, se dá inserida na prática social, visto a inovação como um método planejado, orientado por objetivos, finalidades e conhecimentos, processo este que provoca mudanças significativas nos diferentes contextos que envolve a escola.

No que diz respeito ao contexto da produção acadêmica, foi possível encontrar uma diversidade de temas relacionados as práticas pedagógicas que se voltam para uma corrente inovadora no ensino, contudo, nem todos os estudos transcrevem o processo de ensino e aprendizagem suscitando um diálogo entre o que apresenta a teoria e como se dá a organização dessa na prática nos processos de ensinar e de aprender.

Ao considerarmos que o ser humano está em um constante processo de desenvolvimento e de aprendizagem – nem sempre linear –, as mudanças ocorridas ao longo do tempo, relacionadas diretamente ao meio em que os sujeitos estão inseridos, permitem ponderar que as relações e interações, não são características universais ou naturais, mas tem importância significativa no processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

Desta forma, as diferentes ciências que estudam o processo do desenvolvimento humano, buscam uma compreensão dos fenômenos relacionados aos modelos de interação dos indivíduos – biológico, psíquico, social, etc. –, sem a intencionalidade de classificação ou um enquadramento, mesmo que em certa medida haja essa intencionalidade.

Pensar no processo multi de constituição dos sujeitos, é entrar em um pensamento complexo, uma vez que necessitaria excluir as concepções reducionistas que se tem acerca da constituição biopsicossocial que integram os indivíduos. O homem é um ser biológico-sociocultural e, neste sentido, a multidimensionalidade precisa estar em constante observância (MORIN, 1998).

No que diz respeito a educação, o aspecto do desenvolvimento e aprendizagem é ponto passível de inúmeras discussões uma vez que, diferentes teóricos, buscam traçar linhas de compreensões, que, por fim, sem se opor, visam clarear o papel que a educação exerceu/exerce sobre os sujeitos.

De acordo com Carbonell (2002, p. 17), a escola passou por um processo de fragilidade quando desconsiderou a “[...] inteligência ética e emocional como campo de reflexão e intervenção nas relações e nos conflitos, e como apoio para a construção das diferentes subjetividades dos alunos.”

Contudo, compreender a educação com fundamental papel nos processos de interação entre as diferentes culturas, não isenta ela do uso de algumas práticas pedagógicas que foram adotadas ao longo da história, se sobrepondo à determinados grupos da sociedade a partir de diferentes interesses (SAVIANI, 2012). Isso significa que é preciso uma constante vigilância, como salienta Carbonell (2002), pois mesmo que haja a superação de inúmeras metodologias homogenizadoras, outros desafios se apresentam.

O levantamento de dados que foi utilizado para realizar este trabalho, se deu a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo como objetivo investigar e analisar experiências ou práticas pedagógicas inovadoras que impactam a/na aprendizagem.

O estudo foi organizado em quatro passos, sendo o primeiro a seleção dos trabalhos. Neste, foi definido um descritor e combinações que seriam utilizados na busca da biblioteca. O descritor principal foi “experiências pedagógicas inovadoras”. A partir deste, foram realizadas buscas combinantes a outros quatro descritores: experiências; inovadoras; desenvolvimento; e aprendizagem. Nesta etapa não foram utilizados qualquer tipo de filtro na seleção dos estudos, encontrando 710 trabalhos.

No segundo passo, a partir dos trabalhos encontrados na etapa anterior, a fim de um refinamento da busca, foram aplicados os filtros disponíveis no sistema da própria biblioteca, sendo que no campo “Assunto”, apenas foram considerados os estudos que tratassem especificamente dos combinados associados ao descritor principal, agrupados por eixos do próprio sistema: Ensino; Educação; Inovação; Metodologia e método; Práticas; Recursos; e Aprendizagem. Nesta etapa, a partir dos filtros, 67 documentos permaneceram para a etapa seguinte.

O terceiro passo, a partir da classificação dos eixos no sistema, foi salvar os arquivos em uma pasta no computador e utilizar o Excel para ordenação e reclassificação de cada estudo de acordo com novos critérios que foram observados nesta etapa. Após os arquivos salvos, foi realizada a leitura dos títulos e resumos de cada um dos documentos. Em alguns casos, foi necessário ler também a introdução, pois nem sempre o título ou o resumo permitia clareza para a classificação.

Os critérios para este terceiro passo, foram chamados de “critérios de seleção e critérios de descarte. Para o critério de descarte, três grandes eixos foram elencados: Metodologias ativas; Metodologias para o ensino; e Práticas pedagógicas inovadoras.

Cada documento foi classificado de acordo com sua temática e discussões em cada um dos três novos eixos, descartados os que apresentaram título em idioma estrangeiro e títulos repetidos. É importante destacar que alguns títulos e resumos apresentavam palavras/descrições que permitiram a seleção nos passos anteriores, contudo, quando na leitura da introdução, não tinham relação direta com o objetivo deste estudo.

Na quarta etapa foram descartados 41 estudos, restando 26, os quais foram lidos na íntegra. Nesta etapa, apenas dois dos estudos discutiam a respeito de experiências e práticas pedagógicas consideradas inovadoras que foram realizadas no contexto de instituições educativas.

O estudo descartado na quarta e última etapa, partia de uma análise em relação ao desafio para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, pressupondo uma fragilidade que acontece na formação dos professores. Já o selecionado, é uma dissertação, que foi defendida em 2019, de autoria de Luiza Carla Carvalho Siqueira, intitulado "Gamificação: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola", em um recorte da educação básica. O estudo parte do pressuposto de que, em tempos de cibercultura, existem desafios para formação integral dos estudantes e tanto a metodologia quanto o professor têm relação direta nessa formação. A partir da análise do estudo selecionado, foi possível identificar pontos de discussões que se assemelhavam ou que adotaram práticas com metodologias de ensino que são consideradas inovadoras, uma vez que por utilizar uma metodologia que não dependeu de infraestrutura tecnológica digital, mas que esteve relacionada diretamente com a inovação tecnológica através de outras ferramentas, mostrou resultados importantes na promoção da aprendizagem e a resolução de problemas como uma metodologia ativa também no processo do desenvolvimento pessoal.

No que diz respeito aos impactos e resultados no processo de ensino e de aprendizagem, foi possível perceber que a metodologia utilizada no estudo, favoreceu tempo e espaço para uma participação ativa, o que permitiu o envolvimento dos alunos ao longo do processo. O resultado não foi apenas na construção do conhecimento, mas proporcionou que os alunos ressignificassem o erro como parte importante do processo de aprendizagem e não como significado de incompetência ou até culpa, como alguns modelos de avaliação reforçam.

Neste sentido, as particularidades e os interesses do grupo no planejamento e execução das atividades estiveram evidenciadas na nova dinâmica adotada na sala de aula, a partir de experiências que contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem e de competências como: colaboração, compartilhamento de responsabilidades, exercício de liderança, protagonismo, negociação e resolução de problemas.

Essa relação se deu pela possibilidade dos próprios alunos construírem um espaço de aprendizagem colaborativa, o que reduziu a dependência constante da orientação da professora. Isso reflete na otimização do tempo, tanto no que diz respeito ao tempo pedagógico voltado à introdução dos conteúdos em sala, que permite uma dedicação maior com as produções coletivas, quanto na resolução de dúvidas, correção e envio de feedbacks, esse último que pode ser realizado ao longo de cada processo.

A nova dinâmica auxiliou para reduzir comportamentos de passividade e isolamento que aconteciam na sala de aula, influenciando na inclusão de alunos que apresentavam determinadas dificuldades, tanto de relacionamento quanto de aprendizagem.

Foi possível analisar ainda, que a motivação, o envolvimento e colaboração, foram aspectos positivos no uso da gamificação¹, o que proporcionou uma construção efetiva de aprendizagens, pois visou uma inter-relação nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A partir da inter-relação, foram possibilitadas discussões que envolveram os professores e a coordenação pedagógica, a criação de avanços teóricos e práticos relativos ao processo de ensino/aprendizagem que a metodologia da gamificação permitiu – que atravessa as relações de grupos –, destacou-se o papel do professor e da coordenação pedagógica na escola, evidenciando como esses passaram a perceber o papel do aluno, não se atentando a comportamentos adequados e/ou inadequados, mas o do ser e do estar naquele espaço.

Essa percepção deixa claro o papel do professor como agente que contribui para a humanização no processo de ensino/aprendizagem, colaborando para a qualidade de vida dos alunos e dele mesmo, utilizando o feedback como instrumento de construção na prática, atentando às potencialidades e/ou fragilidades que metodologias tradicionais nem sempre permitem em um processo dinâmico.

Segundo Carbonell (2002), o professor tem papel fundamental no processo de potencializar as condições que provocam mudanças significativas no desenvolvimento do aluno, observando sempre que a metodologia empregada deve dar sentido ao aluno no que diz respeito a aprendizagem. Nesse papel está a fundamental importância que as pedagogias inovadoras possibilitam, não apenas aos alunos, mas como afirma Imbernón (2010), a escola se constituindo uma comunidade de aprendizagem.

A socialização e construção da linguagem utilizada nos espaços escolares, como ferramenta que, auxiliada por outras práticas como a escrita, por exemplo, não são o suficiente para que haja um pleno desenvolvimento dos indivíduos envolvidos se as relações de trabalho também não estiverem em sintonia.

Nessa perspectiva, se faz importante a contribuição que o estudo evidenciou no espaço escolar, pois a atuação da professora através do emprego da nova metodologia, viabilizou que projetos futuros possam beneficiar e proporcionar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico e social da comunidade escolar envolvida.

Contudo, de acordo como observa Carbonell (2002), se tratando de uma prática inovadora que possa impactar na dinâmica de toda comunidade escolar de forma a potencializar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, esta estará condicionada não apenas pelo esforço do professor, mas é necessário que haja uma cooperação de todos os agentes da comunidade educativa.

¹ É uma metodologia que utiliza ideias e estratégias do desenho de jogos eletrônicos tendo como objetivo potencializar a promoção de engajamento e aprendizagens (SIQUEIRA, 2019).

Saviani (2012) destaca que os professores precisam elaborar estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, trabalhando assuntos e questões que tenham significação humana e social, o que permite a inclusão do aluno no meio em que está inserido, instigando para que esses indivíduos sejam críticos frente as realidades de sua comunidade.

Contrário à educação tradicional, que tão somente assimila o aprender ao fazer contas, a importância da aprendizagem, ao levar em consideração as transformações das relações, não se limitará à compreensão do sistema da escrita e leitura, mas vai muito além, desvelando a importância que a educação tem ao possibilitar através de metodologias, que a escrita e a leitura imprimam em sua compreensão maior, a propriedade de aspectos discursivos, inerente à uma prática nas relações sociais e de trabalho (SAVIANI, 2012).

Esse “além”, é um grande desafio à pedagogia moderna, que precisa de métodos, técnicas e instrumentos que promovam mais que dominar propriedades abstratas, mas a capacidade de invenção e da promoção do surgimento de ideias e não instrumentos que sirvam para controle e dominação.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é uma ferramenta que poderá auxiliar a escola a construir de forma coletiva novos instrumentos de ação pedagógica, uma vez que este não é algo acabado e nem se pode considerá-lo como globalizante, mas sim, um produto que está em constante construção e reconstrução, que pode ser questionado e reestruturado, sem a costumeira rigidez que este documento tem tomado nos tempos e espaços escolares. É uma construção que deverá fomentar práticas de exercícios de um olhar crítico e analítico, afetando todos os envolvidos, contudo, que não seja algo imposto, mas que possibilite o envolvimento. É importante destacar que uma construção coletiva, visando as mudanças necessárias para uma transformação plena dos sujeitos, passa por uma perspectiva sistêmica, que envolve a prática e incide na modificação da cultura docente (CARBONELL, 2002; SAVIANI, 2012).

Nesse sentido, há uma fundamental importância do professor na relação de como se dá o processo do aprender do sujeito na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem, contudo, como destaca Carbonell (2002), não é algo imediatista, precisa de um tempo para que se tenha um envolvimento e esse envolvimento não é especificamente do professor, mas da comunidade escolar, ou seja, é um processo articulado e dinâmico.

Palavras-chave: práticas pedagógicas inovadoras; desenvolvimento e aprendizagem; processo do aprender.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, Jaume. **A aventura de Inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

MORIN, Edgar. O desafio da complexidade *In:* MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 175-193.



Eixo 4 – Processos Educativos

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2012.

SIQUEIRA, Luiza Carla Carvalho. **Gamificação**: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DOCENTES

SANTOS, Franciéli Ribeiro dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
francieliribeiro502@gmail.com

ALBINO, Daniela Córdova Ferreira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
danielacfa123@gmail.com

FELDKERCHER, Nadiane
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
nadianef@gmail.com
Financiamento: UNIEDU, FUMDES, SED, SC

Nesse trabalho objetivamos relatar uma experiência formativa, voltada a professoras da Educação Básica, sobre a produção de vídeos como recurso didático. Compreendemos por recurso didático todos os materiais utilizados pelos professores para o desenvolvimento dos processos de ensino e promoção das aprendizagens. Assim, o vídeo pode ser usado para estimular, de forma múltipla, a construção do saber dos alunos.

Nunes (2012, p. 12-13), ao falar especificamente sobre o uso do “vídeo como material didático”, argumenta que ele “oferece grandes possibilidades pedagógicas”, porém alerta que o professor “precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que [...] pode[m] contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.” Antes de utilizar o vídeo como recurso de aula, obviamente que o professor precisa conhecê-lo, precisa verificar seu conteúdo e suas intenções. Os vídeos não são utilizados em aula como passatempo, mas sim devem ter uma intencionalidade pedagógica.

Além de selecionar vídeos públicos existentes para suas aulas, os professores também podem produzir vídeos, de acordo com seus interesses educativos. Para Penteado (2009), professores que aprendem, buscam produzir seus vídeos e aplicá-los, passam de meros espectadores a sujeitos no processo midiático. De outra forma, os próprios alunos podem produzir vídeos sendo essa uma estratégia pedagógica a ser assumida pelos professores. Estratégia pedagógica significa o caminho a ser percorrido pelos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, envolve um trabalho ativo tanto do professor quanto dos alunos para mobilizar a construção dos saberes, para ampliar ou desenvolver conhecimentos e para sintetizá-los. E esse caminho pode ser percorrido na produção de vídeos com os estudantes.

A estratégia pedagógica orientada pela produção de vídeos pelos estudantes requer a orientação precisa e constante do professor bem como o envolvimento deles com pesquisas, estudos, diálogos, decisões, gravação, entre outros. Os sujeitos que produzem vídeos precisam

compreender que as imagens neles focalizadas são uma representação da realidade produzida através da utilização de recursos tecnológicos (câmera, filmadora, edição, música, cor, efeitos especiais, luzes...) que nos permitem fazer a montagem da cena que desejamos. Assim sendo, visualiza-se um intenso planejamento, a definição de um roteiro para o vídeo - atividades que também demandam envolvimento, para além do conteúdo a ser apresentado.

A produção de vídeos pode intensificar tanto a interação entre o professor e alunos quanto entre os próprios alunos. A produção de vídeos em equipes constrói a ideia de comunidade, de união, tornando a experiência mais marcante e envolvente. Ademais, de acordo com Pereira (2014), produzir vídeo gera sentimento. De acordo com o autor este é um dos segredos pelos quais a produção de vídeo estudantil faz tanto sucesso com os alunos. Estes sentimentos gerados no decorrer da produção de vídeo podem advir de um contato prazeroso com os colegas e o professor, proporcionando momentos de descontração. Para o autor, uma escola que gera satisfação, gera bom aprendizado.

Há que se considerar que a produção de vídeos, a partir de conteúdos que já vem sendo trabalhado em aula, pode tornar o aprendizado mais significativo. Ainda, a produção de vídeos pode ser desenvolvida como atividade interdisciplinar, envolvendo mais de um professor e área de conhecimento.

Pereira (2009) nos traz a produção de vídeo como um poderoso recurso no processo educativo. Tal constatação deve-se ao fato de que o educando aprende quando estabelece relação entre o conhecimento adquirido e o conhecimento prático, de modo que, quanto mais for levado para o campo prático, mais terá despertado o interesse em estudar. Produzir vídeo incorpora distintas linguagens, habilidades e competências relativas, por exemplo, à escrita, à pesquisa para criação do roteiro, à matemática para planejamento logístico, às artes para questões estéticas (PEREIRA, 2007). A produção de vídeo possibilita a integração de diferentes capacidades e inteligências, contribui para a abordagem de temas diversos, estimula a construção de saberes e é um recurso pedagógico que possibilita a mediação do professor na construção das aprendizagens dos alunos.

No entanto, observamos que a produção de vídeos é pouco utilizada nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica pública, o que se tornou uma justificativa para essa proposta formativa, planejada e desenvolvida por nós, no âmbito do curso de especialização em Inovação na Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, ofertado em Curitiba. Essa formação-intervenção foi desenvolvida por meio de oficina, no mês de outubro de 2020, com os objetivos de discutir as contribuições de vídeos como um recurso didático e de capacitar as participantes para a produção de vídeos através do aplicativo "Inshot". Foram convidadas a participar professoras atuantes da Educação Básica pública dos municípios catarinenses de Curitiba e de São Cristóvão do Sul. Esse convite foi feito via *WhatsApp* a partir da apresentação do projeto feito em um vídeo pelo aplicativo "Inshot". Junto com o vídeo-convite encaminhamos um link para as inscrições, realizadas no *Google Forms*. Oficializadas as inscrições, criamos um grupo de comunicação no *WhatsApp* com as professoras convidadas que aceitaram participar voluntariamente do projeto.



Participaram da formação 9 (nove) professoras atuantes da Educação Básica pública municipal. Dessas, 5 (cinco) eram da área do Ensino Fundamental, 3 (três) da área de Educação Infantil e 1 (uma) da área do Ensino Médio. Para preservar suas identidades, nesse texto elas são identificadas como professora A, B, C, D, E, F, G, H e I. Em virtude do isolamento social e protocolos da pandemia da COVID-19, a oficina aconteceu de modo on-line, pelo *Google Meet*, foi dividida em dois dias e teve carga horária total de quatro horas.

No primeiro encontro foi feita a apresentação da proposta da intervenção. Num segundo momento, pela suspensão das atividades presenciais e da adoção de atividades remotas, apresentamos algumas orientações teóricas sobre o ensino híbrido. Destacamos a compreensão de Horn e Staker (2015) sobre o tema, quando o conceituam como sendo um programa de educação formal, no qual o aluno aprende em parte por meio on-line - com algum controle do aluno sobre o tempo, lugar, percurso e/ou ritmo da aprendizagem - e em parte em um espaço que é o ambiente escolar. O ensino híbrido pode ser interpretado como o modelo em que o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem, enquanto no modelo tradicional essa característica é do professor. Nessa proposta o estudante é solicitado a desenvolver certa autonomia para os estudos e aprendizagens a partir das orientações do professor. Ressaltamos que para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial pode-se assumir algumas características do ensino híbrido.

Após essa explanação, convidamos as professoras a dialogar sobre suas atuais práticas pedagógicas. Todas as participantes expressaram insegurança diante do cenário educativo. Em razão da pandemia, todas estavam trabalhando de maneira remota e tentando adequar-se às demandas repentinas. As professoras demonstraram entender o ensino híbrido como a alternância entre as atividades presenciais em sala de aula e atividades à distância, com o uso de recursos tecnológicos e on-line. Ressaltaram que se preocupam sobre o retorno às aulas presenciais, já pensando em mudanças para os processos de ensino e de aprendizagem, entendendo o ensino híbrido como uma alternativa. A reflexão das professoras, ao mesmo tempo que aponta o ensino híbrido como uma alternativa, demonstra a preocupação com a criação de estratégias de ensino que envolvam as tecnologias e promovam as aprendizagens.

Sobre as atuais práticas e práticas futuras com utilização do on-line as professoras destacaram aspectos positivos e negativos. Como ponto positivo foi destacada a segurança de estarem mais protegidas, devido ao distanciamento social, quanto a proliferação do vírus. Nos pontos negativos listaram a dificuldade de acessar as plataformas digitais, seja por instabilidade da rede ou por questões econômicas e sociais e; a limitação quanto ao esclarecimento de dúvidas por parte dos estudantes sobre os conteúdos, o que no formato presencial é facilmente sanado pelo professor em sala de aula. Refletimos sobre a dificuldade do esclarecimento de dúvidas ou realização de exercícios nas atividades remotas, bem como sobre a falta de interação com os colegas da turma, o que é fundamental para as aprendizagens dos alunos bem como para seus desenvolvimentos enquanto seres humanos.

Num quarto momento, fizemos uma exposição sobre “Mídia visual e animações como recursos para os processos de ensino e de aprendizagem”, destacando algumas de suas potencialidades:

despertar maior interesse dos alunos pelo conteúdo, aprofundar dimensões do conteúdo nas quais os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem, integrar a teoria e a prática. Junto a isso, apresentamos o vídeo como um recurso didático destacando que ele pode ser selecionado a partir de vídeos públicos já produzidos ou a partir da própria produção do vídeo por parte do professor ou de seus alunos. Escolhemos por trabalhar com vídeo pois compreendemos que ele é uma das mídias audiovisuais mais populares, com capacidade de despertar o interesse do público, enquanto repassa as informações desejadas.

Como já mencionamos, compreendemos que primeiro o professor deve conhecer os recursos para depois poder utilizá-los em suas práticas. Assim, essa exposição veio de encontro ao quinto momento, no qual, através de um vídeo produzido pelas formadoras, apresentamos o aplicativo “Inshot” e o passo a passo para o seu uso. O Inshot é um editor de foto e vídeo, disponível gratuitamente para iOS ou Android, que traz funcionalidades bastante úteis, como adicionar música e efeitos e é considerado de simples utilização.

Após esse momento, encaminhamos a atividade assíncrona, que consistia na produção de um vídeo por parte de cada professora participante. Elas foram desafiadas a criar seu próprio vídeo, a partir do Inshot, com um tema livre, direcionado para a faixa etária da turma escolar com a qual atuavam. Nós, professoras formadoras, colocamo-nos a disposição, através do grupo do *WhatsApp*, para auxiliar nessa produção, a qual deveria ser apresentada no segundo encontro. Porém, talvez por ser um aplicativo de fácil manuseio, nenhuma das professoras solicitou ajuda durante os 15 dias que tiveram disponíveis para a produção.

No início do segundo encontro solicitamos que as professoras preenchessem um questionário no *Google Forms* como forma de retomada das discussões sobre ensino híbrido e mídia audiovisual feitas no primeiro encontro. Utilizamos essa atividade como forma de as professoras vivenciarem o uso do *Google Forms*, que também pode ser um recurso a ser utilizado no desenvolvimento de suas aulas. As respostas do formulário evidenciaram que, de modo geral, as participantes compreenderam os conceitos.

No segundo momento realizamos a socialização dos vídeos produzidos pelas professoras. Todas as professoras produziram vídeos, sete delas produziram seus vídeos individualmente e duas formaram uma dupla para criação. Os vídeos apresentados tiveram duração de dois a três minutos, focaram em conteúdos específicos a idade escolar das turmas em que as professoras atuavam e fizeram uso de imagens. Solicitamos que as professoras avaliassem esse processo de produção de vídeos, listando aspectos negativos e positivos.

Entre os pontos negativos as participantes apontaram a dificuldade em fazer a filmagem sem auxílio de outra pessoa ou um profissional. Gravar sozinha o vídeo interferiu na qualidade do áudio e das imagens. Destacaram ainda a falta de espaço físico adequado para a gravação, a timidez em falar diante da câmera, a baixa qualidade da internet para postar o vídeo no grupo de *WhatsApp* do acompanhamento da oficina. Essas são habilidades até então não exigidas à atuação docente, o que justifica, em parte, essas dificuldades.

Já entre os pontos positivos, elas destacaram a diversão, a curiosidade e a reflexão diante da socialização dos vídeos das colegas. Esses aspectos aproximam-se do que é ponderado por Vesce (2013), que a mídia audiovisual contagia o público com sua expressão afetiva, estimula emoções, o que pode, inclusive, levar ao impasse de uma reflexão racional sobre o assistido. Destacaram também a importância da utilização desse tipo de recurso em suas práticas docentes, principalmente no contexto pandêmico de ensino, onde novas formas de uso das tecnologias são necessárias. Os vídeos, além de estimularem a audição, podem colaborar com as compreensões e aprendizagens dos estudantes a partir do visual.

Para concluir a formação, as professoras registraram em um documento do *Apresentações Google* uma avaliação da oficina e de seus processos de produção de vídeo. Além de proporcionar a utilização desse recurso, nossa intenção foi fazer com que as professoras refletissem se a utilização de vídeos e a produção de vídeos podem ser uma alternativa para suas atuais práticas pedagógicas. Algumas professoras expuseram que antes de participar da oficina não conheciam e nem exploravam o Inshot e argumentaram que esse recurso tende a facilitar a produção de vídeos, os quais podem ser utilizados como recursos didáticos. Destacaram também a praticidade do seu manuseio, como, por exemplo, nesse registro: “Gostei muito do aplicativo que vocês usaram e nos repassaram. É uma ferramenta prática, que ajudará bastante na construção de vídeos para trabalhar com os nossos alunos. (Professora A) (informação verbal). A partir desses posicionamentos, percebemos que, muitas vezes, os recursos tecnológicos não são utilizados por desconhecimento dos professores. A oficina permitiu afirmar que o professor precisa conhecer e estar preparado para incorporar as tecnologias ou os distintos recursos didáticos em suas práticas pedagógicas. Isso nos lembra Belloni (2001, p. 70) quando afirma que a “simples existência do material e do equipamento na escola não é suficiente para que o professor tome iniciativa de integrar o material inovador em sua prática pedagógica cotidiana”, mesmo que esse seja de boa qualidade e corresponda aos interesses dos alunos. As respostas das professoras mostram também que um estímulo, como o da oficina, pode promover o interesse e a utilização de distintos recursos didáticos nas práticas pedagógicas.

As professoras também registraram:

Essa troca de experiências proporciona muito aprendizado, principalmente nessa época de pandemia que estamos passando, é mais uma ferramenta que veio para fazer parte na nossa prática docente e torna-la flexível nos dias de hoje. Com criatividade e sabendo usar, vai enriquecer nossas aulas. (Professora B).

A oficina foi muito interessante e proporcionou grande aprendizado, através de trocas de experiências, vivências principalmente pela situação que enfrentamos nos dias atuais. O conteúdo, leve e fácil, foi muito bem abordado. Com toda certeza irei utilizar o aplicativo mais vezes, achei ele bem prático e muito interessante. (Professora C) (informações verbais).

Desses registros destacamos a contribuição das trocas de experiências vivenciadas pelas professoras. As atividades incentivaram o compartilhamento de ideias, opiniões e instigaram o

desenvolvimento da linguagem oral e das relações interpessoais durante todo o processo. Esses registros das professoras podem ser aproximados ao que aponta Bolognesi (2014), que o trabalho com o audiovisual possibilita inclusive aos professores se expressarem, se aproximarem e aprenderem a trabalhar em grupo.

Na avaliação, as professoras também evidenciaram a facilidade em aprender a utilizar o aplicativo de produção de vídeo, destacaram positivamente a dinâmica de trabalho adotada na Oficina e marcaram a contribuição das aprendizagens para suas práticas. Ao considerarmos essas respostas, nossa avaliação é de que o estímulo para uso do aplicativo para a produção de vídeos despertou a disposição das professoras tanto para o momento atual, quanto para o futuro, vindo a ser um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto a dinâmica de trabalho, pelo que acompanhamos, todas do grupo, inclusive nós formadoras, aprenderam a partir das experiências das demais professoras. Esse fato lembra Belloni (2001) e Penteado (2009) quando argumentam que a utilização de tecnologias possibilita que os alunos aprendam uns com os outros. Na oficina os alunos foram as próprias professoras, que exploram o *Inshot* e perceberam que é possível usá-lo como recurso para diversificar suas práticas pedagógicas. As professoras registraram:

Gostei muito da oficina, porque não foi somente um momento de ouvir, mas sim de socialização e trocas de experiências, experiências essas que podemos diferenciar, inovar nossa prática em sala de aula. Sabemos também que a tecnologia está cada vez mais em nosso meio e observando no aplicativo *Inshot*, podemos perceber que é possível aplicar materiais diferenciados, com facilidade e qualidade, ou seja, aplicativo ótimo. (Professora F).

[...] O aplicativo *Inshot* me proporcionou uma grata surpresa, por sua facilidade e rapidez no manuseio. Ainda tem muito a se descobrir e aprimorar seus atalhos, mas se percebe a grande valia em se utilizar para o dia a dia em sala de aula, ou mesmo em edição de vídeos pessoais. (Professora G) (informações verbais).

Esses registros podem ser refletidos a partir do pensamento de Penteado (2009), que entende que o interesse do professor em aprender dá abertura para a aplicação de novas estratégias pedagógicas. O professor que adquire habilidade para trabalhar com recursos tecnológicos ou com a produção de vídeos, especificamente, incorpora-os no seu planejamento, na organização de suas aulas, contextualizando-os com as atividades de ensino desenvolvidas e enriquecendo as possíveis aprendizagens sobre o conteúdo.

Pelos relatos ficou evidenciada a facilidade de manusear o aplicativo e a descoberta deste como uma ferramenta a ser utilizada a favor das práticas pedagógicas. A formação para a produção de vídeos vai ajudar as professoras a apresentarem conteúdos, a proporem atividades mais lúdicas, a despertarem uma maior atenção dos alunos e, talvez, a ampliarem a interação com as famílias dos educandos. Além da avaliação escrita, foi aberto espaço para a reflexão oral sobre a viabilidade em produzir vídeos para utilização em suas aulas como recurso didático, o que foi considerado válido por todas as participantes. Também incentivamos as professoras a solicitarem a produção de vídeo por parte de seus alunos, utilizando essa produção como uma estratégia

pedagógica. O envolvimento dos estudantes na produção de vídeos, com o estímulo à produção de imagens, animações e à edição em computadores ou celulares (PEREIRA, 2007) pode levar ao ensino que gerar prazer ou que é convincente, como defendido por Pereira (2014).

Essa experiência foi vivenciada em um momento oportuno onde as professoras estavam sendo desafiadas a repensar e reorganizar suas propostas de atividades pedagógicas para os alunos, devido a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia da Covid-19. A experiência evidenciou que, muitas vezes, os recursos tecnológicos, mas mídias audiovisuais ou os vídeos e sua produção não são utilizados em aula pelo simples fato de os professores os desconhecerem ou de não se sentirem preparados para o seu uso. Assim, reconhecemos a importância de momentos formativos que envolvam tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática. A experimentação, a vivência e a troca de experiências durante a oficina foram destacados positivamente pelas professoras participantes.

A oficina foi válida por oportunizar às professoras o contato com distintos recursos (*Google Meet*, *Google Forms* e *Apresentações Google*) que poderão ser utilizados em suas práticas pedagógicas. Conhecer e saber utilizar distintos recursos é o primeiro passo para a incorporação dessas possibilidades nas aulas. As professoras participantes avaliaram positivamente a oficina e puderam perceber potencialidades do uso de vídeos e da produção de vídeos em suas classes. A experiência formativa pode contribuir para que as professoras passem a usar a produção de vídeos como estratégia pedagógica junto aos seus alunos.

Palavras-chave: práticas de ensino; produção de vídeos; recurso didático.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOLOGNESI, L. O audiovisual nas escolas públicas. **Educação**, 3 abr. 2014. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2014/04/03/audiovisual-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 4 set. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

NUNES, S. M. S. **O vídeo na sala de aula**: um olhar sobre essa ação pedagógica. Monografia (Especialização em Mídias na educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

PENTEADO, H. **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, J. **A produção de vídeo estudantil na prática docente: uma forma de ensinar**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PEREIRA, J. **Criando o 5º poder**. Londrina: ERD Filmes, 2009.



Eixo 4 – Processos Educativos

PEREIRA, J. **Novas tecnologias de informação e comunicação em redes**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/17299190/Producao-de-videos-nas-escolas-educar-com-prazer>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VESCE, G. P. Mídia audiovisual. **InfoEscola**, 2013. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/midia-audiovisual/>. Acesso em: 4 set. 2020.

QUEM É O EDUCADOR SOCIAL? UM ESTUDO DE CASO DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE (AEPPA)

PAULO, Fernanda dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernanda.paulo@unoesc.edu.br

Nosso texto tem por objetivo descrever e socializar uma experiência de formação de educadores sociais na perspectiva da Educação Popular, realizada, em 2021, pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) em parceria com outras instituições. Para tanto, vamos descrever a instituição promotora do curso e depois o surgimento deste, dando ênfase para a seguinte questão: Quem é o educador social? A pergunta foi feita aos educadores que se inscreveram no V curso, via questionário on-line. Na segunda parte apresentaremos a metodologia e análise dos dados.

Em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 1990 surgiu Movimento de Educação Popular (MEP) com o objetivo de lutar pela e com a Educação Popular por políticas sociais em defesa dos oprimidos e das oprimidas. Uma das formas de luta era a formação político-pedagógica realizadas nas comunidades da cidade. Anos depois, em uma assembleia realizada em junho de 2000, foi fundada a AEPPA. Ela é um espaço de luta por formação de educadoras que atuam nas comunidades como coloca Prunier (2018, p. 53): “Paulo (2013), [...] discorre sobre a formação dos educadores populares inseridos na [...] AEPPA. Em sua pesquisa, a autora analisa as questões da luta por formação dos educadores populares em graduação com currículo diferenciado.” As educadoras populares eram “educadores assistentes”, de creches comunitárias, educadoras da Educação de Jovens e Adultos, do Extra Classe e Serviço de Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto (hoje Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos). O contexto histórico da AEPPA é marcado por movimentos de luta desses educadores em busca de formação pedagógica na perspectiva da Educação Popular. A AEPPA quando se institucionalizou conquistou parcerias com Instituições de Educação Superior privadas e públicas (UERGS, IPA, PUCRS, ISI, IFRS e UFRGS) que possibilitaram o acesso de educadores no curso de Pedagogia (UERGS, IPA, PUCRS) e de extensão (UFRGS e IFRS) e de especialização (Instituto Superior de Ivoti junto com o Instituto Social Brava Gente) – todos com ênfase na Educação Popular. isto é:

nos últimos anos, a AEPPA organizou alguns cursos de formação profissional para os educadores populares e lideranças comunitárias que qualificaram suas ações junto aos usuários e à comunidade, como, por exemplo, parcerias com o curso normal nas escolas municipais Emilio Meyer e Liberato Salzano Vieira da Cunha (AZEVEDO, 2007; FLORES, 2007; PAULO, 2010), e com os de graduação [...] e cursos de pós-graduação em Educação Popular. (FURMANN; PAULO, 2014, p. 558).

Eixo 4 – Processos Educativos

Em síntese, o movimento das educadoras e educadores (AEPPA e MEP) buscam cursos que contemplem no seu currículo e metodologias a Educação Popular nos seus diferentes espaços educativos. Tem lutado pela valorização e reconhecimento desses educadores e educadoras. Para tanto, realiza formações mensais para discutir temáticas demandadas oriundas da vivência de trabalho dos educadores e educadoras.

A metodologia abordada é qualitativa e bibliográfica. Apresentamos estudos brasileiros publicizados na base de dado Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - tratando do contexto da AEPPA e a luta pela formação de educadores populares e sociais. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: a) formação de educadores populares da AEPPA; e, b) AEPPA e educadores sociais. Não selecionamos um recorte temporal, pois estudos sobre a AEPPA são recentes entre as pesquisas acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado. Escolhemos as referidas bases de dados com o critério da disponibilidade dos trabalhos na íntegra e de forma *on-line*.

Como critérios de exclusão: i) foram excluídos 6 trabalhos entre teses e dissertações que versavam sobre a AEPPA com relação a Educação Infantil em Porto Alegre - Rio Grande do Sul. Não foram considerados trabalhos que apenas citaram a AEPPA como movimento de Educação Popular.

Dessa forma, selecionamos um total de 3 trabalhos para compor nossa amostra, os quais estão apresentados no Quadro 1. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES localizamos 6 trabalhos, mas apenas dois tratavam dos descritores escolhidos para esta pesquisa.

Quadro 1 – Dos resultados da revisão de literatura

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		
Título	Autor (es)	Ano
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Descritor: formação de educadores populares da AEPPA		
Dissertação: A formação dos (as) educadores (as)populares a partir da práxis : um estudo de caso da AEPPA	PAULO, Fernanda dos Santos	2013
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Descritor: AEPPA e educadores sociais.		
Título	Autor (es)	Ano
Dissertação: A formação dos (as) educadores (as)populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA	PAULO, Fernanda dos Santos	2013
Tese: Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular	MACHADO, Maria Elisabete	2019
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		
Título	Autor(es)	Ano
Descritor: Formação de educadores populares da AEPPA Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		
Tese: Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA.	OLIVEIRA, Graciete Maria de	2008
Descritor: AEPPA e educadores sociais Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		
Dissertação: A formação dos (as) educadores (as)populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA	PAULO, Fernanda dos Santos	2013

Fonte: os autores.

Na seleção destes trabalhos verificamos duas teses e uma dissertação: Oliveira (2008), Machado (2019) e Paulo (2013) todos trazem conceitos sobre Educação Popular, educadores populares e situam o educador social na AEPPA.

As posições teóricas localizam-se na pedagogia freiriana e os conceitos colaboram com o avanço das pesquisas no campo da Educação Não Escolar Institucionalizada – espaço de atuação do educador social. Isto é, [...] são os(as) trabalhadores(as) em projetos de educação não-escolar, desenvolvidos em associações comunitárias [...]" (PAULO, 2013, p. 125) e mediante políticas sociais não escolares governamentais. Ou seja, "o trabalho do educador social sempre esteve presente nas instituições públicas, privadas e do terceiro setor, de forma a garantir a execução de políticas sociais. A área da assistência social é um caso exemplar nesse contexto." (PAULO, 2020, p. 10). Entendemos que o:

Educador popular não é trabalho assalariado, é educação comprometida. **Educador social é emprego.** O curso de pedagogia não aborda outras experiências de educação e a luta da AEPPA, nesse sentido, é importante um curso que vá para além da escola que valorize e discuta outras realidades. Que trate da questão social. Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular pode ser uma boa opção. (PAULO, 2013, p. 146, grifo nosso).

Nos trabalhos selecionados, verificamos que todos se voltam para ao registro de experiência de luta por formação de educadores populares da AEPPA, compreendendo que:

A **Educação Popular** é a educação comprometida politicamente com o oprimido. O **educador popular** não é aquele que transmite o que a educação do sistema dominante lhe pede, mas aquele que vive de mãos dadas com o povo, envolvido e comprometido com as suas preocupações seus problemas [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 30-31, grifo nosso).

Por **educador popular** entendemos que é todo sujeito que escolheu e optou pela militância na Educação Popular, independentemente de sua formação (Pedagogia, Filosofia, Medicina, Serviço Social, etc.) e do espaço de atuação (escolar e não escolar) e da área de atuação profissional (Educação, Saúde, assistência Social, etc.). (PAULO, 2019b, p. 20, grifo nosso).

Assim, com a utilização do formulário eletrônico online da plataforma Google Forms, para inscrição do *V curso de educador e educadora social na perspectiva da Educação Popular*, promovido pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) com apoio do Instituto social Brava Gente, Movimento de Educação Popular e do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe com conexão com a Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, perguntamos o *que é ser educador social* para os interessados no curso. Recebemos 741 inscrições e 682 pessoas responderam a esta questão, apenas uma disse não saber. 40% dos respondentes responderam à pergunta com poucas palavras ou frase curta (menos de 2 linhas). 60% dos interessados no curso responderam com frases longas (mais de 2 linhas). Organizamos as respostas em dois grupos (respostas curtas e respostas longas). Foram lidos

Eixo 4 – Processos Educativos

todas os retornos. Para a compilação dos dados fizemos a tabulação cruzada (termos aproximados e repetitivos) e organizamos as respostas em um quadro conceitual, contendo várias respostas que se aproximam, resultando em 30 conceitos. Para este trabalho vamos apresentar dois conceitos da empiria, resultantes da reunião ou coligação dos dados e organização conceitual:

Quadro 2 – Dos resultados dos compilação dos dados

EDUCADOR POPULAR E EDUCADOR SOCIAL	EDUCADOR SOCIAL
<p>É um educador popular, encontrando se inserido mais intimamente ou organicamente no meio da sociedade, grupos ou comunidades. Um educador popular ou social é aquele que está disposta a trocar conhecimento, aberto para aprender e ensinar. Saber se reinventar e aprender dia a pós dia, ter sabedoria o suficiente para entender a inteligência do outro. Uma pessoa que através de ferramentas ajuda pessoas e comunidades a encontrar soluções para problemas sociais. Educador social é ser um canal de transformação na vida de pessoas, onde trabalhamos valores de cidadania. É desenvolver sonhos e projetos de vida, principalmente, com os jovens em situação de vulnerabilidade social. Contribuir para a construção e promoção da integração social de pessoas e coletivos em situação de risco. É promover cuidado e esperança, dimensão Pedagógica libertadora. Aperfeiçoar e aprender trabalhar. Educar e respeitar as diferenças. Trabalhar pela emancipação social. Trabalhar com público e comunidade. É ter compromisso Cidadão com as crianças. Garantir direitos e trabalhar pela inclusão. Ajudar na formação e garantidor de direitos. Promoção da cidadania e educação não formal. Multiplicar os conhecimentos na comunidade.</p>	<p>Ser educador social trabalha na defesa de uma sociedade, cidade, bairro e vila na superação da sociedade opressora. Acredito que o Educador Social tem o papel de se inserir na realidade do educando/aluno e tentar facilitar ou melhorar, de alguma forma, sua vivência. É um papel importante, de muita responsabilidade e, principalmente, de empatia. Acredito que é essencial agir não fazendo juízo de valor e, sim, somando e incentivando no contexto em que for possível o fazer. O papel do educador é de resistência e de trabalho duro para tentar, mesmo que de forma pequena, transformar algo ao seu redor. Ser educador social é ter a possibilidade de transformar a realidade daqueles que foram marginalizados, que pouco acessam políticas públicas, serviços do estado, etc. Por isso, muitas vezes o educador social é o único ou primeiro contato de um jovem, adulto ou criança com a educação. Uma educação que mesmo fora de sala de aula se propõe a ser transformadora e a realizar as conexões necessárias e possíveis desta pessoa com o mundo. A educação social popular é a base de uma perspectiva libertadora. É um profissional que atua intensamente e que visa apenas uma área cognitiva, porque a pedagogia social visa o conhecimento pleno, ela está comprometida com o todo deste sujeito que é o educando. Ser educador social é também a pessoa preocupado com o desenvolvimento do aluno, desenvolver valores humanos e diádicos.</p>

Fonte: os autores.

Observamos que nas respostas houve uma ambiguidade conceitual no que tange os conceitos de educador social e educador popular. Paulo (2010;2013;2018) esclarece as diferenças entre as categorias. Inclusive argumenta que “Conforme Bauli (2018), somente em janeiro de 2009 os educadores sociais passaram a integrar a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Posteriormente, em junho de 2009, foi apresentado um projeto de lei sobre o tema, graças à intermediação da Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (Aesc).” (PAULO, 2020, p. 122). Com relação aos educadores sociais e a formação, com relação a AEPPA:

Os primeiros educadores sociais que buscaram qualificação nos cursos realizados pela Aeppa e pelo Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente são, na maioria, trabalhadores de instituições do terceiro setor com experiência de participação em

movimentos sociais. De 2014 em diante, o público foi mudando. Percebeu-se que a procura pelo curso também se devia à possibilidade de emprego na área da educação não escolar. (PAULO, 2020, p. 122).

Nesse sentido, educador popular não é sinônimo de educador social, até porque no último caso estamos discorrendo sobre uma profissão. E, no primeiro caso acerca de militância. Oliveira (2008), por exemplo, relaciona os educadores populares com as lutas dos movimentos populares de Porto Alegre em defesa da educação. Já Machado (2019) apresenta a luta da AEPPA na formação de educadores populares em Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Temos interpretações distintas tanto na revisão de literatura (Quadro 1), quanto nas respostas recebidas pelos interessados no curso referido. Dos dados podemos exibir algumas categorias retiradas dos enxertos empíricos (Quadro 2) e algumas reflexões:

- a) **educador social e educador popular:** todos tem o papel de defender os direitos sociais, se educadores que lutam pela dignidade humana e transformação social como descrito no Quadro 2. O educador popular luta pela garantia, defende e participa de instâncias de controle social. O educador social, via políticas sociais e trabalho multidisciplinar e intersetorial, trabalha na e para a garantia de direitos e pela inclusão social. O educador social pode se considerar um educador popular. Mas nem todo educador social é um educador popular;
- b) **educação não formal e educação não escolar:** o espaço de atuação do profissional, educador social, é não escolar, mas formalizado. O educador popular, pela militância na Educação Popular, é reconhecido como tal, principalmente nos Movimentos Sociais Populares – Educação Não Formal. Porém, o educador popular pode estar em outros contextos educativos, incluindo o formal. Ser educador popular não é profissão;
- c) **educação social popular e pedagogia social:** se toda educação é social porque adjetivá-la? Na perspectiva libertadora de Paulo Freire a Educação Popular é um conceito teórico-prático, possível em diferentes contextos e modalidades de educação. Nas palavras de Paulo (2019a, p. 16) “[...] se essa for a opção teórico-metodológica, a Educação Popular no contexto não escolar não é apenas um projeto de formação de educadores sociais, de educação e tampouco um modelo a ser desenvolvido no trabalho social.”, é para a autora, “[...] uma concepção que se destina a um objetivo maior: a emancipação humana e social de todos os sujeitos.” (Ibidem). Vale conferir a discussão das autoras Paulo, Bierhals e Conte (2013) sobre o contexto de Porto Alegre. Elas colocam desencontros conceituais que se confundem com educação popular e pontuam que a educação popular não exclui a pedagogia social e vice versa, sendo que as duas possuem sentido nos fazeres pedagógicos. Paulo (2013) sugere a Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular como possibilidade de curso superior para educadores sociais;
- d) **o papel do educador é um trabalho duro:** “o espaço de atuação e as atividades realizadas pelo educador social são complexos, demandando saberes específicos que a educação

básica brasileira não contempla. Com base em suas pesquisas, Paulo (2010, p. 18-19, grifo nosso) defende uma formação específica para educadores [...]” (PAULO, 2020, p. 133). Natali (2016) destaca a importância de inserir a diversidade de experiências sociais no processo de reflexão sobre a formação profissional de educadores sociais, além das políticas públicas que, subsidiando a formação do educador social no Brasil, contribui para a valorização deles.

Um tema a ser explorado é o contexto de atuação do educador social. Como verificamos Paulo (2019a, 2019b, 2020) afirma, a partir de anos de estudos e de experiências na AEPPA, que há formalidade da Educação Não Escolar. Declara, ainda, que os espaços são múltiplos e todos atuam contratados como profissionais que desenvolvem atividades educativas partir de orientações advindas das políticas sociais. Acerca desta compreensão de espaço de atuação, entendemos diferente da acepção de Gohn (2013) sobre a educação não formal atrelada ao trabalho do educador social.

Outro destaque é sobre quem são os educadores populares e sociais. Diferente de educador popular (militante), o educador social é um profissional que atua em contexto não escolar institucionalizado. No entanto, para a compreensão da complexidade das concepções de Educação Não Escolar e acerca do conceito de educador social são importantes estudos acerca das práticas, contextos, pedagogias e metodologias educativas não escolares. É, indispensável problematizar as concepções de educação existentes na Educação Não Escolar, as emergentes e aquelas que estão surgindo para conhecermos melhor suas raízes sociológicas, pedagógicas, políticas e filosóficas. Faz-se urgente a formação de educadores sociais inicial e continuada, em uma perspectiva da pedagogia crítica e por dentro das universidades. Até então, os espaços que mais se ocuparam da formação de educadores sociais foram os movimentos sociais, empresas educacionais e organizações sociais.

Palavras-chave: movimento popular; educação popular; formação de educadores; educadores sociais; educadores populares.

REFERÊNCIAS

FURMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores da educação não formal pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr./jun. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Maria Elisabete. **Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino-americanos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.



OLIVEIRA, Graciete Maria de. **Formação de educadores populares**: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA. São Leopoldo: EST/PPG, 2008

PAULO, Fernanda dos Santos. A Educação popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019a.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação do (as) educadores (as) populares a partir da práxis**: um estudo de caso da AEPPA. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

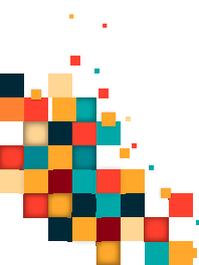
PAULO, Fernanda dos Santos; BIERHALS, Patricia; CONTE, Isaura. Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 128-144, maio/ago. 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: InterSaberes, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação das/os educadoras/es populares de porto alegre formadas/os em pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão) – Instituto Superior de Educação Ivoti, Porto Alegre, 2010.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Memórias e trajetórias**: sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. I. ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019b.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre**: suas implicações para o trabalho docente. Porto Alegre, 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



RECURSO EDUCACIONAL ABERTO E ELO: POSSIBILIDADE DE ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

GANDIN, Hellen Botton

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

hellengandin@gmail.com

PORTO, Ana Paula Teixeira

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

anapaula@uri.edu.br

O ensino de línguas na era da conectividade e da globalização encontra-se em um novo percurso. Com a disponibilidade e o avanço contínuo dos aparatos tecnológicos digitais é possível dialogar e vivenciar novos contextos e experiências comunicativas e também culturais. Os estudantes possuem a possibilidade de manter contato com falantes nativos de língua inglesa e língua espanhola, por exemplo, em qualquer tempo e espaço, de forma síncrona, ou não, ou seja, há inovações importantes que ampliam as formas de interação entre culturas e projetam novas horizontes educacionais para além da sala de aula física.

Acerca do contexto atual, faz-se necessário proporcionar um ensino de línguas pautado na valorização da diversidade cultural entre os povos, como forma de contribuir para a diminuição de ações e discursos preconceituosos, excludentes e carregados de estereótipos. Nesse sentido, a educação é peça chave para a qualificação da formação humana, pois através de práticas educacionais pautadas na perspectiva intercultural torna-se possível despertar o diálogo para com as diferenças a partir da promoção de valores como respeito, solidariedade e união mundial. Para tanto, ela pode-se valer de recursos da rede para otimizar uma perspectiva formativa intercultural, dentre as quais as ofertadas pelos Recursos Educacionais Abertos - REA.

Os REA, nesse sentido, contribuem para a mediação de tais diálogos entre culturas, tendo em vista que pela facilidade de acesso, uso e adaptação de materiais educacionais digitais, esses recursos oferecem ao docente maior flexibilidade e autonomia para o planejamento personalizado sobre quaisquer temáticas, dentre elas o ensino de línguas sob o viés da interculturalidade. Nesse sentido, como exemplo de REA, a plataforma ELO – Ensino de Línguas Online, também conhecida por ser um Sistema de Autoria Aberto (BEVILÁQUA; COSTA; FIALHO, 2020), contribui para a realização dessas práticas, uma vez que auxilia na produção, adaptação, licenciamento e armazenamento de REA para o ensino de línguas. São novos recursos e sistemas provenientes da era digital e da informação que podem qualificar ainda mais o ensino de línguas a partir do conhecimento e valorização da diversidade cultural, social e linguística existente.

Diante disso, este resumo expandido objetiva refletir a respeito dos Recursos Educacionais Abertos e das particularidades do sistema ELO voltados para o ensino de línguas, como forma de apresentar algumas concepções da educação intercultural a partir de uma atividade de língua

espanhola, criada por Raquel Souza de Oliveira, disponível no sistema ELO. Para isso, a pesquisa é de cunho qualitativo, com aprofundamento bibliográfico, cuja análise de dados será apresentada de forma qualitativa na medida em que serão expostas associações críticas da atividade intitulada: “*Desinformación y xenofobia en red*”, disponível em: <https://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5365&etapa=0> para com a perspectiva intercultural de ensino de línguas.

Para isso, de forma sequencial, serão expostas as seguintes reflexões: definição e possibilidades dos Recursos Educacionais Abertos; particularidades do sistema ELO – Ensino de Línguas Online; e por fim, a apresentação da atividade “*desinformación y xenofobia en red*” a partir de um olhar intercultural, apontando algumas concepções importantes que ratificam a importância de tais práticas nos contextos atuais de ensino.

O termo Recursos Educacionais Abertos – REA foi apresentado publicamente em 2002 pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e destaca-se pela possibilidade de criação ou adaptação de materiais de fins educacionais, o que contribui para a qualificação das práticas de ensino. Anos mais tarde, por meio do Primeiro Congresso Mundial sobre REA realizado em Paris, a Declaração REA de Paris é publicada e o termo Recursos Educacionais Abertos recebe a seguinte definição

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. (UNESCO, 2012, p. 1).

A partir dessa conceituação é possível observar que os REA, basicamente, são quaisquer materiais que possam ser utilizados nas práticas de ensino-aprendizagem, que segundo Atkins, Brown e Hammond (2007, p. 4, tradução nossa) podem ser: “cursos completos, materiais de curso, módulos, livros didáticos, streaming de vídeo, testes, software e quaisquer outras ferramentas, materiais ou técnicas.” Porém, os recursos citados somente serão REA desde que estejam disponíveis de forma aberta, ou seja, em domínio público ou sob licença aberta, pois assim as práticas de uso e adaptação serão permitidas. A respeito da licença aberta, tem-se como exemplo a licença Creative Commons que pode ser utilizada pelos criadores de materiais, pois esta apresenta várias possibilidades de publicação para que o futuro usuário dos materiais produzidos possa utilizá-los sem que os direitos autorais sejam infringidos. Para compreender melhor a proposta da licença aberta Creative Commons, as afirmações de Atkins, Brown e Hammond (2007, p. 13, tradução nossa) fazem-se importantes:

Creative Commons, com um slogan de compartilhar, reutilizar e remixar, legalmente, é um serviço de infraestrutura crítica para o movimento REA, fornecendo ferramentas gratuitas que permitem que autores, cientistas, artistas e educadores marquem facilmente seu trabalho criativo com as liberdades que desejam carregar. Eles podem alterar os termos de copyright padrão de “Todos os direitos reservados” para “Alguns direitos reservados.

Ou seja, a licença Creative Commons, diferentemente da licença comumente utilizada Copyright, possibilita a flexibilização de manuseio, tendo em vista que os recursos disponíveis podem ser adaptados para outras realidades, contextos e práticas de ensino, o que contribui para a construção de materiais de qualidade, porque estes serão: atualizados conforme a realidade em que se vive; criativos e interativos através do uso de recursos digitais; inovadores, uma vez que distanciam-se dos materiais de ensino convencionais, como os livros didáticos impressos. Nesse sentido, a abertura garantida pela licença Creative Commons expõe outras importantes perspectivas, em que a letra A, que compõem a sigla REA, não significa apenas "aberto", mas também pode ser considerada como "adaptativo", assim como Leffa (2016, p. 363) destaca: "tem-se uma proposta '3A', que pode ser formulada nos seguintes termos: A = A + A, ou seja, Abertura = Acesso + Adaptação."

Diante disso, as possibilidades de utilização e adaptação dos REA são variadas e dependem do tipo das especificações afirmadas através da licença Creative Commons. Wiley (2014, tradução nossa) destaca 5 potencialidades de abertura que contribuem para a relevância, expansão e utilização de tais recursos em quaisquer etapas formativas, dentre elas o ensino de línguas. Essas são conhecidas pela expressão "5Rs de abertura":

Reter - o direito de fazer, possuir e controlar cópias do conteúdo
Reutilizar - o direito de usar o conteúdo em uma ampla variedade de maneiras (por exemplo, em uma aula, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo)
Revisar - o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma)
Remixar - o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo aberto para criar algo novo (por exemplo, incorpore o conteúdo em um mashup)
Redistribuir - o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou seus remixes com outras pessoas (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo)

Os 5Rs de abertura oferecem as práticas de ensino e aprendizagem de línguas novas possibilidades de abordagem e interação do professor e estudante para com os conteúdos em questão, uma vez que o professor possui maior autonomia e liberdade para criar e adaptar recursos para serem utilizados em aula, podendo ainda compartilhar suas produções com outros professores através de repositórios de armazenamento de REA. Outro ponto que reitera a importância desses recursos é a possibilidade do professor ser o produtor, de forma individual ou coletiva, dos próprios materiais didáticos, atividade que possibilita o professor não só consumir materiais, mas também colocar-se na condição de autor.

Por fim, os REA caracterizam-se ainda como potenciais ferramentas para a qualificação de práticas de ensino-aprendizagem, pois apresentam novos horizontes educativos por meio da utilização de materiais digitais simples ou complexos, que possam ser editados e adaptados conforme as necessidades particulares de cada contexto. Práticas personalizadas e inovadoras devem, cada vez mais, compor as atividades pedagógicas de contextos plurais, conectados e em constante mudanças.

Entretanto, para a proposta de abertura dos REA se efetive na prática é necessário que as produções e adaptações feitas sejam também disponibilizadas a outros futuros usuários. É a partir da prática colaborativa de trocas e somas que se alcança um acesso muito mais amplo à materiais educacionais de qualidade e atrelados as atuais demandas de ensino, que são pautadas no desenvolvimento de criticidade, atualidade e inovação. Yuan, Macneill e Kraan (2008, p. 1, tradução nossa) expõem que o conceito de abertura é intimamente relacionado a prática de que “o conhecimento deve ser disseminado e compartilhado gratuitamente através da Internet para o benefício da sociedade como um todo.”

Dessa forma, os repositórios de armazenamento de REA fazem-se de extrema importância para a propagação de tais práticas, assim como os Sistemas de Autoria Aberta (SSA), cujo docente poderá desenvolver seus próprios REA e compartilhá-los sob a licença que preferir. Para uma melhor compreensão de tais termos, o sistema ELO será apresentado, tendo em vista que uma de suas atividades será tida como objeto de estudo.

Conceituada por Beviláqua, Costa e Fialho (2020, p. 11) como Sistema de Autoria Aberta, o ELO – Ensino de Línguas Online, que pode ser acessado pelo seguinte link: <https://elo.pro.br/cloud/>, possibilita aos docentes a criação de atividades diversas sobre quaisquer assuntos, como também oferece a opção de adaptar, reelaborar e editar atividades já existentes na plataforma. As suas possibilidades vão além, pois também atua como um repositório de armazenamento de todas as atividades criadas, e na medida em que estas são feitas, o licenciamento ocorre de forma automática sob licença Creative Commons BY – NC. Essa licença permite o uso e a adaptação do material, mediante atribuição de créditos e sem fins comerciais. Ainda, faz-se importante destacar que, cada atividade diz respeito a materiais que serão utilizados para fins educacionais e estas estarão disponíveis de forma aberta sob licença Creative Commons por meio do sistema ELO, desta forma, conclui-se que cada atividade produzida ou adaptada compõem um REA.

Diante das três opções de acesso ao ELO: visitante, estudante e professor, realizou-se uma pesquisa a partir do acesso como estudante, com a finalidade de buscar REA disponíveis no banco de dados que tivessem associações com a temática em questão, que é a perspectiva intercultural no ensino de línguas. A pesquisa foi realizada no dia 01 de junho de 2021, e a partir de uma busca com o descritor “xenofobia” obteve-se como resultado apenas dois REA. O escolhido é de autoria de Raquel Souza de Oliveira, produzido para fins de ensino de língua espanhola, e possui como título *Desinformación y xenofobia en red*. Esta atividade apresenta-se com uma classificação de qualidade de cinco estrelas e possui um nível de dificuldade considerado fácil.

Acerca da organização do REA escolhido, este é composto por nove módulos que são: texto, memória, sequência, eclipse, cloze, três módulos de quiz, e por fim, o módulo composer. Considerando que alguns nomes não possibilitam a compreensão clara das atividades, apresentam-se a seguir as suas particularidades. O primeiro módulo, como já destaca o nome, é composto por recurso textual que introduz os conceitos que serão explanados, bem como algumas provocações iniciais e também carrega um recurso visual que complementa o texto. O módulo da memória abarca um jogo de memória composto por palavras e significados acerca da temática, que proporciona uma

prática interativa para com o aluno e o faz refletir sobre os aspectos em questão. O terceiro módulo chama-se sequência, nele há um recurso audiovisual em que o aluno necessita assistir, e após a atividade de escuta e compreensão ele precisa ordenar os fragmentos apresentados seguindo as informações exposta no vídeo.

Na sequência, o módulo quatro é composto pela atividade eclipse, na qual uma boa parte do texto permanece coberta e o aluno, a partir do acompanhamento de outro vídeo, terá que transcrever o que escuta para os campos faltantes no texto. O cloze, diferentemente do que ocorre na atividade eclipse, ele apresenta algumas lacunas em palavras específicas, na qual o aluno terá que escutar uma música que se associa a temática e partir dela deverá completar os espaços. A respeito dos três quizzes, o aluno deverá responder três questionamentos, ou seja, cada quiz comporta uma questão, e na atividade duas questões são de múltipla escolha e apenas uma discursiva. Por fim, o último módulo é composto pela atividade composer que se assemelha a atividade de texto, pois há a presença de um recurso textual mais a proposta de uma atividade prática, contudo, o que a diferencia é a possibilidade de criação de hipertextos.

Após o breve percurso técnico de como o REA é organizado, outros pontos serão destacados na sequência, esses terão objetivo principal apresentar algumas reflexões acerca dos conteúdos expostos e o seu diálogo com a perspectiva intercultural. Para isso, serão destacados, de forma simultânea, três grandes eixos de análise: as temáticas apresentadas, as contribuições destas para a qualificação do processo de ensino de língua espanhola, e por fim as possibilidades para com a formação intercultural do aluno.

Seguindo a ordem dos módulos, o REA inicia com uma abordagem da temática “mentira” através da apresentação de uma estátua chamada “*El pinocho*” de Alberto Echegaray Guevara. A exposição desta estátua tem por objetivo, segundo as informações contidas na atividade, “tornar visível a mentira na política internacional, a mentira nos mercados financeiros, a mentira nas redes globais...”, mentiras propagam-se por meio das notícias nas redes sociais. Na sequência, os estudantes são desafiados a identificar notícias falsas, também conhecidas nas redes como *fake news*, por meio de um jogo da memória. A atividade também alerta o aluno para a compreensão das discussões entre “*fake news*” e “*desinformación*”, tendo em vista que ambas são comumente praticadas por xenofóbicos para proferir discursos de ódio e preconceito para com imigrantes. Nessa perspectiva, a atividade traz como exemplo a população da Venezuela, que vive uma crise política e econômica, nas quais uma boa parte da população busca sair do país a procura de melhores condições de vida em outros países latino-americanos.

Em meio as condições de fuga do próprio país de origem, as discussões propostas na atividade ainda apresentam ao estudante os problemas que os imigrantes enfrentam ao chegar em outros países, esses causados pela disseminação de falsidade sobre eles. Dentre as principais mentiras propagadas, estão: “*Ellos van a traernos enfermedades*”; “*Van a ocupar nuestros espacios de empleo*”; “*El gobierno va a dar el dinero que seria nuestro a ellos*”; “*Si tu país pasa por problemas, el problema es tuyo, no mio.*”. A apresentação desse cenário dos venezuelanos em um contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola torna-se relevante na medida em que aproxima

do estudante o diálogo com realidades sociais, culturais e históricas distintas, apresentando a pluralidade de realidades, sendo essas muitas vezes cruéis e desumanas, mas que sensibilizam para uma formação humana pautada na promoção de valores solidários, empáticos e respeitosos para com a realidade social e cultural dos outros povos em nível mundial.

Na sequência, ainda como forma de sensibilização e aprofundamento da temática, uma música do grupo "Los Tigres del Norte" é exposta e essa aborda a história de vida de quem passou pelo processo de migração e expõem quais foram as consequências tidas. O objetivo de tal atividade é a reflexão diante do processo de exclusão, preconceito e xenofobia que são proferidos quando se abre espaço apenas aos discursos falsos e estereotipados, ao invés de posicionar-se de forma empática e solidária para com a realidade dos outros povos. Neste contexto, as concepções de Fleuri (2001, p. 4) tornam-se relevantes, pois ele destaca que as práticas interculturais "emergem nos contextos de lutas contra os processos de exclusão social, de valorização de uma cultura dominante ou diante da marginalização de culturas, e nesse sentido, possui como objetivo central propor relações construtivas e solidárias entre esses grupos." Dessa forma, a própria seleção do tema do material analisado mostra-se apropriada.

O diálogo entre as culturas, a realidade social e econômica dos imigrantes venezuelanos e as práticas de xenofobia expostos no REA analisado, podem ser consideradas propostas educativas interculturais, pois essas não reconhecem apenas a diversidade social e cultural existente, mas também promove a relação entre essas pessoas, e comporta, por sua vez, os efeitos dessas vivências, podendo essas ser positivas ou não. Dando continuidade a exposição das temáticas, são apresentadas algumas atividades que abordam as consequências provocadas pelo processo de migração abordado vídeo, bem como as experiências vividas pelos imigrantes em uma outra cultura que se distancia da sua cultura de origem. Dentre as consequências destacam-se: a perda dos aspectos da própria cultura pelas vivências diárias com outros grupos culturais; o processo de homogeneização em que uma cultura dominante se sobressai diante dos grupos minoritários; o drama pessoal do imigrante que busca sentir-se integrado na nova cultura sem que haja a exclusão do outro mundo na qual ele já fez parte; e por fim, e mais importante, a abordagem da xenofobia na Europa.

A partir das reflexões de que é necessário potencializar práticas educativas que promovam a interdependência, a cooperação entre os povos, o reconhecimento e valorização entre culturas, conclui-se que tais propostas temáticas se associam com os objetivos da educação intercultural para o ensino de línguas. Uma proposta de educação pautada nas diferenças e no respeito, em que Leffa (2006, p. 18) destaca a partir dos conceitos da Pedagogia Crítica, os seguintes objetivos: "eliminar desigualdades, manter as diferenças, unificar o mundo e preservar a diversidade."

A partir dos Recursos Educacionais Abertos e dos Sistemas de Autoria Aberto torna-se possível a produção de materiais didáticos personalizados, que atendam aos diferentes objetivos de ensino, e que também sejam inovadores, por meio do uso de recursos digitais. É preciso propor práticas que transcendam os aspectos gramaticais do idioma, apresentando a língua em dimensões amplas e a partir de suas associações com diferentes culturas, realidade sociais e históricas distintas, a fim de que

a formação humana seja transformadora no sentido de contribuir para a solidariedade internacional a partir da comunicação, da vivência e do diálogo humano. Nesse contexto, as escolhas de temas para estudo da língua também se mostram relevantes para uma perspectiva intercultural, que proporciona uma dimensão crítica e humanizadora no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: recursos educacionais abertos; ELO; ensino de línguas; interculturalidade

REFERÊNCIAS

ATKINS, Daniel Ewell; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. **A review of the open educational resources (OER) movement:** achievements, challenges, and new opportunities. Mountain View: Creative common, 2007. Disponível em: <http://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Reviewof-theOERMovement.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. Made in Brazil. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 8-29, 21 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4029>. Acesso em: 1 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Percursos**, Florianópolis, v. 2, p. 1-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 maio 2012.

LEFFA, Vilson José. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 10-25.

LEFFA, Vilson José. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, ago. 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/outra_aprendizagem.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

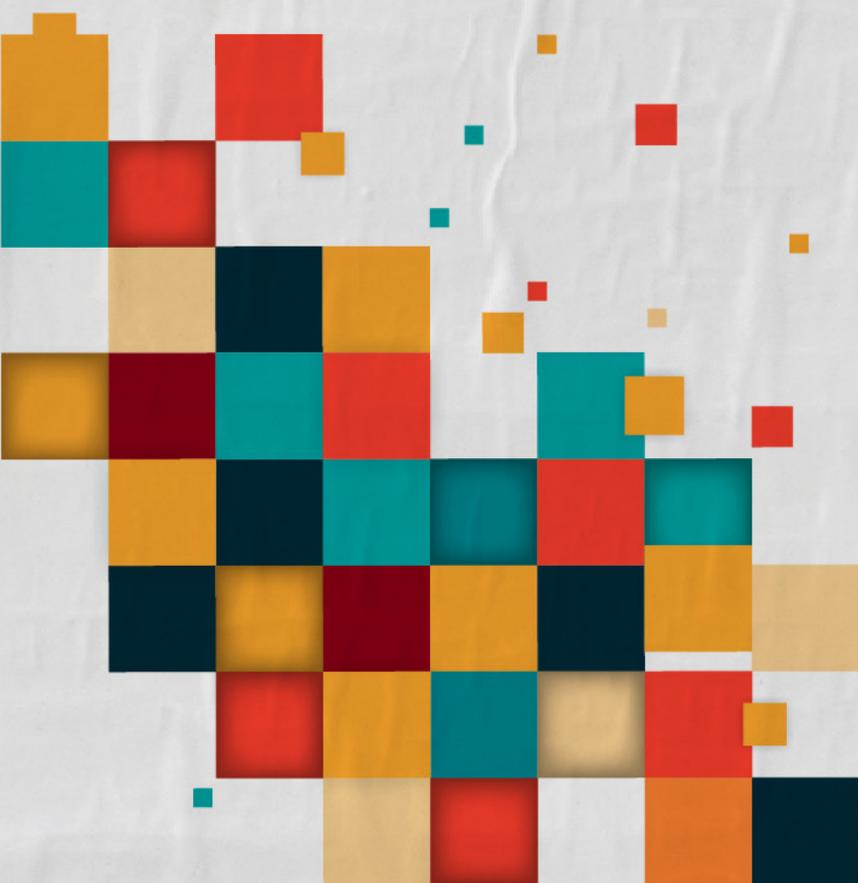
UNESCO. **Declaração REA de Paris**. [S. l.]: Unesco, 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

WILEY, David. The access compromise and the 5th R. **Open content**, 5 Mar. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/DLH5J3>. Acesso em: 5 mar. 2020.

YUAN, Li; MACNEILL, Sheila; KRAAN, Willem G. **Open educational resources:** opportunities and challenges for higher education. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: http://ubir.bolton.ac.uk/290/1/iec_reports-1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.



Relatos de Experiência
Eixo 1 – Formação e trabalho docente



A DINÂMICA DE TRIPLO PROTAGONISMO NO CURSO DE LETRAS: O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR, DO ACADÊMICO DE LETRAS E DO CONHECIMENTO

MARINHO, Bruna Ramos
Instituto Federal do Paraná (IFP)
brunaramosmarinho2@gmail.com

O projeto foi realizado em 2019-2 e 2020-1, com 20 acadêmicos, dos 3º e 4º períodos, do Curso de Letras do IFPR/Palmas, no componente: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Surgiu a partir da necessidade de promover experiências que permitissem o amadurecimento acadêmico do licenciando de Letras, o qual faria estágios de observação e de regência, já no início do curso. Com base nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e na concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica, procurou-se desenvolver uma formação organizada de modo que na apropriação e de objetivação do conhecimento relativo aos conteúdos desenvolvidos nos componentes se desse de modo que não somente o formador fosse ativo, mas que seu protagonismo no curso fosse compartilhado com os estudantes, formando, assim, um triplo protagonismo: o do professor formador, o do conhecimento e o do licenciando. O projeto consistiu na integração teórico-prática de nove componentes curriculares desses períodos, dispondo do Estágio, como eixo central. Para isso, foi construído um processo de formação que procurava priorizar a atividade dos acadêmicos na sua formação, de modo que aprender os conhecimentos relativos à prática docente se desse de modo ativo a partir do ponto de vista do sujeito. Tal como apontam os estudiosos da perspectiva histórico-cultural, buscava-se contemplar essa formação considerando os aspectos cognitivos e afetivos. Isso acontecia, principalmente, pela busca em garantir a inclusão, a participação do acadêmico, um professor em formação, no planejamento de todas as atividades formativas dos componentes participantes do projeto, possibilitando, com isso, um percurso de aprendizagem em que eles experienciassem as teorias estudadas, em sincronia com a sua vivência na experiência desenvolvida. À guisa de conclusão, é possível afirmar que tal experiência promoveu um salto qualitativo no desenvolvimento dos alunos, observado nos frutos desse trabalho, tais como: as sequências didáticas desenvolvidas já no início do curso, os materiais didáticos para as regências e os relatórios de estágios, cujo desenvolvimento deflagrou na apresentação e na publicação de artigo em congresso da área e um processo de formação estendido aos servidores.

Palavras-chave: professor formador; vivência; protagonismo; processo de formação; conhecimento.

A ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

SANTOS, Feiruque de Jesus dos; KÖHNLEIN, Janes Terezinha Cerezer
Universidade do Oeste de Santa Catarina
feiruquesantos@gmail.com

O presente trabalho versa sobre a dinâmica e organização da Educação Básica no Brasil numa abordagem histórico-crítica. A pesquisa partiu de leituras onde se evidenciou a história da Educação Básica brasileira marcada por grandes contrastes. Considerando essa premissa, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica sobre o tema, bem como a análise de um questionário aplicado a professores de uma escola privada do município de São Miguel do Oeste. Na oportunidade, os educadores relataram o cenário vivenciado por eles a partir das políticas educacionais atuais, manifestando que o objetivo da Educação Básica para eles, é entender a educação como alicerce para a formação do ser humano, reflexivo e consciente. No momento da escuta, os educadores complementaram que o educador tem papel essencial nesse processo e acreditam na educação transformadora. A pesquisa de campo passa a ocupar um lugar reflexivo, quando os educadores são ouvidos, sendo o momento da escuta valioso para o educador, impulsionando-o para uma nova prática pedagógica. As conclusões levantadas versam sobre a urgência de uma educação, inclusiva e democrática, voltada para a formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar sobre si e sobre o mundo, homens e mulheres conscientes do seu papel transformador na sociedade.

Palavras-chave: educação básica; democrática; dinâmica e organização; práticas pedagógicas; educação transformadora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO

OLIVEIRA, Marta Elaine de; PINTO, Mayra Barros
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
mayra.barros@yahoo.com.br; martaoliveira@gmail.com

O presente trabalho apresenta um ensaio de escrita a partir das experiências de formação de professores em serviço, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)¹, no município de Juiz de Fora – MG, durante o período de produção de atividades remotas, em um contexto de pandemia. Essas experiências de formação se constituíram diante da necessidade e dos desafios de utilização de recursos com tecnologias computacionais frente ao ensino remoto. A troca de experiência veio como resposta a uma problemática pertinente às práticas do CAEE: como adequar atividades aos alunos com deficiência que possam proporcionar contextos de aprendizagens? Com objetivo de minimizar essas barreiras, durante o período de setembro de 2020 a maio de 2021, aconteceram de dez encontros virtuais² de formação docente. Esses encontros foram intitulados de “Troca de experiência”, por constituírem um momento de partilha das descobertas dos professores do CAEE, no que tange o uso das ferramentas, de software, de sites etc. Enfim, constituiu-se de um espaço/tempo de compartilhamento de ideias coletivas que puderam produzir um banco de atividades adaptadas e adequadas aos alunos com deficiência e ao mesmo tempo produzir uma inclusão digital dos próprios docentes envolvidos. No entanto, para além da produção de atividades, ficou evidente a contribuição deste momento de troca de experiência, para além da atividade remota. Faz-se necessário a produção e a organização de momentos, como os vivenciados, para o avanço na formação em termos da aprendizagem docente e no uso das tecnologias digitais no âmbito educacional escolar.

Palavras-chave: professores; formação; experiência; aprendizagem; escrita.

¹ O CAEE atende, em 2021, no extraturno, 99 alunos com deficiências da rede pública de Juiz de Fora.

² Foram utilizados para os encontros o programa de videotelefonia Zoom e Google Meet.

O ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O FORMAÇÃO INICIAL

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; BURCHARD, Camila Pereira
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

fernandocunha.aluno@unipampa.edu.br; camilaburchard.aluno@unipampa.edu.br

A pandemia do Covid-19, nos desafiou enquanto docentes a adaptar nossas aulas em todos os níveis de ensino. Visto que, a escola pública do Rio Grande do Sul se manteve fechada todo o ano letivo de 2020, os acadêmicos da Licenciatura em Ciências da Natureza ficaram impossibilitados de realizar observações e intervenções sala de aula reais. No entanto, apesar dos prédios escolares estarem fechados, o ensino sofreu adaptações no qual houve a inserção de aulas síncronas e assíncronas, adotando como referência o Ensino Híbrido. Baseando-se nesse fato, a proposta curricular da disciplina de Práticas Pedagógicas III, tem como objetivo realizar reflexões da sala de aula com a teoria aprendida nas outras componentes curriculares. Ao longo da componente curricular os discentes desenvolveram um plano de trabalho anual, em grupos de três/quatro discentes. Os grupos escolheram diferentes anos do ensino fundamental e médio e desenvolveram uma expectativa de currículo para a disciplina de Ciências da Natureza. Ocorreu no encerramento da disciplina a socialização dos planos de trabalho, resultando na formulação de diferentes projetos interdisciplinares contidos nos planos, a articulação da biologia, física e química integrando as Ciências da Natureza como um todo. Portanto, a docente utilizou a construção do plano de trabalho como uma estratégia de inserção ao ambiente escolar em meio a pandemia. Os discentes desenvolveram a habilidade de construir um currículo organizado e ainda pautar as referências norteadoras conforme as políticas educacionais. O embasamento dos planos de ensino agregou conceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Por fim, a intervenção foi de grande valia, uma vez que o planejamento pedagógico faz parte do exercício docente, uma vez que organização e planejamento possibilitam mais segurança ao fazer docente.

Palavras-chave: organização; prática pedagógica; planejamento; formação inicial; docentes.

REGÊNCIA NA RP: OBSERVANDO A MATEMÁTICA NO DIA A DIA

LAZAROTO, Agda Albiero; TITON, Flaviane Predebon; LUNKES, Maiara Elis
Instituto Federal Catarinense (IFC) Concórdia;
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
agdalazaroto10@gmail.com; flaviane.titon@ifc.edu.br;
maiaralunkes.matematica@gmail.com

O trabalho tem como objetivo apresentar uma prática realizada no contexto do Programa de Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Catarinense - IFC *Campus* Concórdia, a partir da docência de uma residente acadêmica da 7ª fase do curso de Matemática Licenciatura. A atividade foi realizada em uma escola estadual de Santa Catarina, na qual, por conta do Decreto nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020, que Regulamenta a Lei nº 18.032 de 2020, está dando continuidade do ensino no formato 50% da turma presencial e 50% da turma remota. Esta atividade foi realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, cujo atendimento presencial dá-se uma semana aos alunos do grupo A e na outra (re)aplicando o mesmo plano com o grupo B. O conteúdo abordado consistiu na classificação dos triângulos. Inicialmente foram abordadas as definições dos triângulos em relação aos lados e ângulos internos a partir de uma aula expositiva-dialogada. Após a explicação, utilizou-se de materiais concretos para aprimorar os conceitos, os quais os alunos puderam manusear, além de utilizar-se do transferidor para encontrar e medir os ângulos internos desses triângulos. Para Vygotsky, o conhecimento deve ser interiorizado pelo aluno, sendo sujeito na construção de sua aprendizagem (OLIVEIRA, 1995). Diante disso, foi solicitado que os alunos realizassem um trabalho com a criação de uma apresentação com fotografias de objetos com características de triângulos e, ainda, descrever o objeto e a classificação do triângulo quanto aos conceitos estudados. Feito isso, os alunos apresentaram os trabalhos realizados. A partir da realização desta prática foi possível notar o interesse dos alunos em encontrar os mais distintos objetos relacionados com o que foi explicado em sala de aula. As apresentações obtiveram resultados positivos, todos os alunos participaram e, ainda, conseguiram compreender o assunto abordado.

Palavras-chave: regência; matemática; residência pedagógica; prática; conhecimento.

REFERÊNCIA

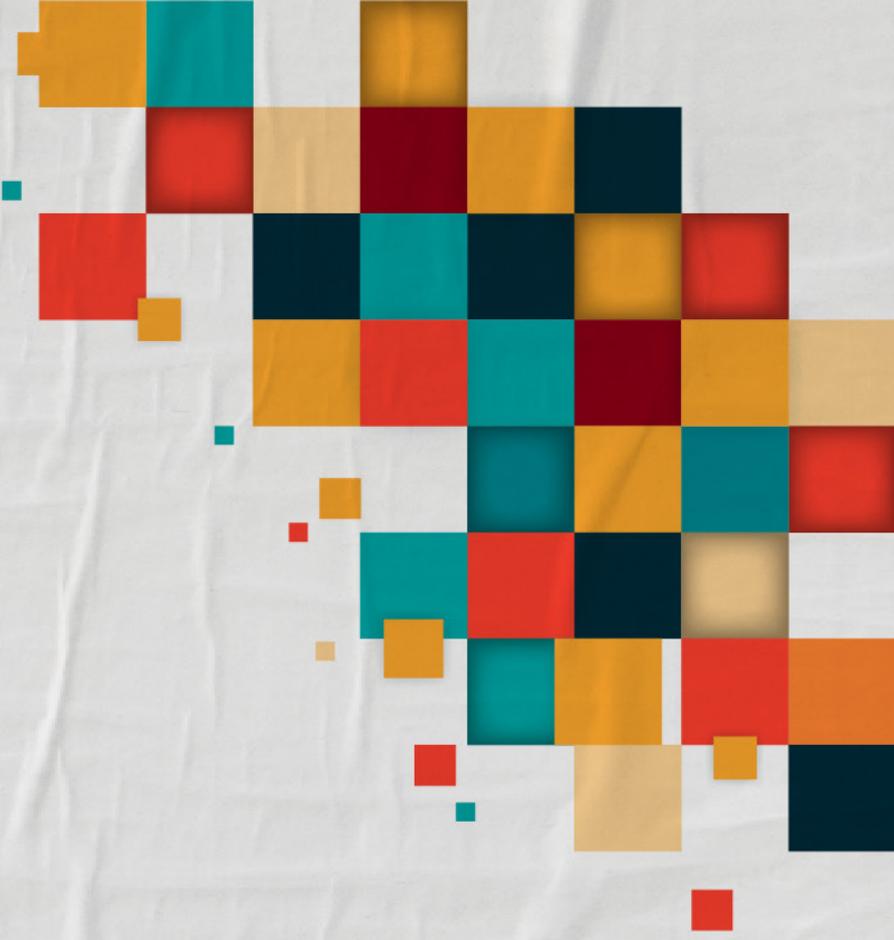
OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

REGÊNCIA NO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES

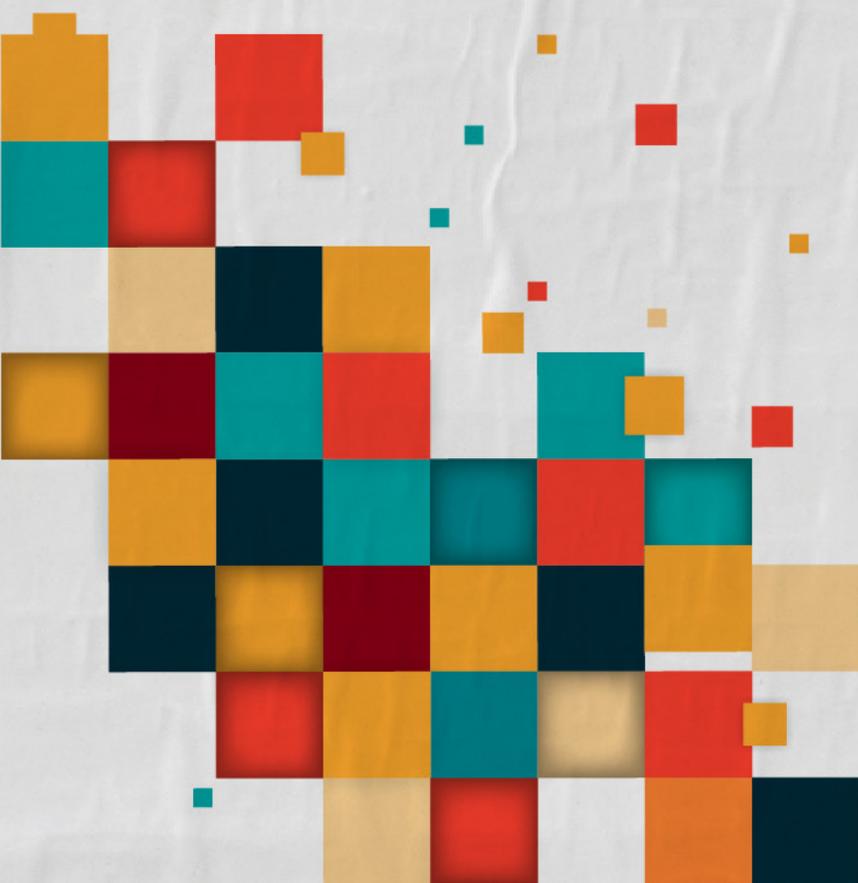
SCHWINGEL, Tainá S.; LUNKES, Maiara E.; TITON, Flaviane P.
Instituto Federal Catarinense (IFC) Concórdia
taina.schwingel@hotmail.com; maiaralunkes.matematica@gmail.com;
flaviane.titon@ifc.edu.br

As regências de classe são atividades importantes e indispensáveis no âmbito da formação acadêmica do futuro professor. Este momento de união/relação entre a teoria e a prática auxilia o futuro professor a construir sua identidade profissional. Nessa perspectiva, com o intuito de aperfeiçoar a formação dos licenciados, o Programa de Residência Pedagógica (RP) emergiu no contexto da formação da autora. Este trabalho tem por objetivo relatar os desafios e as atividades realizadas pelos acadêmicos/residentes do curso de Matemática Licenciatura do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, durante as regências da RP em uma escola estadual localizada no município de Concórdia - SC. As restrições e medidas impostas devido a pandemia do Covid-19, foram notórias durante a realização das atividades, as quais precisaram ser readequadas e adaptadas. Do início do programa, em Outubro de 2020 até o final de Maio de 2021, as atividades de regência foram realizadas de forma online, com atividades síncronas e assíncronas que tinham a finalidade de revisar os conceitos trabalhados no ano letivo anterior das turmas. Após esse período, as regências retornaram ao formato híbrido, o Estado de Santa Catarina, no decreto Nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020, que regulamenta a Lei nº 18.032, de 2020, propôs a divisão das turmas em dois grupos (A e B) e que se esses grupos vão alternando sua presença no ambiente escolar semanalmente - enquanto um grupo está na escola, o outro está com atividades remotas (tempo casa). Esta transformação repentina na Educação exigiu o enfrentamento de vários desafios, principalmente em relação à baixa participação e interação dos alunos com os residentes, bem como outras dificuldades relacionadas ao ambiente domiciliar e acesso a internet. Estes empecilhos que, muitas vezes, não são discutidos diretamente nas aulas da graduação e são emergentes apenas quanto está inserido na sala de aula. As regências realizadas no âmbito da RP demonstraram grande importância na construção profissional de cada residente.

Palavras-chave: ensino remoto; aprendizagem; formação; sala de aula; regência.



Relatos de Experiência
Eixo 4 – Processos Educativos



+ QUE UM: O PODER DO APOIO FAMILIAR PARA O SUPERDOTADO

FABRIN, Roselí Ana; SBERSE, Tatiane
Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAAP)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
roselifabrin@hotmail.com; tattisberse@hotmail.com

O objetivo deste estudo é acolher a família e aproximá-la da realidade do CAPP - Serviço de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (SAAH/S), e assim ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em conjunto com a escola regular. A Educação Especial (EE) é definida como uma modalidade escolar que se dirige a crianças que necessitam de processos especiais de educação (BUENO, 1993). Logo, alunos com AH/SD são aqueles que demonstram habilidade acima da média em ao menos uma dessas áreas: intelectual, liderança, psicomotricidade e artes, além de "elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 15). Para tal, está sendo realizado um grupo com as famílias dos estudantes da Oficina Exploratória do CAPP-SAAH/S, de forma mensal e online, durante quatro meses, tendo em vista os conceitos de AH/SD e inteligências múltiplas, com profissionais da instituição e convidados da área. Os resultados obtidos consistem na disposição dos pais em acompanhar seus filhos nos atendimentos suplementares, e a percepção dos desafios escolares acerca das AH/SD. Conclui-se que se faz necessário aprofundar o conhecimento com as famílias e escola a fim de amenizar os prejuízos educacionais e de aprendizagem, a partir de metodologias ativas da EE de AH/SD.

Palavras-chave: poder; apoio; família; superdotado; escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

SANTOS, Janaine Ferreira dos; LOZADA, Claudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
janainesantosifal@gmail.com; cld.lozada@gmail.com

Este relato de experiência decorre de resultados parciais de projeto de PIBIC desenvolvido pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas e tem como objetivo produzir material didático para o ensino de conceitos de Estatística para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Como metodologia de trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa, partindo do levantamento bibliográfico para estudar as características do ensino de Matemática na EJAI, seguindo com análise documental, verificando os documentos curriculares de diversos Estados e Municípios para levantar quais conteúdos de Estatística eram voltados para o ensino na EJAI, bem como realizamos uma análise de livros didáticos para verificar como os conteúdos estatísticos são organizados e apresentados. Os documentos curriculares apontaram uma preponderância do conteúdo de gráficos e tabelas, o que demonstra que se pretende prover de noções bastante elementares de Estatística, com pouco encaminhamento para outros conteúdos estatísticos. Já os livros didáticos apontaram que os conteúdos estatísticos, embora muitas vezes sejam contextualizados, não representam a realidade dos alunos da EJAI. Destacamos que observar a realidade dos alunos da EJAI com suas características específicas, contribui para uma melhor compreensão do conteúdo, pois os alunos percebem as aplicações da Estatística no seu cotidiano. Nesse sentido, o projeto de PIBIC na primeira etapa produziu vídeos com conteúdos de Estatística baseados em situações do cotidiano, nas quais os alunos da EJAI se deparam trazendo desta forma mais significado para os conceitos. Os vídeos estão hospedados no Canal Matedtec e abrangem os conteúdos de gráficos, tabelas e média simples, e que integram a Série Estatística na EJA. Os resultados iniciais demonstraram que os temas extraídos do cotidiano para ensinar conceitos estatísticos produzem uma aprendizagem significativa e valorizam a vivência dos alunos da EJAI, além de desenvolverem a competência crítica sobre o papel da Matemática na sociedade (SKOVSMOSE, 2001).

Palavras-chave: estatística; conceitos; aprendizagem significativa; vivências; matemática.

REFERÊNCIA

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus Editora, 2001.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE

PRIMMAZ, Fernanda; ZACCHI, Clair Fátima
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernandaprimmaz@gmail.com

A ludicidade, nos ambientes escolares, é importante para o processo de aprendizagem, pois permite a construção de conhecimentos de forma prazerosa e contribui para o processo de Alfabetização e Letramento. O presente trabalho objetiva apresentar as vivências do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no curso de Pedagogia da Unoesc, campus de São Miguel do Oeste, na 7ª fase, norteado pelo tema Alfabetização e letramento por meio da ludicidade. A prática desenvolveu-se na Escola Municipal Padre Alfredo Kasper, na cidade de Guaraciaba – no segundo semestre de 2020, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades de letramento e alfabetização pelo viés da ludicidade, considerando o uso social das práticas da leitura e escrita. Adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e observações na escola campo, que auxiliaram no estágio de docência e a realização da prática efetivamente. Conclui-se que no ambiente escolar é importante que as práticas educativas sejam mediadas pela ludicidade, objetivando as competências e habilidades em leitura e escrita, por meio da imaginação, da curiosidade, do prazer. As crianças aprendem e se alfabetizam com mais facilidade, quando são inseridas no mundo letrado, por meio da ludicidade, aspecto importante no desenvolvimento cognitivo, motor, social, psicológico e intelectual. Os autores que embasaram o trabalho foram: Ana Luiza Bustamante Smolka (1988), Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1999), Capovilla (2010), Lev Semyonovich Vygotsky (2007), Magda Becker Soares (2011) e Tizuko Morchida Kishimoto (2003).

Palavras-chave: prática docente; alfabetização; letramento; ludicidade.

ALFABETIZANDO COM SONS, LETRAS E AFETOS

MELLO, Ana Paula Barbieri de; METZ, Graciela Deise;
STÜRMER, Patrícia Aparecida
Secretaria Municipal de Educação (SME) Maravilha
equipemultidisciplinarmh@gmail.com

O presente projeto pretende estimular os estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, em forma de oficina buscando evoluções, por meio de intervenções abrangentes, especialmente na fase de alfabetização com os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal. Conforme Mello e Sudbrack (2019, p. 125): “O desenvolvimento adequado da leitura e escrita é um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, em que os altos índices de evasão escolar e de dificuldades na alfabetização e aprendizagem geram o fracasso escolar e a exclusão social.” Por meio das triagens escolares realizadas na unidade escolar, percebemos um grande número de estudantes com dificuldades em seu processo de aprendizagem. Conforme destaca Stürmer (2019, p. 17-18): “Como um dos principais problemas vivenciados na rotina escolar temos as dificuldades de aprendizagem retratadas por algumas crianças”. O referido projeto consiste em encontros semanais, extraclasse, em que serão realizadas atividades que contribuam na estimulação de habilidades específicas. A duração dos encontros será de aproximadamente uma hora. A dinâmica de trabalho visará oferecer estratégias que estimulem a aprendizagem da leitura e escrita, para que os estudantes tenham um bom desempenho nestas áreas. O planejamento ocorrerá, priorizando as particularidades de cada estudante participante. Metz (2020, p. 55) contribui quando nos traz que: “Acreditamos que se a pretensão é promover estratégias que contemplem a todos, precisamos perpassar pelo conceito de equidade e o colocá-lo em prática”. Nessa seara, nada mais sensato do que nos apropriarmos de atitudes equânimes para estruturarmos as ações que serão adotadas no desenrolar do Projeto.

Palavras-chave: alfabetizando; sons, letras e afetos; leitura; escrita.

REFERÊNCIAS

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a consciência fonológica:** aportes para a leitura e a alfabetização? Curitiba: CRV, 2019.

METZ, Graciela Deise. **Um olhar para todos:** políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada, Frederico Westphalen, 2020.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:** análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

LANES, Erone Hemann

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

eronehl@gmail.com

O presente relato de experiência trata dos desafios subjacentes ao processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil, diante da realização de atividades não presenciais, dadas pela pandemia. Destaco que a sistematização do processo educativo na rede municipal de Chapecó, desde o ano de 2020, vem acontecendo com o envio de atividades às famílias, por meio de tecnologias digitais ou impressas. Como professora do grupo etário dos bebês, envio semanalmente propostas, planejadas coletivamente com outros dois profissionais, que visam contemplar as especificidades do trabalho nesta faixa etária, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os eixos estruturantes da prática, ou seja, interações e brincadeira, bem como os limites e possibilidades de realização das mesmas nos contextos familiares. A experiência relata as estratégias adotadas no processo avaliativo dos bebês, realizada com a participação das famílias e em parceria com os professores que atuam na turma. Por meio do projeto “Avaliação participativa: o que as famílias têm a nos dizer?” foram coletadas fotos, vídeos e outros registros, além de diálogos espontâneos e respostas a questões preestabelecidas, que versavam sobre aspectos da participação dos bebês na realização das propostas em casa, bem como sobre diferentes questões, histórias e memórias que as famílias consideraram relevante relatar. Diante dos materiais coletados foram realizadas reflexões, análises e considerações acerca do que foi possível apreender desses. A sistematização e comunicação de tais reflexões foram organizadas por meio de mini-histórias e de um texto reflexivo, de linguagem sensível e poética que buscou evidenciar o processo de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, intitulado “Fios de memória”.

Palavras-chave: avaliação; educação infantil; atividades remotas; experiência; aprendizagem.

CUIDANDO, APRENDENDO E BRINCANDO COM AS PLANTAS E A NATUREZA EM NOSSO JARDIM!

SILVA, Jackson Gerson; KAGINSKI, Daiana
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jackson.silva@unoesc.edu.br; daianakaginski@gmail.com

O presente projeto foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), Esplanada na cidade de Chapecó-SC, este por sua vez atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Pensando em uma proposta pedagógica que venha de encontro a interdisciplinaridade alinhada a Base Nacional Comum Curricular, foi proposto um projeto visando plantas e natureza, entre os/as professores/as regente de sala e de Educação Física, tendo como objetivo explorar e conhecer os elementos do jardim e sensibilizar as crianças para a importância da conservação do ambiente, desenvolvendo atividades que proporcione as crianças uma nova experiência ao ar livre. Diante da proposta, foi organizado pela professora regente, momentos lúdicos de pesquisa, investigação e manipulação no jardim do CEIM. Primeiramente foi levantado o conhecimento prévio das crianças sobre o que já sabiam dos elementos da natureza como as plantas, proporcionando vivências para que as crianças adquirissem conhecimentos sobre o processo de germinação de sementes, o plantio de mudas e os cuidados necessários para o desenvolvimento delas, de modo a observar seu crescimento e o ciclo de vida das plantas, utilizando de brincadeiras e expressão por meio de diferentes linguagens, desenhos, cantos, dramatização e registros, sendo essenciais na Educação Infantil. Já, o professor de Educação Física, propôs organizar um espaço diferente para as crianças, usufruindo do bom espaço e árvores que a escola oferece, construiu os chamados “esportes de aventura na natureza”, sendo organizadas algumas atividades voltadas para o desenvolvimento de suas capacidades físicas tais como: força, equilíbrio, resistência, flexibilidade entre outros, visto que as práticas tiveram supervisão de um professor do corpo de bombeiros para verificar e nos auxiliar nessas construções, a proposta foi composta por uma ponte flutuante adaptada e uma mini tirolesa para as crianças brincar e aprender. Por meio desse projeto e dos momentos vivenciados durante as intervenções, sem dúvida, contribui para a formação de uma consciência ecológica infantil, desenvolvendo na infância a capacidade de sempre estar aprendendo situações e vivências novas, que vem de encontro às propostas estabelecidas pelos documentos norteadores.

Palavras-chave: aprender; brincar; cuidar; formação; consciência.

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS DE ASTRONÁUTICA

LOZADA, Claudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
cld.lozada@gmail.com

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi investigar as bases teóricas do ensino de Astronáutica e Aeronáutica na Educação Básica, elaborando material didático para o desenvolvimento dos conceitos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise bibliográfica constatando que as bases teóricas do ensino de Astronáutica e Aeronáutica na Educação Básica são oriundas do enfoque STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Os materiais didáticos encontrados pelo levantamento são em maior parte desenvolvidos pelas agências espaciais, pois estes conteúdos não estão inseridos no currículo de Ciências e nos livros didáticos e encontram-se de modo pontual relacionados aos conteúdos de Astronomia. Para tanto, desenvolvemos diversos materiais e nesta mostra apresentaremos uma trilha de aprendizagem voltada para o desenvolvimento de conceitos de Astronáutica, a partir da adaptação do material disponibilizado pela NASA – Agência Espacial Norte-Americana (2021). A trilha foi composta para a aprendizagem dos conceitos de Astronáutica: Lei de Ação e Reação (Lançamento de Foguetes – propulsão, empuxo e combustão), Missão à Lua e Marte (Missão Apollo 11, Rochas lunares, crateras e gravidade lunar; rocha: basalto vulcânico de Marte e as missões Curiosity e Perseverance) e Estação Espacial Internacional (construção e finalidade; microgravidade). As atividades são conceituais, experimentais e motoras e possibilitam a montagem dos artefatos, bem como a utilização de jogos digitais. Os resultados demonstraram que o enfoque STEM promove maior engajamento e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, além de possibilitar uma aprendizagem significativa dos conceitos de Aeronáutica.

Palavras-chave: material didático; ensino; conceitos; astronáutica; aprendizagem.

REFERÊNCIA

NASA. **Engajamento NASA STEM**. Disponível em: <https://www.nasa.gov/stem>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NUMA CLASSE HOSPITALAR EM JOÃO PESSOA – PB

CLARK, Anne Jaqueline; ARAÚJO, Kathy Souza Xavier de;
RODRIGUES, Janine Marta Coelho
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jaqueline.clark@gmail.com; araujoksx@gmail.com; janinecoelho68@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo principal compartilhar as práticas de ensino com crianças e adolescentes hospitalizados no Hospital Universitário Lauro Wanderley na cidade de João Pessoa – PB. Além de divulgar o direito à escolarização das crianças em classes hospitalares, como também despertar o interesse da sociedade acadêmica para estudos nesta área. Onde adotaremos a metodologia de “relato de experiência” para publicitar as práticas pedagógicas utilizadas na classe hospitalar do projeto de Extensão (PROBEX-UFPB) “Atendimento psicopedagógico à criança e ao adolescente hospitalizado: um trabalho alternativo para o pedagogo”. Durante as práticas de escolarização antes e durante a pandemia de covid-19 os desafios sempre foram diversos, mas com a utilização de algumas estratégias educacionais os atendimentos têm seguido com grande êxito e os resultados têm sido surpreendentes e emocionantes. Vem sendo utilizadas as Tecnologias Assistivas (TA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como fortes aliadas nesse processo de inclusão. O direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizados tem sido garantido neste processo de escolarização.

Palavras-chave: escolarização; práticas de ensino; tecnologias; inclusão; direito à educação.

INTERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS

LOURENÇO, Daniela Silva de; WIRZBICKI, Sandra Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
danieladelourenco@hotmail.com; sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

No presente trabalho apresentamos a análise de um episódio relacionado a uma aula sobre a Dengue, desenvolvida com uma turma de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de um município da região das Missões do Rio Grande do Sul. Com aporte na perspectiva teórica Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009) em relação à formação de conceitos e às interações envolvidas nesse processo. O objetivo do estudo esteve centrado em investigar como esses estudantes desenvolvem a significação de conceitos a partir dos processos mediados e das interações em ambiente virtual de ensino. O estudo é qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2001) e para evidenciar peculiaridades do processo investigativo, por meio da seleção de um episódio fizemos a opção pela análise Microgenética (GÓES, 2000) por possibilitar maiores aproximações teórica-metodológica com o objetivo proposto. A partir da análise podemos inferir que as interações verbais entre professor e alunos foram imprescindíveis no processo de significação conceitual acerca dos conceitos relacionados à Dengue, acrescidas dos recursos tecnológicos, tais como uma página do Facebook (criada especificamente para a realização das atividades) e o chat da sala virtual de ensino, do Google Meet.

Palavras-chave: interações; ensino; aprendizagem; conceitos; ciência.

REFERÊNCIAS

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JOGO ALQUERQUE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

OLIVEIRA, Guilherme de; SANTOS, Pamela Moreira dos;
FRAPORTI, Katiane; FACHINETO, Sandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc);
Escola Marechal Arthur da Costa e Silva (EMACS)
gui.oliveira3881@gmail.com; pamela_santos00@hotmail.com; kathyfraporti@yahoo.com.br; sandra.fachineto@
unoesc.edu.br

O objetivo principal desse trabalho é relatar como foi implementar o Jogo *Alquerque* para as turmas do 5º ano da Escola Municipal Marechal Arthur da Costa e Silva em São Miguel do Oeste visando desenvolver habilidades e raciocínio lógico, e, efetuar a captura e bloqueio das peças do adversário com atenção, concentração, estratégia de jogo e raciocínio individual. Antes de começar, cada aluno coloca as suas doze peças nas duas fileiras mais próximas a eles e os dois espaços mais à direita da linha central. Um aluno com 12 peças brancas e outro com 12 peças pretas. As peças podem ser movimentadas na horizontal, vertical e/ou diagonais. Para capturar uma peça do adversário, basta saltar a peça, em uma casa vazia. Vários saltos de captura são permitidos e, de fato obrigatórios se possíveis. Se uma captura é possível, deve ser feita, ou então a peça é removida. O objetivo do jogo assim como o jogo de damas é eliminar peças do adversário ou atingir uma posição em que o adversário não possa fazer uma jogada válida. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê." (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Tivemos resultados positivos na atividade, no início os alunos manifestam dificuldades em começar a jogar, porém logo vão se adaptando, se divertindo, questionando e elaborando estratégias de jogo para vencer o adversário. Nós bolsistas aprendemos muito com as vivências das práticas de jogos, pois eles são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: experiência; educação física; vivências; jogos; aprendizagem.

REFERÊNCIA

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOGO CURLING: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS

MALDANER, Eduardo Balbinot; SANTOS, Richard Willian Machado dos;
FRAPORTI, Katiane; FACHINETO, Sandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc);
Escola Marechal Arhtur da Costa e Silva (EMACS)
eduardo_maldaner@hotmail.com; machadorichard79@gmail.com; sandra.fachineto@unoesc.edu.br;
katyfraportiescola@gmail.com

O objetivo principal deste trabalho é relatar a implementação do jogo *Curling* para as turmas do 7º ano A e B da Escola Municipal Marechal Arthur da Costa e Silva, em São Miguel do Oeste, visando aprender e vivenciar sobre uma modalidade olímpica que é praticada no gelo. O *Curling* é um esporte de inverno e as primeiras referências documentais sobre a sua prática são do século XVI. É disputado numa pista de gelo de 150 pés de comprimento (45,72 m), com pedras de granito com massas entre 17 kg e 20 kg. Para o desenvolvimento da atividade escolar foi necessário fazer algumas adaptações, pois não tínhamos pista de gelo, pedras de granitos e as vassouras específicas. Inicialmente, a professora titular da turma explicou, passou um vídeo sobre o esporte e em seguida fomos para a prática. Para desenvolver a atividade na escola utilizou-se giz e bolas de beisebol. Foram desenhados círculos no centro da quadra delimitando onde seria a marcação de pontos. Cada círculo obtinha uma pontuação diferente, que variava de 10 pontos, no círculo maior até 40 pontos no último e menor círculo. Para desenvolver a atividade a turma foi dividida em dois grupos, cada aluno do grupo deveria lançar a bola de forma que ela rolasse até os círculos dispostos no centro da quadra. A equipe que fizesse 200 pontos primeiro, ganhava. Ambos demonstraram grande interesse na modalidade e foram muito participativos. Ao final, indagou-se aos alunos, de forma oral, se eles já conheciam este esporte, qual foi o entendimento sobre jogo e se gostaram de praticá-lo. A maioria dos alunos não sabiam deste esporte e os que sabiam nunca haviam praticado, mas conseguiram entender como que este jogo acontecia e adoraram vivenciar um pouco sobre ele. Percebemos que ao longo de cada jogada dos alunos, eles iam adaptando a força e a distância com que deveriam jogar para acertar dentro dos círculos, assim chegando mais perto do círculo com maior pontuação a cada rodada. Por fim, obtivemos ótimos resultados da aula, tendo em vista que a execução ocorreu conforme o planejado, e, os alunos adoraram, além de aprender que mesmo esportes que não existem em nossa região, seja por conta do clima ou da disponibilização de lugares adequados, pode-se adaptar o esporte para que assim as crianças vivenciem algo novo e diferente.

Palavras chave: experiência; esporte; jogo.

JOGOS DE PRECISÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARTINI, Igor Luis; SANGUINETE, Luciene;
FRAPORTI, Katiane; FACHINETO, Sandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc);
Escola Marechal Arthur da Costa e Silva (EMACS)
martiniluisigor@gmail.com; sanguineteluciene63@gmail.com; kathyraporti@yahoo.com.br; sandra.fachineto@unoesc.edu.br

A atividade desenvolvida faz parte do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) com o objetivo de explicar, por meio de várias linguagens (corporal, visual, oral e escrita), a importância das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional. Foi trabalhado o jogo do Estica e Puxa com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva com o propósito de desenvolver habilidades motoras, concentração, atenção, noção de espaço e conhecimento dos números. Primeiramente os alunos pintaram o tabuleiro do jogo e colocaram a numeração de 1 a 10 sendo o número 10 disposto no centro dele. Em seguida, jogaram em duplas, movendo a tampinha de um lado para o outro, conforme o número que caía no dado, com objetivo de chegar até a casa do número 1. Após, a atividade foi recriada no ginásio, com um cone no lugar da tampinha, e, a turma foi dividida em duas equipes, sendo que objetivo da equipe era chegar primeiro no número 1. Os resultados da atividade foram muito positivos, pois as crianças se divertiram e até jogaram com suas famílias. Como Pibidianos, conclui-se que os jogos são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças, além de trazer muita diversão.

Palavras-chave: jogo; educação física; aprendizagem; desenvolvimento; diversão.

KAHOOT!: NO CONTEXTO FORMATIVO DO PROJETO MENINAS E MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

LENHARDT, Raíssa, MADRUGA; Artiese Machado; EMMEL, Rúbia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) Santa Rosa
lenhardt21raissa@gail.com; artiesemachadamadruga@gmail.com; rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

O estudo trata-se de um relato de experiência sobre o uso do *Kahoot* como uma das atividades do projeto: “Meninas e Mulheres na História da Ciência”. O *kahoot* é uma ferramenta tecnológica, uma plataforma de aprendizado que se baseia em jogos. O professor pode adicionar perguntas e essas são convertidas em um jogo de pontuação, interação e ranqueamento (DELLOS, 2015 apud SANDE; SANDE, 2018). Esta atividade teve como objetivo geral analisar as concepções *a priori* e *a posteriori* no desenvolvimento do projeto. O projeto foi desenvolvido com quatro turmas de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano (8 estudantes), em uma escola da rede municipal da Região Noroeste no Estado do Rio Grande do Sul. Havia no total doze perguntas, algumas possuíam apenas uma alternativa correta e outras que não havia resposta certa ou errada, mas, o que valia era o conhecimento que o estudante possuía. Dentre elas estavam: - Quem faz ciência?; - Você conhecia alguma cientista mulher antes do projeto? Desta maneira, analisamos que, para a pergunta “quem faz ciência?”, todos os estudantes responderam que todas as pessoas podem fazer ciência. E para a pergunta “Você conhecia alguma cientista mulher antes do projeto?”, 60% marcaram a alternativa que conheciam uma cientista, 20% conheciam alguns cientistas e 20% que não conheciam nenhuma cientista. Logo, com esta análise, percebemos que os estudantes já possuíam um conhecimento prévio sobre quem faz ciência, porém, quando é perguntado sobre mulheres cientistas, vemos que ainda havia estudantes que não tinham estes conhecimentos. Este desconhecimento pode ocorrer, pois, nas aulas a visão de ciência pode estar mais focada em um ensino com exemplos de cientistas masculinos (LENHARDT et al., 2020). Concluímos que, é importante fazer intervenções nas escolas, por meio dos projetos de extensão, pois ainda há uma limitação no conhecimento dos estudantes sobre mulheres na ciência, por mais que todos os estudantes responderam que qualquer pessoa faz ciência. O estudo evidenciou a importância do *Kahoot* que é uma ferramenta qualificada para fazer avaliações e análises críticas sobre esta temática.

Palavras-chave: experiência; aprendizagem; contexto formativo.

REFERÊNCIAS

LENHARDT, Raíssa et al. **Relato de experiência de um túnel do tempo:** meninas e mulheres cientistas na história da ciência. XMept, 2020.

SANDE, Denise; SANDE, Danilo. Uso do Kahoot como ferramenta de avaliação e ensino-aprendizagem no ensino de microbiologia industrial. **Holos**, v. 1, p. 170-179, 2018.

LEITURA LITERÁRIA, FORMAÇÃO DE LEITORES E APRENDIZAGEM

HERBERT, Marciane Terezinha; ZACCHI, Clair F.
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marciane.herbert@outlook.com

A leitura literária caracteriza-se como elemento fundamental na formação de leitores e atua de forma significativa nos processos de aprendizagem. Objetivou-se com o trabalho compreender como a leitura literária contribui na formação de leitores e nos processos de aprendizagem. O tema foi objeto de pesquisa, durante toda a graduação em Pedagogia, e a prática, por meio do estágio, apresentou-se como possibilidade de aprofundamento. Adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, diagnóstico de observação, docência e análise das vivências. Como resultados destaca-se que a leitura literária atua significativamente na formação de leitores, por se caracterizar como leitura de fruição e prazer, além de facilitar os processos de aprendizagem de escrita, de memorização e atuar na organização do pensamento, despertando a curiosidade na busca do conhecimento. Nesse sentido, a leitura deve ser incentivada nas escolas, pois tem papel essencial no desenvolvimento cognitivo e na apropriação de conhecimentos. Os principais autores que embasaram o estudo e a prática foram: Amarilha (1997), Barbosa e Volpini (2015), Carvalho (2015), Costa (2007), Lois (2010), Machado (2001), Melo (2014), Mittmann (2010), Morais (1999), Moreira (2012), Silva (2003), Souza e Bernardino (2011), Vygotski (1991) e Zacarias e Palma (2013).

Palavras-chave: aprendizagem; leitura literária; formação de leitores.

O DESAFIO DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPANHOL

CASAGRANDE, Graciéle Nissola
Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior
gracielenissola@yahoo.com.br

Um dos grandes desafios do educador, na atualidade, é promover a participação oral de seus alunos durante as aulas, especialmente, fazendo uso e valendo-se de seus conhecimentos na língua estrangeira em estudo. Nesta perspectiva, o papel do professor é fundamental, uma vez que, um professor dinâmico, com domínio dos conceitos abordados em seu componente curricular e principalmente motivado, tem maiores chances de atingir seu objetivo, em se tratando de promover a prática oral durante as aulas. “É preciso, sem dúvidas, reencontrar novos caminhos para a prática pedagógica escolar, uma espécie de libertação, de desafio, uma luz na escuridão. A educação lúdica pode ser uma boa alternativa.” (ALMEIDA, 2000, p. 62). Com o intuito de compartilhar uma experiência que tem sido exitosa ao longo da minha caminhada na docência de língua espanhola no EF e EM, apresento a dinâmica do dado com “*pronombres personales sujetos*”. Esta, tem por finalidade promover a assimilação do conteúdo gramatical, bem como, explorar a oralidade do aluno por meio de uma atividade lúdica. Desta forma, de maneira descontraída, o aluno se envolve, participa e aprende sem a “pressão” da pedagogia tradicional, o que por vezes é necessária! Para execução da atividade, primeiramente, faz-se necessário conceituar os pronomes pessoais, suas regras de uso, enfatizar a pronúncia na língua estrangeira. Na sequência, utiliza-se um dado, cujas 6 faces correspondem aos 6 pronomes em estudo (3 do singular e 3 do plural). Feito isso, é só usar a criatividade e iniciar a dinâmica (pode ser por meio de gincana ou individualmente). Quanto maior a motivação do professor na realização, melhor é o engajamento dos alunos na atividade. Finaliza-se este relato, enfatizando que esta é apenas uma dentre as inúmeras possibilidades que os educadores podem dispor para motivar seus alunos à aprendizagem.

Palavras-chave: oralidade; língua estrangeira; espanhol.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

O DESENVOLVIMENTO DA FORÇA E COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS NO JOGO DE TIRO AO ALVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANA

NESSELLO, Cristhian; SILVA, Cristian Siqueira da; LUZ, Simara Machado da; RIGHI, Jacqueline Salete Baptista; BARETTA, Elisabeth
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jacquerighi19@gmail.com

A formação de professores, além do percurso na graduação, tem uma inserção muito forte na escola com atividades multidisciplinares e polivalentes, envolvendo as etapas da educação básica. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), antecipa e fortalece o vínculo dos acadêmicos dos cursos de licenciatura com a escola. Na Unoesc campus de Joaçaba, o curso de Educação Física possui um núcleo no Centro Educacional Roberto Trompowsky, desenvolvendo projetos relacionados à cultura corporal do movimento. Na classificação dos esportes adotada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Tiro ao Alvo é caracterizado como esporte de precisão, pois se caracteriza por arremessar ou lançar um objeto procurando acertar um alvo específico. Esta prática de ensino teve como objetivo adaptar o Tiro ao Alvo para um jogo coletivo, desenvolvendo habilidades motoras como força, coordenação motora ampla, precisão e lateralidade, oportunizando aos escolares a execução de diferentes práticas corporais, ampliando as ações executadas de forma remota durante o 1º trimestre. Esta prática de ensino foi desenvolvida durante três aulas no ensino presencial, para 106 escolares de 4º e 5º anos do ensino fundamental do período matutino. A execução do jogo é realizada em uma quadra de esportes dividida por uma linha central e duas linhas de fundo, nas quais foram dispostos três cones e uma bola de tamanho médio entregue a cada equipe. A meta do jogo é lançar a bola abaixo da cintura dos adversários para o lado oposto da quadra, fazendo com que ela ultrapasse a linha de fundo ou derrube um cone. Cada vez que a bola ultrapassa a linha de fundo marca-se um ponto e quando a bola derruba o cone marca-se dois pontos. Os jogadores podem defender seu lado com qualquer parte do corpo. O jogo é disputado em melhor de três games de 17 pontos ou com diferença de dois pontos caso haja empate em pontos durante o game. É atribuída a vitória a equipe que vencer dois games. Por se tratar de um jogo dinâmico, observou-se a participação efetiva e prazerosa dos escolares com melhora considerável nas habilidades propostas, sendo que a introdução de múltiplas variações na execução dos jogos promove resultados mais robustos. A retomada das atividades práticas neste momento da pandemia foi de fundamental importância para a evolução das crianças, bem como no exercício da docência, pois independente do ambiente ser presencial ou remoto, a efetividade do processo educacional está vinculada aos objetivos, estratégias e aos conteúdos previstos.

Palavras-chave: prática de ensino; escolares; educação física.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

O VESTUÁRIO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

FILOCREÃO, Lilian Patricia Soares; CUNHA, Fernando Icaro Jorge
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio);
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
liliansfilocreao@gmail.com; fernandocunha.aluno@unipampa.edu.br

O presente resumo é constituído por uma análise que tem por objetivo refletir sobre a possibilidade em aplicar o vestuário como recurso didático em sala de aula no Ensino Médio, articulando o conhecimento histórico construído nas escolas com a recente produção historiográfica. Através da forma como os indivíduos utilizavam as suas vestes e os seus acessórios, podemos compreender as suas atuações na sociedade, reforçando as suas diferenciações, além dos desvios e das brechas que poderiam exercer, das normas e dos padrões impostos na época. O Rio de Janeiro como capital imperial abrangia uma variedade de segmentos sociais em seu território: elites, escravizados, libertos, homens, mulheres, trabalhadores livres, pobres e imigrantes, os quais desempenhavam papéis e funções específicas sob um contexto escravista e de ampla desigualdade social. A cultura europeia dava o tom dos comportamentos, hábitos e consumos das elites, que eram materializadas em suas roupas e acessórios, sendo algo que os diferenciava e os hierarquizava em relação à diversidade étnica presente na maioria da população do Rio de Janeiro. Os segmentos mais subalternizados, como escravizados e libertos, devido às suas influências culturais híbridas, europeias, muçulmanas e africanas, buscaram ressaltar as suas identidades, origens étnicas e ancestralidades, através da ressignificação de suas vestes e acessórios, e da resistência de suas práticas individuais e coletivas. Baseados nos eixos de hierarquias e identidades na construção dos segmentos sociais do Rio de Janeiro do século XIX produzimos um material pedagógico sob os moldes de um Almanaque, meio de comunicação típico da época, disponibilizado em formato PDF, mediante o uso de variadas fontes imagéticas e textuais, a fim de propiciarmos ao docente um meio de tornar o conteúdo pretérito mais acessível e elucidativo aos discentes.

Palavras-chave: vestuário; recurso didático; ensino de história.

PIBID: PROJETO BAÚ LITERÁRIO

SANTOS, Gabrieli dos; HAAG, Joceane; BARBACOVÍ, Katiane Paula;
FERNANDES, Keli Cristina; WEINMAN, LOEBLEIN, Leila;
BRANDENBURG, Nívia Cristina Bencke; SILVA, Thalyta Pasqualli da
Escola Municipal Juscelino Kubitscheck de Oliveira
leilalwthales@gmail.com.br

As crianças convivem com linguagens orais desde muito cedo, desse modo, é imprescindível o conhecimento de diferentes gêneros textuais em todas as fases e principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se inicia o processo de alfabetização e letramento, onde se desenvolvem as habilidades de ler e escrever e o uso competente da leitura e da escrita. A literatura é de suma importância para a formação do leitor, pois ela proporciona o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A leitura de diferentes gêneros literários coloca a criança em contato com a escrita e a leitura. Através da descoberta do mundo encantado da leitura e na medida em que compartilhamos da ideia de que a literatura infantil tem papel fundamental no processo de alfabetização e letramento é que a aprendizagem acontece; Despertando o gosto pela leitura, estimulando o potencial cognitivo do aluno; Diversificando o repertório de leituras na escola possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, ampliando o vocabulário através de diferentes gêneros textuais ao incentivar a linguagem escrita. O projeto será colocado em prática no mês de julho com: A Produção de vídeo para apresentação das bolsistas envolvidas no projeto, bem como a apresentação do Baú Literário e a sua finalidade, convidando as crianças a participar dessa construção; A Leitura e contação de histórias pelas bolsistas, motivando os alunos a trazerem diferentes textos para a escola e colocar no baú literário, bem como a socialização e leitura com os colegas. No decorrer do projeto, serão gravados vários vídeos, envolvendo a leitura e a imaginação das crianças. O resultado esperado é que desperte o prazer pela leitura e a produção da escrita de diferentes gêneros textuais.

Palavras-chave: leitura; produção escrita; PIBID; produção; criatividade.

REFERÊNCIA

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PRÁTICAS ESPORTIVAS COMPLEMENTARES NO ÂMBITO ESCOLAR: VIVÊNCIAS PIBIDIANAS

ZORTÉA, Amanda Dalmolin; RIGHI, Anthoni Richelmo Baptista;
BASQUERA, João Francisco Favero; RIGHI, Jacqueline Salete Baptista;
BARETTA, Elisabeth
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jacquerighi19@gmail.com

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas, oportunizando aos alunos a participação de forma autônoma, em contextos pedagógicos, de lazer e saúde. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) apresenta entre outras unidades, a temática Brincadeiras e Jogos, que contempla aquelas atividades exercidas de forma voluntária, em um determinado tempo e espaço, com regras criadas e alteradas pelo grupo. Na formação de futuros professores, é essencial a inserção e vivências nas atividades escolares, o que é proporcionado pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), cuja finalidade é incentivar e qualificar a formação de estudantes que optaram pela carreira docente. No Centro Educacional Roberto Trompowsky em Joaçaba, SC, 08 bolsistas do referido programa elaboraram o projeto Grandes Jogos Complementares que teve como objetivo desenvolver jogos não tradicionais no cotidiano escolar, por meio de desafios e brincadeiras adaptadas, aperfeiçoando as habilidades locomotoras e a coordenação motora global dos alunos. Os jogos selecionados para a implementação em 12 aulas de Educação Física, foram o Futmesa (duas aulas), Bolão (duas aulas), Hóquei de quadra (duas aulas) e o Bets (jogo de taco; duas aulas), sendo que os mesmos e suas variações foram aplicados nas turmas do ensino fundamental II, período matutino, totalizando 130 alunos. O processo pedagógico foi gradativo, com atividades de menor para o maior grau de complexidade, realizados na quadra esportiva da escola. As habilidades propostas foram aperfeiçoadas permitindo a ampliação do repertório motor dos alunos, bem como a apresentação de outras formas de praticar atividades físicas e fugir um pouco dos esportes tradicionais. Por outro lado, as dinâmicas proporcionaram vivências pedagógicas proveitosas, com a oportunidade de confrontar a teoria com as vivências práticas, oportunizando uma reflexão e praticando aquilo que aprendeu na universidade.

Palavras-chave: metodologia de ensino; jogo; educação física.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

PROJETO DE LEITURA: QUERO LER E APRENDER

DALL AGNOL, Rosinéia Wroenski; SILVA, Sandra Lohana da
Centro Educacional Padre Luis Muhl
r.o.s.i.n.e.i.a@hotmail.com; sandralohanalo@gmail.com

O objetivo principal do presente projeto visa a estimulação de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Centro Educacional Padre Luis Muhl na formação leitora, da transformação da literatura em momentos divertidos, prazerosos e de conhecimento, levando-os a compreenderem melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, mostrando a eles um horizonte totalmente novo, com o auxílio das tecnologias integradas em sala de aula. Assim, a ação visa promover o desenvolvimento do vocabulário; diversificar o repertório de leituras; promover a aproximação aluno, escola e família; desenvolver a linguagem verbal do aluno, partindo da proposta da leitura e reflexão na frase: “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas” (Mario Quintana). Inicialmente, foi realizada apresentação do projeto para a comunidade escolar, de acordo com o quadro de rotina, toda terça-feira, no último período matutino e toda a segunda-feira, no terceiro período vespertino. Quanto a metodologia, um estudante de cada turno leva um livro em uma sacola decorada, que deverá ser lido, estudado com sua família e, no retorno à escola, este apresenta a leitura, em conformidade com seu nível de desenvolvimento, para os demais através de uma transmissão via Google Meet. Depois desse momento do estudante, toda a escola realiza a sua leitura individual no restante do período. Uma parceria entre escola e a Biblioteca Pública sob a coordenação do professor titular e/ou conforme planejamento dos professores, cuja ênfase da importância da leitura visando uma maior conscientização sobre sua importância, no gosto pela leitura, estimulando o potencial cognitivo e criativo do aluno. Através das ferramentas tecnológicas, adicionadas ao projeto, buscamos “quebrar” a barreira da timidez, do medo de expor em público, ao mesmo tempo em que compartilhamos com todas as turmas de alunos sem promover aglomerações, seguindo o protocolo estabelecido durante a atual situação pandêmica.

Palavras-chave: ler; aprender; desenvolvimento; vocabulário; leitura.

PROMOVENDO O BRINCAR NA EXPERIÊNCIA DAS HORTAS PEDAGÓGICAS: UMA ABORDAGEM SOCIOAMBIENTAL PARA O ENSINO GEOGRÁFICO

BRIZOLLA, Rodrigo Barcellos
Unicesumar
rbbrizolla@gmail.com

Este é o relato de uma experiência que vem acontecendo desde 2019 e continua em processo e reformulação devido a pandemia de Covid-19. Tal prática relaciona a criação de horta pedagógica no serviço de convivência Casa São José, na comunidade da Serrinha, periferia de Florianópolis. Seu principal objetivo é construir o pensamento geográfico através da pedagogia do brincar (MEIRELES, 2015) calcada nos vínculos afetivos para a troca de conhecimentos com os educandos de forma lúdico-pedagógico, com jogos e brincadeiras, criando-se o debate em torno da agroecologia como opção político pedagógica na produção de alimentos saudáveis e na recuperação socioambiental do território, suas memórias e ações cotidianas. A metodologia segue a perspectiva da educação proposta por Paulo Freire (2004) que respeita e valoriza o conhecimento dos educandos e estimula o protagonismo dos participantes. Por meio de rodas de conversa são construídas a organização do espaço teórico do pensamento geográfico; o planejamento das ações ambientais; as saídas a campo para observação do local e a divisão das equipes dos mutirões. São fomentadas redes de apoio com estudantes extensionistas da UFSC para a limpeza do terreno, recolhimento dos resíduos para reciclagem; plantio de hortaliças e árvores frutíferas nativas para recuperação ambiental do terreno. Com esta ação pode-se notar que o livre brincar em meio a natureza proporciona aos educandos o desenvolvimento integral e recreativo, valorizando o ensino extraclasse conforme as diretrizes curriculares para a educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tem-se como resultado da ação: aproximação do vínculo escolar às práticas sociais; construção do pensamento crítico para uma consciente atuação ambiental em sociedade; ampliação das didáticas escolares, diversificando as formas de acessar conhecimento.

Palavras-chave: brincar; experiência; ensino geográfico; experiência; aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MEIRELES, Renata. **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM GRUPO ON-LINE PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos; JANDONAI, Joceli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
fernanda.espanhol@escola.pr.gov.br; joceli.zandonai@escola.pr.gov.br

A proposta de atividades em grupo on-line ocorreu com os estudantes da Sala de Recursos Multifuncional de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão-PR, neste ano de 2021. Esse atendimento foi mediado de maneira virtual, pela professora regente, por meio de aulas síncronas, de forma remota na plataforma do Google Meet, inserido no Classroom.

As atividades foram organizadas como segue o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização das atividades

ATIVIDADE	MATERIAIS	OBJETIVOS	ADAPTAÇÃO
STOP on-line	- Computador, celular ou tablete com internet.	- Ampliar o vocabulário; - Descontrair e interagir com os pares;	- Uso do site (https://stopots.com/pt/)
FORCA on-line	- Uso da plataforma do Google Meet	- Comunicar e interpretar; - Associar letras com as palavras;	- Uso do jamboard quadro branco do Google Meet.
TELEFONE SEM FIO POR DESENHO on-line	- Computador, celular ou tablete com internet.	- Aumentar a sensibilidade quanto as informações; - Estimular a criatividade; - Interagir em grupo e com os pares;	- Uso da plataforma do GarticPhone (https://garticphone.com/pt)
QUIZ pelo Kahoot	- Computador, celular ou tablete com internet.	- Enriquecer os conhecimentos; - Potencializar a cognição e agilidade mental;	- Uso do programa de criar jogos Kahoot https://kahoot.com/

Fonte: os autores.

O resultado foi de propostas de atividades convergentes as necessidades de enriquecimento dos estudantes com AH/SD, constituindo possibilidades educacionais on-line, com dinamismo e praticidade inclusiva.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA EXPERIÊNCIA

ALBUQUERQUE, Juliane Brogliato; LOPES, Carla; OLIVEIRA, Pricila Surdi de;
ROSA, Dirlei Weber da; SANTOS, Liliana Patrícia dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
juliane.brogliato@unoesc.edu.br; carlaaclopes@live.com; carlaaclopes@live.com;
pricila-surdi-oliveira@hotmail.com; dirlei.rosa@unoesc.edu.br; lilianabpe2017@hotmail.com

A residência pedagógica é uma experiência rica em aprendizado para a formação acadêmica dos bolsistas, fazendo-se essencial para a nossa futura profissão. Assim, desenvolvemos habilidades e competências que vão permitir realizar um ensino de qualidade nas escolas onde atuarmos. Como acadêmicas do curso de Pedagogia, vivenciamos a aproximação da teoria com a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. Atuando como residentes é possível perceber a realidade da comunidade escolar em seu contexto social que reflete nas práticas contextualizadas em sala de aula. Além de verificar a relação entre o professor e aluno que é construída em sala de aula, os desafios encontrados no dia a dia do professor. Desafios esses ainda mais acentuados em tempos de pandemia. Observamos a importância da didática do professor, que precisa ser cuidadoso, atento às diversidades, visando uma prática docente comprometida, com o aprendizado, através de ferramentas e estratégias para viabilizar a alfabetização e o letramento. Na pandemia percebemos que as dificuldades e desafios são ainda maiores para o professor e também para o aluno. Desta maneira, procuramos através da orientação do professor regente, fundamental nesse processo, aliar a teorização da graduação a prática em sala de aula, identificando as fragilidades do processo ensino aprendizagem e assim contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Diferente do estágio obrigatório a residência pedagógica permite sermos participantes ativos e coadjuvantes no processo de ensino, passamos mais tempo dentro da escola, observando e atuando quando solicitado. Nesse contexto, somos orientados e acompanhados pela nossa professora supervisora de estágio da Unoesc, pela preceptora e pela professora regente de turma. A acolhida afetiva dos bolsistas veio com o pedido de auxílio pelas professoras regentes que relataram a defasagem dos alunos nos processos de alfabetização e assim necessitando de auxílio no superar as defasagens dos alunos após um ano fora da escola e ainda vivenciando o tempo escola e tempo casa, neste momento atípico que a sociedade vive.

Palavras-chave: residência; aprendizagem; aprendizagem; vivências; oportunidade.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ALBUQUERQUE, Juliane Brogliato; LOPES, Carla; ROSA, Ana Paula da;
ROSA, Dirlei Weber da; SILVA, Magno Crisan Guedes da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
juliane.brogliato@unoesc.edu.br; carlaaclopes@live.com; mrs.darosa@hotmail.com;
dirlei.rosa@unoesc.edu.br; magno10-96@hotmail.com

O relato caracteriza-se acerca da experiência de iniciação à docência, proporcionada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulado Programa Residência Pedagógica. Com o objetivo de proporcionar a relação entre universidade e escolas, inserindo acadêmicos na realidade da escola ainda na graduação. A aplicação da teoria à prática, em um prazo de 18 meses, para os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), de Campos Novos. A Residência Pedagógica é gratificante pois possibilita algo muito além do estágio que é algo obrigatório na graduação, pois são várias horas de experiência, nos tornando mais críticos e atentos com olhar preparado para os desafios existentes na realidade e presentes no dia a dia de uma escola. Acreditamos que o programa contribui muito além de uma formação inicial, pois segundo as professoras regentes a troca de conhecimentos é benéfica tanto para nós acadêmicos como para elas como professores colaboradores. A professora nos acolheu de maneira amorosa com a sua turma do 2º ano A, nos mostrando a importância do planejamento de aula, ser bem pensando pois lhe fornece um norte em relação ao rumo de sua aula, além da flexibilidade do planejamento. O que percebemos que a professora segue exatamente o que nos traz a BNCC no que se refere a alfabetização e letramento das crianças para que consigam ampliar a possibilidade de construir conhecimentos e ter capacidade para conviver em sociedade, e sua interação entre professor e aluno no momento em que ela acontece é excelente, principalmente quando estamos falando sobre a alfabetização que o pilar do programa. A pandemia proporciona as diferenças e fragilidades em uma mesma turma, dividida pelo Plancon que norteia o ensino através do revezamento de alunos, tempo casa e escola. Nesse percurso formativo percebe-se a importância das mídias e os desafios do professor em alfabetizar a distância. Concluímos que as vivências obtidas através do programa Residência Pedagógica estão sendo de extrema importância na nossa formação, pois está nos oportunizando desenvolver habilidades e competências essenciais para a docência.

Palavras-chave: residência pedagógica; planejamento; aprendizagem; experiência.

UMA AULA INTRODUTÓRIA DO CONCEITO DE ALEATORIEDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOZADA, Anneliese de Oliveira; OLIVEIRA JUNIOR, Ailton Paulo de
Universidade Federal do ABC (UFABC)
ans.lozada@gmail.com

O relato de experiência a seguir é sobre uma aula introdutória de probabilidade sobre eventos aleatórios e espaço amostral para alunos do oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando o material Aprender Sempre – Caderno do Aluno - Volume 2. Este material foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo do trabalho foi realizar um levantamento sobre as noções e conceitos de evento aleatório e espaço amostral. A metodologia empregada foi uma pesquisa qualitativa por meio de uma intervenção pedagógica, através de uma sequência didática proposta. Antes de iniciar a aplicação da sequência didática, foi apresentada algumas situações como, por exemplo, a possibilidade de chuva no dia da aula e a partir disso explicar que a parte da Matemática que estuda esses tipos de fenômenos é chamada de Probabilidade. Em seguida os alunos iniciaram a atividade proposta onde eles deveriam efetuar lançamentos de uma moeda, observar o resultado e responder as perguntas relacionadas a cada lançamento. Ao final do experimento foi proposto um momento de reflexão em que os alunos deveriam responder o que era um evento aleatório, se o lançamento de uma moeda era um evento aleatório e citar fenômenos considerados aleatórios. Notamos que os alunos possuem compreensão sobre a ideia de eventos aleatórios e conseguem estimar a probabilidade da ocorrência de um evento. Este experimento é o resultado parcial de uma pesquisa de doutorado sobre o ensino de probabilidade nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: aleatoriedade; espaço amostral; probabilidade.

UMA PROPOSTA INTERATIVA PARA AMPLIAR AS COMPREENSÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA

KRÜGER, Eliane Weiss; GONÇALVES, Kelly;
UHMANN, Rosângela Inês Matos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
elianewk05@gmail.com; kellymgonsalves@yahoo.com.br;
rosangela.uhmann@uffs.edu.br

Analisar elementos químicos na água e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida. A prática de ensino foi realizada no componente curricular de química, 1º ano do Ensino Médio. Foi feita a apresentação de um vídeo sobre como funciona uma Estação de Tratamento da Água (ETA), disponível no YouTube, no Canal Manual do Mundo (COMO É..., 2017), após a discussão foi elaborado um questionário, abordando desde a importância de uma ETA até as perspectivas futuras para abastecimento. As questões foram coletadas pelo *Google Forms* e respondidas durante a palestra com uma Agente de Tratamento de Água e Esgoto (ATAE), abordando como é realizado o Tratamento de Água em um município da região noroeste do Rio Grande do Sul, sobre perspectivas futuras de Tratamento de Água. Para a avaliação da aprendizagem foi solicitado a elaboração e entrega de um relatório a respeito da palestra e referente às discussões desenvolvidas em aula pelos alunos. A palestra foi realizada em abril de 2021, durante a aula remota de Química, pela plataforma *Google Meet*, devido à pandemia de Covid-19. A palestra discorreu sobre: importância do Tratamento de Água; resíduos produzidos na ETA; propriedades físicas e químicas da água durante o processo; produtos químicos adicionados à água; contaminantes da água; riscos à saúde; problemas durante o tratamento e abastecimento e formas de resolvê-los; tipos de água que podem ser tratadas para consumo humano; alternativas para tratamento de água; como eliminar contaminantes biológicos e químicos na água; investimentos para tratar a água e perspectivas futuras para tratamento de água. Após questionamentos, o relatório foi proposto como uma atividade extraclasse.

Palavras-chave: interação; água; elementos químicos.

REFERÊNCIA

COMO É feito o tratamento de água. [S. l.: s. n.], 15 jul. 2017. 1 vídeo (7 min). Publicado no Canal Manual do Mundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cWBSF0VyiMI>. Acesso em: 9 abr. 2020.

UTILIZAÇÃO DA MEMÓRIA DE AULA COMO INICIALIZAÇÃO DAS AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

BURCHARD, Camila Pereira; CUNHA, Fernando Icaro Jorge
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
camilaburchard.aluno@unipampa.edu.br; fernandocunha.aluno@unipampa.edu.br

O ensino remoto emergencial nos limita enquanto educadores, se comparado ao ensino na modalidade presencial, ele torna-se rico quando é desenvolvido pautado em diferentes articulações didático-pedagógicas. Tal riqueza didática é evidenciada decorrente da intervenção docente sendo mediada por metodologias inovadoras. No desenvolvimento da componente curricular Teorias da Educação, foi utilizada uma metodologia de síntese pedagógica, a partir do *Google Jamboard*. Os discentes foram organizados em duplas para apresentar, no início de cada reunião, a retomada do conteúdo da aula anterior, ao longo do semestre letivo. A interação professor/aluno foi promovida com excelentes sistematizações ao início de cada aula remota, destacando os apontamentos da aula anterior, tornando o conhecimento processual e contínuo. O produto final, desenvolvido pelas duplas, consistiu em uma sequência de sínteses, com diferentes conjunturas midiáticas que resumem o conteúdo em fácil compreensão. Sendo possível fazer uma leitura de todo conteúdo trabalhado na componente, os discentes apontaram a importância das visualizações das memórias de aula anteriores, atingindo a aprendizagem significativa. Além disso, as memórias da aula resultaram na construção de sínteses conteudistas para os discentes, enquanto professores em formação, adquirindo subsídios para iniciar uma problematização em aula, delegar funções futuramente, a fim de garantir o exercício de um magistério dinâmico e interativo. Com base nessa experiência, os discentes foram desafiados a formar conclusões dos conteúdos trabalhados na disciplina de Teorias da Educação, indicando que quando adotado como metodologia de ensino, contribui para a formação docente inicial, mesmo sendo em tempos difíceis e de adaptação da sala de aula.

Palavras-chave: utilização da memória; aprendizagem; ensino remoto.

VIVÊNCIA PIBIDIANA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRAGA, Lucila Ferreira; FALKOSKI, Elizandro;
FRAPORTI, Katiane; FACHINETO, Sandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc);
Escola Marechal Arthur da Costa e Silva (EMACS)
lucilabraga@hotmail.com; elizandrofalkoski6@gmail.com; sandra.fachineto@unoesc.edu.br; kathyraporti@yahoo.com.br

A finalidade principal deste trabalho é relatar a introdução de jogos cooperativos para as turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marechal Arthur da Costa e Silva em São Miguel do Oeste visando aprimorar o convívio entre os alunos. A atividade proposta foi os fundamentos do basquetebol com o jogo do resta um. Para desenvolver a atividade utilizamos uma caixa de ovos com 30 furos e 29 bolinhas de tênis de mesa sendo que um furo ficou sem bolinha para fazer a movimentação e captura das peças. Cada aluno tinha uma bola de basquete que tinha que fazer a movimentação de quicar a bola entre os cones, arremessar na cesta de basquete, se acertasse na cesta, poderia jogar no jogo do resta um. A movimentação das peças no jogo do resta um era feito pela professora titular da turma. O objetivo de todos os alunos era cooperativo, ou seja, realizar a captura das peças, com o objetivo final, de restar apenas uma peça no jogo do resta um. Tivemos resultados positivos com a atividade, os alunos demonstraram grande interesse na atividade proposta, discutindo sobre a melhor movimentação e captura das peças. Como bolsistas, vivenciamos a atividade desenvolvida e percebemos que os desafios impostos para os alunos são bem importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor e social perante a sociedade. Chegamos, a conclusão que a essência de nossas ações não deve se limitar ao resultado do jogo, ou a colocação de um campeonato e nem na premiação. Estes são interesses que fazem parte do Jogo, mas não é sobre ganhar o sentido dos jogos cooperativos. O Jogo e o Esporte, guiados por princípios sócio- educativos fundamentados na cooperação e solidariedade, são uma boa escola para aprender e ensinar lições primordiais.

Palavras-chave: vivências; aprendizagem; princípios educativos; movimento; Pibid.