

E-ISSN 2764-0019

Anais Eletrônicos



III

Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino

Direito à educação

26 a 28/08/2024

© 2024 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.
Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil
Fone: (55) (49) 3551-2000 – editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc
Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro
Arte da capa: Marketing Institucional

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C718a

Seminário de Formação Docente e Práticas de Ensino
(3: 2024, 26 a 28, ago.: Joaçaba, SC).
Anais eletrônicos do III Seminário de Formação
Docente e Práticas de Ensino / Universidade do Oeste de
Santa Catarina – Joaçaba: Unoesc, 2024.

ISSN: 2764-0019
Tema: Direito à educação.

1. Direito à educação. 2. Professores – Formação -
Pesquisa. 3. Educação - Estado - Pesquisa. 4. Educação
- Pesquisa. I. Nardi, Elton Luiz, [et al.]... (coord.). II. Título.

CDD 370

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor

Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi

Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitora de Ensino
Jaciney Aparecida Danielli

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação,
Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

A III edição do Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino oportunizou-nos dias de intenso debate acadêmico, de socialização de pesquisas científicas, de enriquecimento mútuo. Ao longo do evento, tendo como eixo articulador o tema “direito à educação e à escola: desafios contemporâneos”, foram realizadas conferências, mesas temáticas e painéis, além de sessões de comunicação de mais de uma centena de trabalhos selecionados pelo Comitê Científico, em oito eixos temáticos – Direito à educação e democracia, Estado e políticas educacionais, Gênero, sexualidade e educação, Formação e trabalho docente, Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, Processos de ensino e aprendizagem, Educação Especial e Inclusão e Filosofia e Educação.

Atividades como o lançamento de livros e apresentações culturais completaram a programação do evento, possibilitando espaços concretos de trocas científicas, construções de parcerias e estabelecimento de novas relações acadêmico-científicas com vistas ao avanço do conhecimento em nossas áreas de pesquisa e campos de ação profissional.

A realização deste evento, na modalidade presencial, depois de um período pandêmico, possibilitou a troca científica perpassada pela energia do afeto e do encontro entre pesquisadores em diversas atividades acadêmicas. Assim, contou-se com a participação e o engajamento de um público de 270 participantes de instituições de ensino superior e programas de pós-graduação nacionais e internacionais e de escolas públicas e privadas de educação básica. E, para dar conta dos propósitos que justificam a importância do diálogo sobre o direito à educação, constituíram objetivos da Edição de 2024:

Possibilitar e ampliar o diálogo, a reflexão e a socialização entre estudantes de Graduação e Pós-Graduação, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como pesquisadores/as da área da educação e afins para uma necessária discussão sobre o direito à educação e a função social da escola a partir de um amplo debate acerca de ideias e pesquisas que buscam problematizar a educação em um contexto marcado pelos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, por crises econômicas e sociais.

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.

Os trabalhos apresentados A III edição do Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino encontram-se reunidos nesses Anais. Esperamos que eles inspirem novas pesquisas e ações concretas que possam transformar realidades e garantir que o direito à educação de qualidade seja efetivado.

Agradecemos aos pesquisadores e pesquisadoras que participaram do evento e colaboraram com o debate científico dos desafios contemporâneos acerca do direito à educação e à escola.

Assim, com a divulgação desses trabalhos queremos seguir juntos e juntas contribuindo para o progresso da ciência, guiados pela ética e pelo compromisso com a uma educação comprometida com a construção de uma sociedade democrática, plural e igualitária.

Boa leitura!

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A PRÁTICA DE ENSINO EM GRUPOS DE ESTUDO: REFLEXÃO E MULTIPLICAÇÃO DE SABERES

RODERMEL, Jeanine

Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
jeaninerodermel@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron

Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo 4 - Formação e trabalho docente
Financiamento: FAPESC/CAPES

RESUMO

A formação continuada de professores é fundamental para assegurar a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional docente. Este estudo apresenta uma prática de ensino baseada em grupo de estudo, implementada em 2019 na Coordenadoria Regional de Curitiba, como parte de uma proposta de formação continuada alinhada às mudanças da lei 13.415/2017. A metodologia visa promover a colaboração e a reflexão entre os professores, incentivando a troca de conhecimentos e experiências.

Palavras chaves: Grupos de Estudo; Formação continuada; Desenvolvimento Docente.

INTRODUÇÃO

Os grupos de estudo configuram-se como espaços formativos importantes para o processo de formação docente, oferecendo momentos de discussão para além das propostas tradicionais das formações continuadas. Anastasiou e Alves (2004, p.13) afirmam que ensinar é “buscar e despertar para o conhecimento”, ou seja, é permitir que o aluno se aproprie de algo e o transforme em saber. Baseando-se nessa ideia, observa-se que os grupos de estudo se tornam ambientes importantes de formação contínua, fundamentando reflexões e práticas pedagógicas mais significativas, promovendo um desenvolvimento profissional constante e colaborativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática de ensino baseada em grupos de estudo foi uma metodologia escolhida para que professores interessados pudessem refletir sobre a função da escola, currículo, metodologias de ensino e a contribuição das áreas do conhecimento para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta prática foi implementada em 2019, na Coordenadoria Regional de Curitiba, como parte de uma proposta de formação continuada, alinhada às mudanças trazidas pela lei

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

13.415/2017. A metodologia teve como objetivo formar professores para que se tornassem formadores de outros professores, por meio da reflexão teórica e metodológica do fazer pedagógico de sala de aula. Para compor esse grupo de estudo foram convidados professores das diferentes áreas de ensino, com formação mínima de especialistas e um histórico de práticas de sala de aula exitosas. A seleção dos participantes foi fundamental para garantir um ambiente de troca de conhecimentos e experiências ricas, promovendo um espaço colaborativo e reflexivo. Os encontros semanais, com duração de 2 horas, foram cuidadosamente planejados para incluir leituras prévias, discussões em grupo e desenvolvimento de atividades práticas. Os textos e temas para discussão foram previamente acordados entre os participantes, assegurando a relevância e a aplicabilidade das temáticas discutidas. A plataforma online, os grupos de comunicação facilitam o compartilhamento de textos e materiais, enquanto o espaço físico adequado garante a efetividade dos encontros presenciais, quando necessário. A avaliação contínua dos participantes através de devolutivas e a reflexão final sobre os impactos da prática foram sobremaneira fundamentais para ajustar e aprimorar a metodologia ao longo do processo. A partir deste grupo inicial, foram organizadas as temáticas que seriam realizadas com os demais professores de suas áreas, garantindo a multiplicação do conhecimento e a formação de novos formadores.

CONSIDERAÇÕES

Este modelo de grupo de estudo se mostrou eficaz em promover a *colaboração*, a *reflexão* e a *inovação nas práticas pedagógicas*, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores participantes e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

EXPLORANDO A GEOGRAFIA ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE PROJETOS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

PEREIRA, Ana Paula

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapaulaprof7@gmail.com

DELGADO, Ana Cristina Coll

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anacoll@uol.com.br

TREVISOL, Maria Teresa Ceron

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

Financiamento: PROSUC/CAPES

Resumo

Este estudo relata uma experiência realizada com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em Geografia de uma escola no município de Campos Novos, Santa Catarina, focando na utilização da metodologia de projetos como guia para um processo pedagógico mais significativo. Embasado em pesquisa qualitativa, o estudo defende a adoção de metodologias ativas e contextualizadas, conforme defendido por autores como Dewey, Callai, Cavalcanti e Nóvoa. Os resultados destacam a capacidade dos projetos em fomentar a autonomia dos estudantes e a construção integrada e contextualizada de conhecimentos.

Palavras-chave: prática pedagógica, ensino de geografia, metodologia de projetos.

Introdução

A Geografia contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, os desafios contemporâneos exigem a reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais. Com a popularização das tecnologias digitais, torna-se essencial adotar novas estratégias e metodologias de ensino para se adequar ao contexto atual. Este trabalho reflete sobre a prática pedagógica em Geografia utilizando a metodologia de projetos como uma abordagem mais significativa e eficaz, implementada ao longo de dois anos no município mencionado.

Procedimentos metodológicos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A prática pedagógica desenvolvida teve como objetivo principal promover a integração entre teoria e prática por meio de projetos interdisciplinares realizados no contraturno escolar. Utilizou-se um método que incentivou a participação ativa dos alunos, envolvendo-os em atividades que extrapolavam o conteúdo tradicional de sala de aula. Os alunos foram convidados a participar de oficinas com foco principal em ciência, tecnologia e inovação no contexto da Geografia.

Essa abordagem permitiu que os estudantes aplicassem conhecimentos de diversas disciplinas, como matemática, física e química, em projetos práticos, como a construção de foguetes, facilitando a compreensão dos conceitos estudados. Durante a execução dos projetos, os alunos foram desafiados a sair da zona de conforto e buscar soluções criativas para problemas reais. Esse processo não apenas reforçou o aprendizado teórico, mas também desenvolveu habilidades fundamentais como trabalho em equipe e resolução de problemas.

Considerações

Os relatos dos participantes destacaram que, mesmo após o término dos projetos, os conteúdos aprendidos continuaram presentes em suas memórias, evidenciando a eficácia e o impacto positivo da metodologia de projetos no ensino de Geografia.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TROCA DE EXPERIÊNCIA EM OFICINAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO -PR

BERTONCELI, Marcia
Unoesc/ Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão- PR
marciaricardo1990@gmail.com

BERTONCELI, Mariane
Unoesc/ Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão- PR
marianebertonceli@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo 4- Formação e Trabalho Docente.

Financiamento: Bolsista CAPES

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de socializar uma experiência formativa das professoras dos Centros Municipais de Francisco Beltrão-PR, ocorrida em fevereiro de 2024. A proposta formativa efetivou-se através de oficinas ministradas pelas professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas neste município. O intuito das oficinas estava relacionado a propor uma formação que os professores pudessem fazer trocas de experiências e aprendizagens e ser protagonistas de sua prática favorecendo uma mostra compartilhada de ideias que tenham como princípio a identidade profissional na Educação.

Palavras Chaves: Formação de professores, troca de experiência; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO:

Este relato materializa-se na socialização de uma experiência formativa ocorrida em fevereiro de 2024, entre as professoras¹ em modelo de oficinas formativas entre as professoras que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Francisco Beltrão-PR. A organização das oficinas faz parte de um projeto de formação continuada² feito em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão Crianças e Infâncias (GPECI) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Secretaria Municipal de Educação.

RELATO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

¹ Utiliza-se o termo professoras de modo que a maioria do corpo docente é do sexo feminino.

² O Projeto de formação continuada efetiva-se desde 2018, com diferentes enfoques como práticas pedagógicas, planejamento, BNCC, gestão escolar na Educação Infantil, entre outros.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Essa proposta formativa (Oficinas) tinha como eixo comum as experiências realizadas a partir das propostas pedagógicas que orientam os trabalhos os CMEIS a partir de Reggio Emilia e Montessori e também os trabalhos e a organização da prática pedagógica na primeira infância. Cabe considerar que tais temáticas emergiram das necessidades formativas discutidas na formação continuada do ano de 2023 e assim as oficinas foram propostas fazendo com que as professoras de diferentes CMEIs com práticas pedagógicas bem sucedidas pudessem dialogar e preparar uma oficina com intuito de socializar o trabalho e também fazer com que os participantes pudessem interagir e realizar algumas práticas.

Diante disso, foram propostas 10 oficinas intituladas: 1-Literatura e Contação de Histórias; 2- Abordagem por Projetos; 3-Avaliação na Educação Infantil: observação e formas de registro 'Portfólios e Pareceres'. 4- Práticas qualitativas com bebês; 5-Tintas naturais e o ateliê em Reggio Emilia 6- Espaços e Materiais em Reggio Emilia; 7- O mundo mágico dos materiais não estruturados e de largo alcance 8-A função da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil; 9-Música, luz, ação!; 10- Espaços e Materiais em Montessori, em que se envolveu aproximadamente 470 professores, entre integrantes do GPECI, ministrantes das oficinas e mediadores e professores participantes. **Resultados:** A partir da avaliação realizada com os participantes é que a experiência foi uma oportunidade formativa impar para refletir e aprender sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil sendo uma potente troca formativa, em que também foi solicitado mais experiências desta modalidade.

Considerações:

A partir desta experiência formativa, corroboramos com Nóvoa (1992) quando salienta a necessidade da construção de redes coletivas de trabalho para debater sobre saberes emergentes da prática profissional onde cada professor atua como formador e formando em uma formação mútua em que nos tornamos pesquisadores da própria prática. Nesta perspectiva, concluímos que iniciativas formativas como essas podem contribuir para fomentar práticas pedagógicas pautadas reflexivas pautadas nas especificidades da primeira infância, instigando a constituição de uma cultura profissional própria da docência na Educação Infantil.

Referências:

NÓVOA, Antônio. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALMEIDA, Aldinéia Salete de

Universidade do Oeste de Santa Catarina

aldineia_almeidacn@yahoo.com.br

TEDESCO, Anderson Luiz;

Universidade do Oeste de Santa Catarina

anderson.tedesco@unoesc.edu.br

EIXO 8 Filosofia e Educação

Resumo

Esta reflexão aborda a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, focando no curso de Medicina Veterinária, a partir de uma perspectiva epistêmica hermenêutica e abordagem qualitativa - filosófica. As dificuldades dos estudantes surdos começam desde o nascimento e são exacerbadas pela falta de adaptação educacional e o uso limitado da Libras. Uma prática adaptada com slides e uma caixa de papelão simulando procedimentos veterinários permitiu que a aluna surda realizasse e explicasse manobras em Libras. Os resultados mostraram que essas adaptações facilitaram a compreensão dos conteúdos e promoveram uma experiência inclusiva, colaborativa e ética. As considerações finais destacam a importância de métodos pedagógicos adaptados para promover uma educação mais equitativa e ética para estudantes com deficiências.

Palavra - chave: Deficiências. Estudantes Surdos. Educação Inclusiva. Ética.

Introdução

Esta reflexão aborda a inclusão de estudantes com surdez no ensino superior, no curso de Medicina Veterinária em uma perspectiva filosófica Hermenêutica explorando as experiências e percepções dos alunos surdos e dos educadores, buscando compreender como as práticas pedagógicas e o uso da Libras influenciam o processo educacional em uma inclusão ética das deficiências no ensino superior.

Procedimentos Metodológicos

Para incluir a aluna da 1ª fase do curso de Medicina Veterinária no componente curricular Morfofisiologia Veterinária I, foi adaptada uma apresentação com slides e uma caixa de papelão representando um ruminante com distocia, permitindo manobras manuais para corrigir a posição fetal e evitar a cesariana. A caixa tinha aberturas traseira e lateral, para que a aluna realizasse manobras enquanto os espectadores acompanhavam. A aluna sinalizou em Libras explicando as manobras praticadas. Em grupo a aluna finalizou com a conclusão do pós-

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

operatório da distocia. Demonstrando com material adaptado na prática o conteúdo explicado pelos colegas.

Relato da Prática Desenvolvida

No componente curricular Morfofisiologia Veterinária I, foi desenvolvida uma prática inclusiva para uma aluna surda da 1ª fase do curso de Medicina Veterinária. Com slides e uma caixa de papelão representando um ruminante com distocia, com aberturas traseira e lateral, permitiram manobras manuais e observação pelos espectadores.

Resultados Alcançados

Durante a apresentação, a aluna sinalizou em Libras, facilitando a compreensão dos espectadores e promovendo a comunicação e inclusão de maneira efetiva entre os ouvintes e surdos. Com a abertura lateral da caixa possibilitou que os colegas acompanhassem visualmente as manobras realizadas, promovendo a interação e o entendimento de forma coletiva.

Considerações Finais

Nesse resumo enfatizou a relevância da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, especialmente na Medicina Veterinária, tal experiência prática possibilitou uma educação inclusiva e ética em sua formação cultural da estudante surda.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de. SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Ensino do Português Como Segunda Língua Para Surdos: Estratégias Didáticas**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30 -57, Set./Dez. 2015. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033/pdf_38

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária** Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Piracicaba, SP 2011. Disponível em:

https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03062013_143934_samantha.pdf

MASSELLA, Alexandre Braga. **O círculo hermenêutico Que problema é este?** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 2. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/pVCfXvTRdxNMx9VZ35rQsfb/?format=pdf&lang=pt>

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS COMO POSSIBILIDADE DE “SER MAIS”: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

SCHNEEBERGER, André Henrique

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andre.s@unoesc.edu.br

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

Trata-se aqui de reflexões cujo tema recai na avaliação das aprendizagens como possibilidade de “*ser mais*” na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de tal conceito freiriano, buscamos levantar questionamentos que se relacionam ao seguinte problema de pesquisa: considerando a divergência na compreensão da avaliação da aprendizagem em uma pedagogia do exame, pode uma abordagem avaliativa dialógica-libertadora contribuir para uma avaliação inclusiva, participativa e emancipatória como possibilidade de “*ser mais*”? Desse modo, assumimos como objetivo geral elaborar as primeiras aproximações de um novo paradigma pedagógico-avaliativo e de humanidade na EJA, que promova uma perspectiva pedagógica crítica e libertadora como possibilidade de “*ser mais*”.

Para tal, estruturamos metodologicamente um estudo bibliográfico-reflexivo teórico, com ênfase em uma perspectiva pedagógica libertadora baseada em Paulo Freire (2019; 2021), Miguel Gonzalez Arroyo (2018) e Jaime José Zitkoski (2019), que nos oferecem uma base profunda para essa análise. Acreditamos que este estudo se insere diretamente no eixo escolhido ao explorar como um “Outro” paradigma pedagógico-avaliativo e de humanidade pode favorecer novas reflexões sobre a prática educativa.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Desse modo, iniciamos destacando que para Freire (2021), um(a) investigador(a) crítico(a), e por isso vigilante, não se contenta com aparências enganosas, pois reconhece o conhecimento como um processo social que exige transformação ativa dos seres humanos sobre o mundo. Partindo dessa perspectiva de Freire, se a avaliação das aprendizagens tem se confundido e se resumido a uma avaliação do exame (Luckesi, 2002), que “[...] objetiva uniformizar e homogeneizar resultados de sujeitos diversos” (Benvenuti; Lago, 2018, p. 137), importa pensarmos metodologicamente, um modelo dialógico de avaliação das aprendizagens como possibilidade de “*ser mais*” para a EJA, isto é, uma avaliação como processo social que demanda a ação transformadora pela superação de qualquer forma de opressão. Consequentemente, um novo paradigma pedagógico e de humanidade, que compreenda que a função fundamental da pedagogia e da docência é desvelar e confrontar os processos de desumanização que permeiam a história do país (Arroyo, 2018).

Como crítica ao paradigma hegemônico, Arroyo (2018) levanta a hipótese de que as políticas educacionais e as análises predominantes no campo têm abordado de maneira insuficiente as raízes das desigualdades sociais. O autor sugere a existência de uma tendência hegemônica que prioriza a igualdade educacional como suposta “solução” para a superação da desigualdade social, sem uma devida atenção às dinâmicas sociais mais amplas que perpetuam essas disparidades, como as desigualdades estruturais. Neste contexto, afirma que

[...] a centralidade dada nas políticas e nas análises a superar as desigualdades sociais pela igualdade educacional tem sido dominante no pensamento político hegemônico, secundarizando destacar e denunciar as desigualdades sociais como produtoras e reprodutoras das desigualdades educacionais (Arroyo, 2018, p. 1100).

Por outro lado, Arroyo (2018) conclui que é crucial estimular processos de humanização e denunciar a desumanização dos(as) oprimidos(as), superando a simples busca por igualdade social na educação. Em outras palavras, o autor denuncia a ênfase nefasta “poder-saber-ser” que o capitalismo torna universal. Nessa perspectiva de opressão, a *humanidade* só será garantida para “Nós”, porque “[...] colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade [...]” (Arroyo, 2018, p. 1101). Já para os povos originários, indígenas, negros, trabalhadores escravizados e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

libertos, os “Outros”, porque “[...] incultos, irracionais, sem valores, sem culturas, logo incapazes de superar a condição de desigualdade cognitiva, ética, cultural para a igualdade social, política, cidadã” (Arroyo, 2018, p. 1111), a negação da humanidade.

Para isso, faz-se necessário assumir uma perspectiva dialética-dialógica, na qual, “[...] através do diálogo [se possa] olhar o mundo e a [...] existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2019, p. 138). Esta perspectiva complementa a crítica de Arroyo (2018) e evidencia a necessidade de um novo paradigma pedagógico e de humanidade. Com isso, assume-se que a realidade não está dada, pronta, concretizada pela elite dominante sobre os(as) oprimidos(as). Em contrapartida, assumindo tal perspectiva dialética-dialógica, refletimos sobre a possibilidade de se pensar uma avaliação como possibilidade de “*ser mais*”, de superação e de transformação da realidade condicionante de opressão.

Nesse sentido, da mesma forma como as aparências enganosas não satisfazem um(a) investigador(a) crítico(a) (Freire, 2021), também não satisfazem um(a) educador(a) de EJA em sua prática avaliativa libertadora. O(a) educador(a)-investigador(a) que compreende o conhecimento como um processo social em contínua construção, que requer a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo, percebe que o ato de conhecer não se limita à mera descrição da realidade e à aceitação passiva do *status quo*. Por isso, passa a exigir uma abordagem crítica que busca a transformação da realidade de opressão (Freire, 2021).

Conseqüentemente, educadores(as)-investigadores(as) assumidamente progressistas e engajados(as) na libertação – seja um(a) “esfarrapado(a) do mundo” ou mesmo aquele(a) que “com eles(as) lutam”¹ –, se preocupam com a luta dos(as) oprimidos(as), “[...] uma tarefa humanista e histórica, [que] só faz sentido quando os que buscam resgatar sua humanidade anulada não tomam o lugar nem se assumem como opressores” (Ribeiro, 2019, p. 295-296). Mas se compreendam alheios(as) ao assistencialismo, e se destoam da imagem de mitos que pretendem liderar um processo de libertação dos “Outros” das amarras da opressão. Um projeto individualista, no qual se assumem redentores, messias benfeitores que buscam conduzir a emancipação dos(as) oprimidos(as) das garras de seus opressores. Pelo contrário, compreendem que a

¹ Em referência à epígrafe do livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2019).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

libertação é um processo coletivo e crítico, enraizado na conscientização e na participação ativa de todos(as) os(as) indignados(as) com as humanidades roubadas.

Assim, inspirada pela Pedagogia do Oprimido e na análise das estruturas de poder e opressão, esse novo paradigma visa reconhecer e desafiar as condições sociais, políticas e econômicas que perpetuam tal opressão (Arroyo, 2018). Assim, levantamos questionamentos que nos levam a refletir sobre as primeiras aproximações com o tema em questão. A avaliação das aprendizagens, neste contexto, poderia possibilitar a educação de oprimidos(as) na recuperação da sua humanidade roubada pelos opressores através da educação? E de que modo “[...] reconhecer os oprimidos como sujeitos de pedagogias, de processos de resistências, de libertação como processos formadores de aprendizados de saberes, valores, culturas, identidades coletivas” (Arroyo, 2018, p. 1117)?

Esses são questionamentos iniciais que permitem (re)pensarmos dialética-dialogicamente uma avaliação das aprendizagens que não apenas metrifique pessoas, tornando-as alienadas e dominadas, mas uma avaliação que as possibilite a humanização com a dispensa de qualquer forma de autoritarismo, acrescida da compreensão de que enquanto humanos, somos seres incompletos(as). Por isso,

a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorcida da vocação de *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos [seres humanos], nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (Freire, 2019, p 40-41, grifo nosso).

E como o processo de conscientização e de *apreensão da realidade* não se dá a partir de benfeitorias individualistas, mas em relações entre os sujeitos e o mundo (e também pedagógicas), acreditamos que se faça necessário ouvir os(as) educandos(as)-trabalhadores(as) da EJA, dar voz a este público por vezes marginalizado do seu próprio processo de educação. Conseqüentemente, para esta modalidade, defendemos que o(a) educador(a) deve assumir como premissa freiriana de seu ato avaliativo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Que a *apreensão da realidade* se sobrepõe à memorização e à repetição acrítica de conceitos, fórmulas, leis e conteúdos desconexos não só da sua, mas também da realidade dos(as) educandos(as). Que a educação é política.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Que se faz necessário uma prática avaliativa como oportunidade de aprendizagem e possibilidade de apreender a realidade social, política, econômica e ambiental. Que compreenda os(as) oprimidos(as) também como sujeitos-produtores(as) de Outros saberes, Outros valores, Outras pedagogias (Arroyo, 2018). E que se extrapole a opressão metrificada característica da pedagogia do exame. Portanto, esse novo paradigma acolhe

um outro olhar que vai além das desigualdades e traz o olhar pedagógico para os processos de opressão, de desumanização, mas também de resistências por humanização. Um olhar obrigatório dos docentes-educadores(as) que se deixam reeducar pelas infâncias-adolescências, pelos jovens-adultos oprimidos que chegam às nossas escolas públicas e à EJA em lutas por humanidade em uma sociedade que rouba suas humanidades (Arroyo, 2018, p. 1117).

Dessa maneira, “[...] a dialeticidade da vida humana enquanto um processo aberto, que vai se construindo e reconstruindo na busca de fazer a própria história, é o fundamento para uma concepção de *história como libertação humana*” (Zitkoski, 2019, p. 427). Na perspectiva freiriana, a tomada de consciência dos nossos condicionamentos e situações-limite deve gerar um novo impulso vital à existência humana, direcionando-nos para uma intervenção transformadora no mundo concreto e visando a superação dessas situações de opressão (Zitkoski, 2019). Um outro paradigma de humanidade.

Assim, temos a conceituação de “*ser mais*” como o “[...] desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização” (Zitkoski, 2019, p. 426) e como possibilidade de projeto, sem desconsiderar a perspectiva histórica da humanidade. Por isso, para além de se repensar políticas educacionais, também cabe ao(à) educador(a) ter em mente que a sua função vai além da transmissão de conhecimento, pois envolve um compromisso ético e político na emancipação *com* (e não *para*) os(as) educandos(as).

Assim, ao longo do texto, identificamos a necessidade de um novo paradigma pedagógico-avaliativo e de humanidade que colabore teórica, científica e metodologicamente com a *apreensão da realidade*, conceito freiriano que se entrecruza com o conceito “*ser mais*”. Portanto, se “o tripé da aprendizagem é constituído, pois, pelo sujeito, pelo outro e pelo mundo/objeto (educador, educando, a realidade)” (Guareschi, 2019, p. 51), a teoria e a prática são indissociáveis. Para Guareschi (2019), o conhecimento proveniente da prática é qualitativamente diferente daquele que não é praticado, sendo que este último corre o risco de ser alienado ou puramente burocrático,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

como assinala Freire. E tais interesses alienantes anunciados podem ser interpretados, na direção do presente texto, como a homogeneização de resultados de sujeitos diversos na prática avaliativa da EJA. Nesta direção, “[...] Freire assegura [que a] possibilidade de humanização de nosso mundo reside no fato de que nós, seres humanos, somos naturalmente seres educáveis desde a nossa dimensão mais profunda (ontológica) de nosso ser, que consiste na *consciência* do mundo e de nós mesmos” (Zitkoski, 2019, p. 428).

Por fim, as primeiras aproximações com o tema problematizado nos remetem a novos questionamentos: como o indivíduo de EJA aprende? Como *apreende* a realidade? É possível pensar novos paradigmas avaliativos que atendam às necessidades e as particularidades de educandos(as)-trabalhadores(as) que tiveram sua humanidade roubada? Que paradigma facilita um olhar que ultrapasse a constatação das desigualdades, levando em conta os processos de opressão e desumanização, mas também as resistências em busca de humanização? Como atender esses quesitos diante das políticas de avaliação propostas pelo Estado? Como aponta Arroyo (2018), como formar docentes-educadores(as) que se permitam ser reeducados(as) pelas infâncias, adolescências e jovens-adultos oprimidos(as) que chegam às escolas públicas e à EJA? Como a pedagogia, que acompanha os humanos desde a infância nos processos de sua humanização, pode ignorar as lutas por humanidade dos tidos como “Outros” em uma sociedade que constantemente rouba sua dignidade e humanidade? Estamos preparados para reconhecer e valorizar essas batalhas diárias por humanização em nosso sistema educacional? (Arroyo, 2018).

A princípio, compreendemos que esses questionamentos devem ser suleados a partir das considerações sobre a Pedagogia do Oprimido, de Leonardo Boff (2021, p. 10, grifo nosso), quando afirma que ela

não é uma pedagogia *para* o oprimido ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar *para* libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor.

Nesta direção, como podemos esperar que a verdadeira libertação aconteça se as políticas públicas e as análises sobre o campo não reconhecem os(as) oprimidos(as) como

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

protagonistas de sua própria emancipação em um sistema capitalista de opressão? Em que medida uma avaliação como possibilidade de “*ser mais*” permitiria aos(as) estudantes oprimidos(as) extrojetar o opressor de dentro de si? Como se dariam as práticas avaliativas pautadas no protagonismo de sua própria emancipação?

Em tom conclusivo, também devemos estar atentos ao advento da privatização da educação, uma vez que os intitulados “reformadores”, isto é, pessoas de fora das universidades e que manifestam uma atitude crítica em relação às Faculdades de Educação, têm enfatizado um discurso de que “[...] é necessário ‘explodir’ o sistema atual e construir no seu lugar alternativas que se fundam na desregulação, na competição e nos mercados” (Nóvoa, 2017, p. 1111), como está acontecendo em Estados brasileiros como Paraná e São Paulo. Tal perspectiva assemelha-se à relação capitalista “ser-poder-saber”, anteriormente citada e criticada por Arroyo (2018). Sua consequência, como já acentuada, é o prolongamento de um sistema de opressão e a consequente permanência da desumanização dos(as) oprimidos(as).

Em suma, este estudo revela a necessidade de (re)pensarmos práticas avaliativas na EJA, propondo um paradigma pedagógico-avaliativo e de humanidade que privilegie uma avaliação dialógica-libertadora. Através da análise crítica das contribuições de Freire, Arroyo e Zitzoski, elaboramos as primeiras aproximações com o tema, ou seja, levantamos questionamentos sobre a avaliação das aprendizagens como possibilidade de “*ser mais*”. Para isso, enfatizamos a urgência de se pensar um outro paradigma pedagógico que reconheça os(as) oprimidos(as) como sujeitos ativos(as) em seu processo educacional e de libertação da opressão oriunda desde o sistema colonial até o presente momento. “Outro paradigma de humanidade a inspirar políticas, projetos de igualdade educacional e igualdade social” (Arroyo, 2018, p. 1117). Consequentemente, torna-se necessário educar oprimidos(as) com pedagogias que recuperem sua humanidade roubada e reafirmar a educação como um ato político de resistência e libertação.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; ser mais; pedagogia libertadora; apreensão da realidade; libertação.

REFERÊNCIAS

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018.

BENVENUTTI, B. B.; LAGO, C. A avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 129-146, 2018.

BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021. p. 9-12.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GUARESCHI, P. A. Apreensão (da realidade). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 50-52.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

RIBEIRO, M. Luta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 295-298.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 426-428.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DIÁLOGO TRANSFORMADOR: A PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPADORA

MENDONÇA, Azrael Levi Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
azraelmendonca@gmail.com

MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira
Universidade de Campinas (UNICAMP)
cris.adm.ufc@gmail.com

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: sem financiamento

Este artigo aborda a importância do diálogo transformador como ferramenta na formação de professores para promover uma Educação Ambiental Crítica (EAC) e emancipadora. A fim de promover o debate, a conscientização e a ação em prol da sustentabilidade e da justiça ambiental o trabalho ampara-se na Pedagogia Crítica, abordagem fundamental para capacitar educadores a refletir sobre suas práticas pedagógicas.

O objetivo deste estudo é explorar como a interação dialógica e a reflexão crítica podem contribuir para a formação de professores comprometidos com a transformação social e ambiental. Para tal intento, adota como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com a análise de informações extraídas de literatura especializada e artigos publicados em periódicos.

Para pensar a Educação Ambiental na formação inicial de professores/as, a partir da Pedagogia Crítica, é necessário entender que essa formação é intencional e visa superar métodos tradicionais de educação. Então, baseia-se em práticas pedagógicas que questionam e transformam os saberes e ideais estabelecidos na sociedade. A função política nos processos educacionais é fundamental e as práticas pedagógicas devem ser construídas a partir dos próprios processos educativos em relação com o social.

Segundo Libâneo (1985), essas práticas devem estar integradas à totalidade social. Franco (2012) afirma que o elemento pedagógico surge de uma construção coletiva, na interação e diálogo entre os sujeitos envolvidos na educação e não como um modelo predefinido. A dialogicidade é essencial para a formação inicial de professores/as,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

promovendo uma Educação Ambiental que busca a emancipação dos sujeitos. Portanto, o ensino se realiza nas aprendizagens resultantes das interações dialéticas do sujeito com seu meio (Franco, 2012).

A EAC, na formação de professores, busca desenvolver cidadãos socialmente conscientes e ambientalmente responsáveis, capazes de promover ações educativas para transformação social e superação de condições opressoras. Este processo educativo está conectado ao movimento social e foca na análise das condições de vida, saúde, trabalho, meio ambiente e necessidades concretas das pessoas, além das contradições dessas relações (Libâneo, 1985).

É crucial que todos no processo educativo reconheçam sua posição no mundo e como isso influencia sua própria consciência. Assim, a EAC busca a conscientização profunda sobre os fatores que moldam a consciência (Freire, 2011) e promove a reflexão sobre a própria existência em relação a si mesmo, aos outros e à natureza.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por isso tudo, de comprometer-se (Freire, 2011, p. 19-20).

A compreensão dialética do contexto e seu distanciamento para alcançar uma compreensão própria está alinhada com os princípios da EAC, que busca a emancipação humana e transformações coletivas. Segundo Guimarães (2004), essa participação começa na formação de educadores ambientais, especialmente na formação inicial de professores/as. A Pedagogia Crítica não visa formar multiplicadores de uma “consciência ecológica” de maneira pragmática, mas sim, dinamizadores motivados pela reflexão crítica, que gerem mobilização e intervenção coletiva na realidade (Lopes; Abilio, 2022).

É essencial que a formação inicial de professores/as inclua discussões e práticas educativas que promovam a reflexão sobre as dinâmicas educacionais e sociais, a constituição da realidade concreta e como a educação pode reforçar ou transformar essa realidade. Por isso é importante refletir sobre as contribuições da Pedagogia Crítica na formação do professor/a, analisando a relação entre emancipação, currículo e ideologia, as práticas pedagógicas necessárias para alcançar os objetivos da Educação Ambiental e

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

a importância da colaboração e participação na produção de conhecimento para a emancipação dos sujeitos envolvidos (Lopes; Abilio, 2022).

Discutir a formação inicial de professores e a integração da Educação Ambiental exige refletir sobre as características pedagógicas do currículo, que é um dispositivo educacional, político, ideológico, social, cultural e histórico. O currículo não neutro, pode reproduzir ou transformar os ideais da sociedade. Compreender sua ideologia e impactos é crucial para práticas educativas transformadoras. Chauí (2012) ressalta a necessidade de entender como o ideário social oculta a realidade e perpetua a opressão. A EAC deve propor currículos que considerem as relações entre humanidade e natureza como parte das relações sociais. Quanto a isso, Chauí (2012) expressa:

A ciência moderna, fundamentada em Galileu, Bacon, Descartes, entre outros, excluiu a causa final da natureza, quando se baseou na dualidade causa x efeito. Nesses termos, a Natureza age de modo mecânico, ficando a finalidade, que diz respeito aos objetivos a serem alcançados, aos homens que agem por vontade livre, gerando assim a separação entre a Natureza (necessidade mecânica) e o Homem (pura liberdade e finalidade) (Chauí, 2012, p. 15-16).

Um currículo baseado em perspectivas críticas da Educação Ambiental deve superar visões dualistas e reducionistas da modernidade e do pensamento cartesiano. É necessário compreender e incorporar a complexidade da crise e dos problemas ambientais, considerando suas raízes históricas, sociais, culturais e políticas. A compreensão do currículo como um campo político é o primeiro passo para sua construção.

Sacristán (2017) destaca que o currículo é uma construção cultural com visões históricas parciais e contraditórias, refletindo o movimento da sociedade. Segundo o autor, essas concepções são influenciadas por contextos científicos, filosóficos, políticos e culturais. Ele afirma que o currículo concretiza as funções da escola e como elas são enfocadas em determinado momento histórico e social.

Compreender o currículo como a concretização das funções educacionais e não apenas como um conjunto de conteúdos, é essencial para uma prática educacional que busca a emancipação dos sujeitos e entende que as transformações têm como um de seus pontos de partida e chegada no currículo, que define orientações, meios, práticas e conceitos da atividade educacional.

Para a EAC, é essencial que o currículo promova mudanças nas concepções, práticas pedagógicas e conscientização dos envolvidos. Sem essa compreensão, futuros

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

professores terão dificuldade em separar suas atividades educativas das influências institucionais e formas de consciência dominantes (Apple, 2006). Essas estruturas de conhecimento e consciência, ligadas ao controle social, entram nos currículos e reproduzem valores dominantes sem que os educadores percebam.

A EAC deve revelar essas ideologias para facilitar as transformações necessárias frente à crise ambiental, já que soluções reducionistas ou individualistas não abordam as atividades prejudiciais de grandes corporações e setores como a agropecuária (Lopes; Abilio, 2022).

Chauí (2012) afirma que em sociedades capitalistas, os ideais das classes dominantes legitimam a exploração e opressão, ocultando as verdadeiras origens da exploração econômica e dominação política. A Pedagogia Crítica deve examinar o currículo na formação de professores para revelar essas ideologias e construir currículos baseados na práxis e conscientização emancipadoras.

Apple (2006) menciona que a cultura pode manter ou transformar o controle social existente. É crucial que o currículo da formação de professores inclua o debate sobre a conscientização dos sujeitos para promover uma educação transformadora. O currículo pode promover mudanças necessárias, como sugere a EAC, ou ampliar a dominação ideológica de certas classes sobre outras e a natureza, controlando o conhecimento transmitido.

Na formação inicial de professores/as, que construirão processos formativos na escola, é essencial compreender a dimensão política e ideológica do currículo para efetivar propostas educacionais sobre o ambiente que conscientizem e promovam mudanças sociais e ambientais. A formação deve ser vista como práxis, concretizando-se na ação, sem perder suas orientações teóricas. Nessa dinâmica, Sacristán (2017) afirma que o currículo é uma função socializadora que reagrupa diversas práticas pedagógicas e não é um objeto estático.

A construção do currículo é uma interação entre os atores envolvidos, onde as ideologias moldam as representações da realidade a partir de experiências e teorias. Chauí (2012) afirma que ideologias são formas de práxis social, enquanto Sacristán (2017) reforça que o currículo envolve ações influenciadas por interações sociais e culturais. Compreender esses processos é essencial para a formação de professores e para uma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Educação Ambiental, revelando a complexidade e contradições da formação do currículo como construção social (Apple, 2006).

Professores/as conscientizados sobre as ideologias no currículo devem assumir sua construção e execução para transformá-lo. Freire (2016) enfatiza a necessidade de uma crítica rigorosa às ideologias e mitos, não apenas sua denúncia. Compreendendo o caráter político e ideológico da educação, pode-se reforçar a luta para promover a emancipação humana e a construção de sociedades justas e ambientalmente conscientes.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, reforça essas premissas, destacando uma educação ambiental com enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, considerando a interdependência entre os aspectos natural, socioeconômico e cultural sob a perspectiva da sustentabilidade (Brasil, 1999). A PNEA estabelece objetivos como desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente, democratizar informações, estimular uma consciência crítica sobre problemas ambientais e sociais, e incentivar a participação cidadã no equilíbrio ambiental.

Além disso, a PNEA exige que a dimensão ambiental esteja presente nos currículos de formação de professores/as em todos os níveis e disciplinas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) de 2012, reforçam o papel transformador da Educação Ambiental, abordando mudanças climáticas, degradação ambiental, redução da biodiversidade e riscos socioambientais (Brasil, 2012). As DCNEA permitem a inserção da Educação Ambiental nos currículos de forma transversal, por conteúdos específicos ou ambos, evitando sua implementação como disciplina separada.

A Declaração de Berlim da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe transformar a Educação Ambiental em componente curricular básico em todos os níveis de educação, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2021).

Contudo, estudos como os de Batista (2017), Guimarães (2000) e Oliveira (2015) apontam uma lacuna na formação inicial de professores em relação à Educação Ambiental, ressaltando a necessidade de incluir esse componente curricular em todos os níveis de ensino. Essas constatações e informações legais destacam a importância de um olhar crítico sobre o currículo, pois a conscientização e transformação são colaborados por ele (Lopes; Abilio, 2022).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para a EAC na formação de professores, é fundamental entender as práticas pedagógicas, ancorando-se em uma prática emancipadora. Ela deve focar na aprendizagem dos alunos e fornecer aos futuros professores, os instrumentos para ampliar suas capacidades e as dos atores sociais, promovendo a transformação das condições sociais e ambientais.

A abordagem de Freire (1996) exige a compreensão total e histórica da realidade e a reflexão sobre a prática educativa como intervenção no mundo, reconhecendo seu caráter ideológico e sua capacidade de promover mudanças. Por isso, uma formação de professores deve estar vinculada a uma intencionalidade, política, epistemologia e pedagogia aprofundadas.

Assim, a EAC surge como alternativa às abordagens pragmatistas, reprodutivistas, tecnicistas e conservacionistas, enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica crítica (Lopes; Abilio, 2022). Ela capacita professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a agirem para promover mudanças sociais e ambientais. Esta prática, centrada na práxis, permite a teorização coletiva sobre ações educativas e a busca por novos conteúdos que catalisem mudanças necessárias frente aos desafios sociais e ambientais (Franco, 2012).

Loureiro (2019) destaca a importância de práticas educativas que integrem a totalidade das questões ambientais, promovendo a unidade na diversidade, contrapondo-se as divisões epistemológicas e hierarquias na educação formal. Na formação inicial de professores é essencial adotar práticas pedagógicas críticas que atuem tanto no nível individual quanto no coletivo, promovendo engajamento e transformação.

Essa formação não deve se limitar a mudanças comportamentais e sensibilização, mas deve problematizar determinações culturais, sociais e ambientais. Gilberto e Franco (2017) destacam que a práxis educativa é um processo contínuo que capacita os sujeitos a exercerem autonomia e transformarem a realidade por meio da reflexão coletiva e ação planejada.

Assim, a Educação Ambiental se fortalece ao adotar uma prática pedagógica crítica baseada na práxis, visando a emancipação e transformação da realidade concreta. Essa prática não é normativa, mas dialética, promovendo diálogo e reflexão crítica sobre as determinações e intencionalidades envolvidas (Lopes; Abilio, 2022).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Desta forma, conclui-se que na formação inicial de professores, é fundamental compreender a prática educativa em sua totalidade social, destacando a intencionalidade educativa e a visão do conhecimento como ferramenta de emancipação humana (Franco, 2016; Libâneo, 1985). O ato de ensinar é uma ação social permeada por diversas interações entre professores, alunos, instituição e comunidade, moldada pelos contextos socioculturais, que moldam a realidade do educador (Franco, 2012).

Nesse sentido, é essencial discutir como as práticas pedagógicas na formação de professores podem refletir e transformar os determinantes sociais que afetam tanto os recursos humanos, quanto os ambientais. A compreensão do caráter político e ideológico do currículo é crucial para a EAC. A adoção de uma prática pedagógica crítica não apenas promove a cidadania e a emancipação, mas também facilita a produção colaborativa do conhecimento, fortalecendo a autonomia para a reflexão e ação dos educadores.

Palavras-chave: pedagogia crítica; educação ambiental crítica; diálogo transformador; currículo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, M. S. S. **Educação ambiental no ensino superior: reflexões e caminhos possíveis**. Curitiba: Appris, 2017.
- BRASIL. **Lei No 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999].
- BRASIL. **Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2012].
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILBERTO, I. J. L.; FRANCO, M. A. R. S. Observatório da prática docente como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas. *In*: FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **Práticas pedagógicas**: pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 17-32.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **No consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOPES, T. da S.; ABILIO, F. J. P. A Educação Ambiental na formação inicial de professores/as: contribuições da Pedagogia Crítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218558, 2022.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, A. C. B. **A penetração da educação ambiental crítica nos artigos publicados na ANPEd**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Berlin: Unesco. **Declaration on Education for Sustainable Development**. 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MENDONÇA, Azrael Levi Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
azraelmendonca@gmail.com

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
hermeson.cm.menezes@gmail.com

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: sem financiamento

Este artigo explora o impacto da produção do conhecimento na formação inicial de professores, destacando sua relevância para a transformação educacional. Com foco na Educação Ambiental Crítica (EAC), discute como a colaboração na pesquisa pode capacitar os educadores a desenvolverem práticas docentes mais conscientes e engajadas.

Com o objetivo de analisar como a integração da produção do conhecimento pode promover uma abordagem reflexiva e crítica na formação de professores, contribui para uma educação mais significativa e transformadora. Para esse objetivo, foi realizada uma investigação bibliográfica, examinando informações retiradas de literatura especializada e artigos publicados em periódicos.

Integrar a pesquisa e a produção de conhecimento na formação inicial de professores é desafiador, devido as dificuldades inerentes à própria formação e a limitada oferta de iniciação à pesquisa na graduação e carência na educação básica. No entanto, discutir as possibilidades formativas e emancipadoras da colaboração na produção do conhecimento é essencial para a construção das práticas docentes e para a reflexão-ação sobre a teoria e a prática.

Para a EAC, que visa a emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos, essa autonomia deve começar na formação inicial dos futuros professores. Segundo Santos (2012), a problematização crítica da realidade e a reflexão sobre a prática docente tornam o professor crítico-criativo e comprometido com ideais emancipatórios, desenvolvendo sua autonomia e promovendo as transformações necessárias, a partir da prática concreta.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] é necessário entender que essa proposta colocou novas perspectivas no campo da formação docente, ou seja, a compreensão de que o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados. A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade (Santos, 2012, p. 24).

A formação de professores, através de questionamento crítico para a produção de conhecimento, fomenta uma reflexão profunda sobre a prática educativa e a realidade ambiental. Isso capacita os professores não apenas a analisar e investigar, mas também a reinterpretar seus saberes, criando conhecimentos que são essenciais para uma prática docente consciente das próprias subjetividades (Lopes; Abilio, 2022).

Franco (2012, p. 107) afirma que, “para bem formar um professor, não basta repassar conhecimentos das diversas ciências; é preciso que o formando reelabore esses conhecimentos, transformando-os em saberes, elaborados com base na prática”. Além disso, é fundamental ter clareza da própria realidade na qual essa prática é gerada.

Os novos saberes e conhecimentos, elaborados a partir da investigação e reflexão crítica na formação inicial de professores, colaboram para gerar um espírito autônomo na prática docente. Isso apoia uma educação que vai além da sensibilização e mudanças individuais, buscando mudanças coletivas e a problematização crítica dos determinantes históricos e ideológicos da realidade (Lopes; Abilio, 2022).

A emancipação na formação inicial de professores, ocorre quando a produção de conhecimento sobre suas práticas se dá de forma dialética e colaborativa, permitindo a compreensão das contradições e transformação do mundo em que vivem. Streck *et al.* (2018) afirmam que essa relação é dialética: conhece-se ao transformar e transforma-se ao conhecer.

Com isso, a formação de professores pode promover uma educação consciente, que capacita os educadores a problematizarem questões sociais e ambientais, pois a própria realidade (com suas contradições) será questionada. Essa abordagem crítica pode tanto transformar práticas e ideias, como também capacitar os professores a produzirem e aplicarem conhecimentos em suas áreas específicas, preparando-os para ensinarem não apenas os resultados do conhecimento, mas também os processos de sua construção.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para a EAC, essa colaboração proporciona pensamentos e propostas educativas alinhadas com uma prática social emancipatória, enfrentando a crise social e ambiental. Na formação inicial de professores, a autonomia resultante da reflexão crítica e da colaboração promove uma melhor compreensão de suas práticas e uma capacidade maior de intervenção na realidade.

[...] condições de compreender sua prática na totalidade de seus condicionantes, a fim de que, no coletivo, sejam engendradas transformações nos contextos e condições que a constituem. A prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade e da construção partilhada de saberes que se organiza em seu processo (Franco, 2012, p. 176).

Na EAC e na Pedagogia Crítica (PC), as categorias de totalidade e práxis são essenciais. A totalidade permite compreender a realidade concreta, enquanto a práxis liga teoria e prática, produzindo e revisitando teorias com base na prática.

Na formação inicial de professores, a práxis educativa na colaboração de produção de conhecimento, cria um ambiente favorável à emancipação. Isso promove mudanças nas posturas e propostas educativas relevantes para a EAC, compreendendo os determinantes ideológicos e políticos do currículo e aderindo a uma prática pedagógica crítica.

Franco (2012) destaca que essa colaboração permite a descoberta de novos saberes, ressignificando conhecimentos existentes. Esses novos saberes enriquecem as práticas docentes e incentivam a recriação de procedimentos didáticos, além de destacar a importância da autoformação contínua.

A participação e colaboração são, portanto, cruciais para práticas educativas que buscam emancipação e transformação. Embora desafiadora, a colaboração na produção de conhecimentos na formação inicial de professores é um elemento pedagógico vital para desenvolver uma EAC (Lopes; Abilio, 2022).

Para entender como a PC contribui para a EAC na formação inicial de professores, é importante refletir sobre como essa formação pode alinhar-se aos pressupostos críticos de uma educação emancipadora.

Conforme Lopes e Abilio (2022) é essencial construir posturas comprometidas com as mudanças necessárias promovidas pela EAC. A educação e a atividade docente

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

não são neutras, exigindo posicionamento para evitar a reprodução de ideologias sociais e ambientais dominantes, mesmo por omissão.

Vasconcellos (2007) ressalta que esse posicionamento, voltado para a transformação da realidade, implica compromissos históricos e concretos que devem se manifestar pessoal, pedagógica, institucional e socialmente. Sem esse comprometimento e a convicção de que a mudança é possível, as práticas docentes perdem sentido diante das problemáticas sociais e ambientais.

Para se comprometer verdadeiramente com a realidade e com os sujeitos que nela vivem, é essencial transcender uma visão ingênua e alcançar uma consciência crítica, conforme alerta Freire (2011). Isso implica em não perceber a realidade como algo estático e imutável, mas sim compreendê-la como uma totalidade dinâmica, onde todas as partes interagem constantemente. Transformar essa totalidade é fundamental para impactar as partes individuais e não o contrário.

Superar perspectivas educativas ingênuas, tradicionais e conservadoras, que focam apenas em atitudes individuais para resolver problemas ambientais e sociais, é essencial para uma prática educativa transformadora. Embora mudanças individuais sejam importantes, sem mudanças coletivas elas perdem impacto.

Guimarães (2004) afirma que essas mudanças surgem de reflexões críticas sobre a realidade e as determinações do modo de produção capitalista, incluindo aspectos epistemológicos, ético-políticos e materiais. Transformações individuais e coletivas ocorrem pela transformação dessas múltiplas determinações. Compreender esses determinantes é crucial para formar sujeitos capazes de buscar as mudanças necessárias na sociedade. A Educação Ambiental, na formação de professores, deve superar a visão imediata dos problemas e construir uma compreensão participativa da realidade concreta.

A participação na construção de mudanças e na EAC é fundamental para promover emancipação e cidadania, tornando a prática educativa um projeto de democracia e transformação. Nepomuceno (2018) destaca que a Educação Ambiental exige a participação política de todos os envolvidos, sendo uma pedagogia em ação. Assim, participação e formação de cidadania são essenciais para uma prática educativa ambiental transformadora.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A EAC deve ser vista como um meio para cidadania, emancipação e transformação, sem ser confundida com a salvação da humanidade. Na formação inicial de professores, essa visão deve estar presente, juntamente com a esperança e a proposição de ações concretas sobre a realidade.

Assim, deve-se evitar a reprodução do velho discurso simplista de que “a educação é a solução”. A EA [Educação Ambiental] é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural (Nepomuceno, 2018, p. 163).

A formação inicial de professores deve integrar mudanças individuais e coletivas, compreendendo-as dentro das relações e contradições sociais, econômicas, culturais e históricas (Loureiro *et al.*, 2009). Vasconcellos (2007) destaca a importância de refletir sobre como essas mudanças ocorrem, permitindo que os professores em formação compreendam, não apenas observem as transformações. Isso aumenta sua autonomia e potencializa sua capacidade de lutar por emancipação em suas futuras práticas docentes.

Além disso, esses professores devem atuar como dinamizadores das práticas educativas, não apenas como transmissores de consciência ambiental. A conscientização deve envolver autonomia entre reflexão e ação e promover a emancipação, fomentando uma reflexão crítica sobre os determinantes e ideologias da realidade (Guimarães, 2004):

A educação em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos) sociais, motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento – práxis), com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental. Portanto, reciprocamente, esses movimentos são ambientes educativos e ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores ambientais) os alimentam (Guimarães, 2004, p. 134-135).

Professores em formação, ao compreenderem a realidade em suas práticas docentes, podem levantar pressupostos/hipóteses e discutir mudanças necessárias (Freire, 2011). Essas mudanças, baseadas na práxis educativa de reflexão e ação sobre a realidade, vão além da conservação da biodiversidade e de questões ambientais específicas. Elas se fundamentam na PC e em propostas educativas que formam sujeitos ambientalmente responsáveis e conscientes dos aspectos sociais, históricos, políticos e culturais (Loureiro *et al.*, 2009).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A formação inicial de professores deve englobar a compreensão da prática educativa em sua totalidade, refletindo sobre a realidade concreta e suas diversas dimensões. Libâneo (1985) destaca que essa formação implica reconhecer o valor do conhecimento como condição para a emancipação humana. Delizoicov e Delizoicov (2014) afirmam que a prática educativa precisa de uma intencionalidade político-pedagógica para promover uma leitura crítica do mundo e suas contradições sociais e ambientais.

Para que as mudanças promovidas pela EAC ocorram, é necessário, além de mudanças estruturais-superestruturais da própria realidade, que elas se baseiem em ações políticas, participação, cidadania, democratização do conhecimento, direitos ambientais e coparticipação na tomada de decisões.

Assim, mudanças individuais devem ocorrer, dialeticamente, junto com mudanças sociais, coletivas, culturais e estruturais. Promover a “consciência ecológica” não deve substituir a promoção da consciência política, e as mudanças individuais não devem suplantam as mudanças coletivas (Layrargues, 2011).

Se é desejo do educador ambiental construir uma sociedade ao mesmo tempo ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante, ele pode fazê-lo também por intermédio da própria educação ambiental. Mas para isso, os educadores ambientais precisam romper a opressão da violência simbólica acometida pela ideologia hegemônica, que sobrepõe a dimensão ética sobre a política, os valores sobre os interesses, e que se concentra na mudança cultural, silenciando a sua participação na mudança social (Layrargues, 2011, p. 96).

Superar dualismos e reducionismos nas práticas educativas é crucial para uma EAC que colabore para a emancipação humana, auxiliando a transformação da realidade concreta. Sem essa abordagem na formação inicial de professores, as práticas docentes tendem a se manter com posturas comportamentalistas e conservadoras.

A consciência ecológica promovida pela Educação Ambiental, fundamentada na PC, desafia a padronização cultural, comportamental e do pensamento. Essa consciência reconhece que problemas ambientais estão intimamente ligados a questões sociais, como exclusão social, concentração de renda, alienação política e ideológica e extrema desigualdade (Lopes; Abilio, 2022).

Guimarães (2004) argumenta que práticas educativas que revelam as realidades ambiental e social, formadas pelas relações entre indivíduos, sociedade e natureza,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

permitem reflexões críticas e ações para intervir nos processos sociais e ambientais. Essas ações podem colaborar para transformar condições materiais, epistemológicas, ético-políticas e estruturais.

Na EAC, o papel do professor, com suas práticas educativas, é fundamental para a emancipação. Como dinamizadores do processo de conscientização, eles são dínamos que auxiliam para a transformação da realidade. Para isso, as características críticas e da práxis da EAC devem ser cultivadas na formação inicial dos professores, permitindo que a participação e a colaboração, através da relação teoria-prática educativa, potencializem a emancipação e a transformação das concepções e ações sobre o mundo, o outro e a natureza.

Diante do conjunto exposto, conclui-se que a EAC, fundamentada na Pedagogia Crítica, pode contribuir para os processos educativos que visam a emancipação humana por meio de elementos pedagógicos inter-relacionais e dialéticos. Sendo que, para efetivar essa capacidade, é necessário adotar uma abordagem pedagógica que capacite professores com conhecimentos teórico-práticos que considerem a historicidade, totalidade, práxis, contradições e contextos políticos e ideológicos.

Porém, para que isso se efetive, os(as) professores(as) devem se comprometer com a mudança, participar de redes colaborativas, cultivar uma consciência crítica e entender o papel das ações políticas na transformação educativa. Esse engajamento, aliado a uma postura crítica e colaborativa, impulsiona uma educação ambientalmente consciente e socialmente transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Palavras-chave: formação de professores; produção do conhecimento; educação ambiental crítica; práticas docentes transformadoras.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação ambiental na escola. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (org.). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81-115.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In*: CASTRO, R. S. de; LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-103.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOPES, T. da S.; ABILIO, F. J. P. A Educação Ambiental na formação inicial de professores/as: contribuições da Pedagogia Crítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218558, 2022.

LOUREIRO, C. F. B. *et al.* Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

NEPOMUCENO, A. L. O. A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica na formação continuada de educadores ambientais. *In*: NEPOMUCENO, A. L. de O.; MODESTO, M. A.; SANTOS, T. F. dos (org.). **Educação ambiental e formação de educadores**: convergências para a práxis pedagógica. Curitiba: Appris, 2018. p. 139-201.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-26.

STRECK, D. R. *et al.* Pesquisa como autoreflexão coletiva na ação: uma experiência metodológica. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. vol. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 119-142.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024):

O PROVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR¹

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da

Universidade de Passo Fundo (UPF)

carmem.albrecht@hotmail.com

MORESCHO, Sandra Maria Zardo

Universidade de Passo Fundo (UPF)

sandramariazm@gmail.com

Eixo temático: Estado e políticas educacionais

Este resumo apresenta um excerto de estudo que analisa como o provimento ao cargo de diretor escolar tem ocorrido na educação básica brasileira a partir do que estipula a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O problema que mobilizou a pesquisa pode ser sintetizado em: Como as influências gerencialistas influenciam o PNE, em sua Meta 19, adiando a efetivação plena da gestão escolar democrática? A pesquisa se caracteriza como bibliográfica-documental em que este resumo apresenta a análise parcial dos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil-Inep, 2016; 2019; 2020; 2022).

A gestão da educação no Brasil se viu/vê conduzida por políticas responsáveis pelas intervenções de perfil gerencial, as quais visam a garantia da otimização dos recursos e da racionalização das ações administrativas. Os aspectos da descentralização, da autonomia e da participação “[...] foram ressignificados por meio de uma visão restrita e funcional de cidadania. Ocorreram processos de transferência de ações sem a partilha efetiva das decisões e dos recursos” (Dourado, 2008, p. 43). A descentralização, de cunho administrativo e pedagógico, resulta na desconcentração e na desobrigação administrativa, concomitante ao controle centralizado do Estado, configurando, deste modo, o processo de privatização da educação pública.

¹ Revista Interterritórios, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.9, n.18.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A gestão escolar brasileira acolhe a influência da proposta gerencialista, mas que apresenta uma simbiose articulada com as legislações vigentes indicando a importância da educação para a democracia no país. A Constituição Federal de 1988, artigo 206, apresenta os princípios da organização da educação nacional, propondo no inciso VI a “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, a qual confere autonomia política às instâncias federadas do país (Brasil, 1988).

Com isso, coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, delimitar no artigo 3º, inciso VIII, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O art. 14 prevê que os “[...] sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” e conforme os princípios ali fixados (Brasil, 1996). Assim, fica estabelecido para cada ente federado definir a forma de provimento dos diretores/gestores escolares.

O Plano Nacional de Educação, vigente entre 2001 e 2010, e expresso na Lei 10.172/2001, apenas reafirma o estabelecido na LDB 9394/1996 instruindo aos sistemas de ensino do país determinar os regramentos para a gestão democrática na educação básica pública. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, definido pela Lei 13.005/2014, destina atenção à gestão democrática na sua Meta 19, a qual prevê:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

A Meta 19 do PNE insere na pauta da gestão democrática nacional a combinação de critérios técnicos, de mérito e desempenho, associada à consulta pública em que o provimento do diretor de escola se fará com o envolvimento da comunidade escolar como ato da democracia meramente representativa. Para tanto, uma das estratégias dessa Meta propõe que se desenvolvam “programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (Brasil, 2014). Essa proposição demonstra um contraponto quanto a forma de provimento de diretor escolar priorizado pela indicação eminentemente política nas instâncias federadas, mas que não é suficiente para desaboná-la.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Diante do exposto, depreende-se que coexiste uma dupla concepção quanto ao trato da gestão educacional na realidade brasileira. Uma delas encaminha o formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996 a qual sugere a “ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa”, enquanto a outra perspectiva sugere a gestão escolar norteadas “na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão” (Arelaro, *et al*, 2016, p. 1150) representada pelo gerencialismo. A Lei 13.005/2014 que aprovou o PNE 2014-2024 regulamenta em seu art. 9º que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Portanto, reafirma o que já fora estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/1996 quanto a responsabilidade das instâncias federadas em regulamentarem, na forma da lei, a gestão democrática da educação pública. Mesmo estando a gestão democrática assegurada nessas peças de lei, as legislações que se seguiram pouco ou nada evoluíram no intento de conceituar e definir as atribuições e as competências dos gestores/diretores escolares. A tridimensionalidade das instâncias administrativas da educação nacional dissemina distintas definições e atribuições, assim como diferentes maneiras de provimento ao cargo.

Considerando o período de vigência do PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep tem produzido relatórios bianuais para demonstrar o andamento de efetivação das Metas do Plano, como é o caso do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016, divulgado em 2016. O documento apresenta uma análise quanto ao percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para a ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e de consulta pública à comunidade escolar inerente à Meta 19 do PNE.

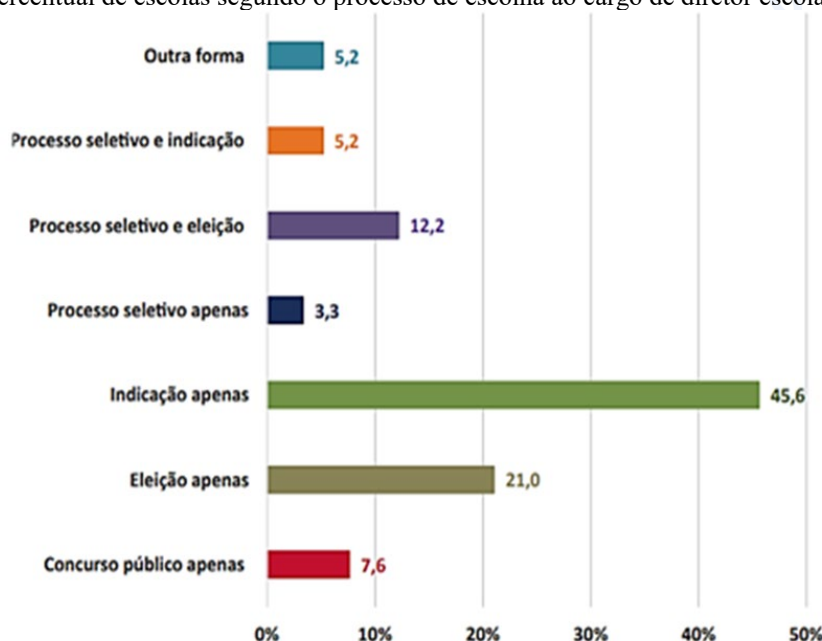
A figura 1 apresenta um panorama das categorias de escolha dos diretores em nível nacional. Cabe destacar que o processo misto de seleção e eleição foi adotado em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

12,2% dos estabelecimentos de ensino para a ocupação do cargo de direção escolar no período indicado em nível nacional.

Figura 1: Percentual de escolas segundo o processo de escolha ao cargo de diretor escolar - Brasil – 2013



Fonte: Brasil-Inep. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2016, p. 420).

A indicação ao cargo atinge o maior percentual, com 45,6 %, seguida da eleição simples com 21%. Salienta-se a distância quanto ao cumprimento da Meta 19 do PNE, a qual preconiza a efetivação da gestão democrática com a consulta à comunidade escolar. Entretanto, cabe ressaltar que a própria meta dá abertura à indicação de diretores quando associa a gestão democrática à observância de “[...] critérios técnicos de mérito e desempenho [...]” (Brasil, 2014).

O resultado da pesquisa do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018 foi utilizado como base para atualizar a pesquisa do Inep quanto ao avanço na regulamentação dos documentos pelos entes federados. A apresentação das peças legais originárias de cada estado e relativos à matéria em pauta está organizada pelas regiões geográficas do país, sendo:

a) Região Nordeste: Alagoas - Lei nº 6.152/2000, Decreto nº 2.916/2005 e Lei nº 8.748/2022; Bahia - Decreto nº 16.385/2015, Decreto nº 13.202/2011 e Lei nº 8.261/2002;

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ceará - Lei nº 16.379/2017 e Lei nº 13.513/2004; Maranhão - Lei nº 9.860/2013 e Decreto nº 30.619/2015; Paraíba - Lei nº 7.983/2006 e Lei nº 8.294/2007; Pernambuco - Decreto nº 47.297/2019; Piauí - Lei nº 71/2006 e Decreto nº 14.607/2011; Rio Grande do Norte - Lei Complementar nº 585/2016; e Sergipe - Decreto nº 126/2022 e Lei nº 8.969/2022. Os estados de Alagoas, Ceará, Pernambuco e Sergipe regulamentaram a gestão democrática após o prazo estipulado pela Meta 19 do PNE e a Paraíba e o Piauí têm suas legislações anteriores à Lei do PNE.

b) Região Norte: Acre - Lei nº 3.141/2016 e Lei nº 1.513/2003; Amapá - Lei nº 503/2010 e Lei nº 949/2005; Amazonas - indicação; Pará - Lei nº 9.086/2023; Rondônia - Lei nº 3.018/2013; Roraima - indicação; e Tocantins - indicação. O Acre foi o único estado que atendeu o prazo da Meta 19 do PNE.

c) Região Centro-Oeste: Distrito Federal - Lei nº 7.211/2022 e Lei nº 4.751/2012; Goiás - Lei nº 20.115/2018 e Lei 13.564/1999; Mato Grosso - Lei nº 7.040/1998 e Portaria nº 317/2015; Mato Grosso do Sul - Lei nº 5.466/2019. Nessa região, os estados demonstram o compromisso com a regulamentação da gestão democrática em seus sistemas de ensino.

d) Região Sudeste: Espírito Santo - Lei nº 5.471/1997 e Lei Complementar nº 08/1990; Minas Gerais - Resolução nº 2.795/2015; Rio de Janeiro - Lei nº 7.299/2016; São Paulo - Lei Complementar nº 444/1985 e Lei Complementar nº 1.374/2022, o qual dispõe da lei mais antiga.

e) Região Sul: Paraná - Lei nº 18.590/2015; Rio Grande do Sul - Lei nº 10.576/1995 e Lei nº 13.990/2012; Santa Catarina - Decreto nº 1.794/2013 e Decreto nº 194/2019. O estado do Rio Grande do Sul mantém sua regulamentação anterior à Lei do PNE (2014-2024).

Diante da exposição de peças documentais legais quanto a gestão democrática escolar, em que se encontra incluída a mais antiga datada de 1985, anterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, percebe-se que existe o gérmen democrático vigente na organização dos sistemas educacionais do país, embora o processo caminhe a passos lentos e tenha sofrido influências do consolidado patrimonialismo e das reformas gerencialistas. As legislações estaduais anunciadas expressam um panorama moroso de modo que, na sua maioria, foram sendo modificadas ou criadas ao longo dos anos e após

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

o ano de 2016, estabelecido como limite na Meta 19 do PNE. Por outro lado, alguns estados permanecem com o provimento por indicação (Amazonas, Roraima e Tocantins) e estão situados numa mesma região geográfica.

O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 e que foi desenvolvido pelo Inep captou o acesso ao cargo de diretor de escolas públicas em que dos 123.048 gestores de escolas públicas (federal, estadual e municipal), 29.184 são da rede estadual. Do total geral, 8.101 gestores (6,58%) foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar em todo o país. De acordo com os dados apresentados no Relatório, as redes estaduais somam 12,95% nesse quesito (Brasil-Inep, 2020).

A análise dos resultados organizados por grandes regiões demonstra que entre as redes estaduais de ensino, a região Sul (22,74%) aparece com o maior percentual, seguida das regiões Nordeste (22,41%), Centro-Oeste (21,26%), Norte (5,39%) e Sudeste (2,58%). Nas redes estaduais, o estado com maior percentual de gestores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar é o Ceará (96,64%), seguido de Santa Catarina (84,8%), Mato Grosso do Sul (57,53%), Distrito Federal (41,53%), Pernambuco (40,36%), Acre (33,55%) e Maranhão (18,71%) (Brasil-Inep, 2020).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022 (Brasil-Inep, 2022) divulga que, em 2021, “[...] a eleição de diretores associada a critérios técnicos de mérito e desempenho ocorreu em 6% das escolas públicas do País, sendo que em 2019 esse percentual foi de 6,6%, revelando pequena redução no indicador”. A indicação política de provimento ao cargo do diretor por parte do “[...] Poder Executivo continua sendo a forma mais comum de selecionar diretores e diretoras das escolas públicas em todo o País, ocorrendo em 56,3% das escolas”.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	2019	2020	2021
Eleição e processo seletivo	6.6%	6.6%	6.0%
Eleição	20.0%	20.1%	19.1%
Indicação	56.2%	54.9%	56.3%
Processo seletivo	7.2%	7.0%	7.7%
Concurso público	8.3%	8.3%	7.4%
Outro	1.7%	3.1%	3.4%

Fonte: Brasil-Inep. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2022, p. 395).

Os dados apresentados na figura 2 dispostos de forma genérica e sem haver uma distinção entre as redes públicas (federal, estadual e municipal) de educação existentes no país, a categoria “indicação” predomina em mais de 50% dos provimentos do diretor escolar, evidenciando, assim, que o patrimonialismo continua a persistir historicamente. Isso leva a concluir que as proposições da Meta 19 quanto a esse objetivo não irão se consolidar em nível nacional até o encerramento da década do PNE (2014-2024).

Ao tomar percentuais desagregados, nas instâncias administrativas estaduais “[...] 13% dos diretores das escolas foram selecionados com base em critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar. Considerando o período entre 2013 e 2019, observa-se uma estabilidade no percentual [...]” (Brasil-Inep, 2022). Nas redes municipais houve um decréscimo na observância do critério, pois em “2021, 3,9% dos diretores municipais foram selecionados segundo critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar; esse percentual foi de 4,6% em 2019”

Ao deslocar os resultados divulgados pelas regiões brasileiras a Região Nordeste apresenta 36,6% dos diretores das escolas públicas selecionados pelos critérios da Meta 19. A Região Sul possui 30,6% e continua a ser o segundo melhor índice nacional. Com 18,1% está a Região Sudeste, seguida da Região Centro-Oeste, com 9% e da Região Norte com o menor percentual, sendo 5,6% dos diretores selecionados segundo critérios técnicos de mérito e eleições.

Os estados com o maior percentual de diretores selecionados a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho associados à participação da comunidade escolar são: Santa Catarina (17,9%), Bahia (9,9%), Ceará (9,8%) e Paraná (9,7%). Os estados de Roraima (0%), Amazonas (0%), Amapá (0,1%), Piauí (0,2%), Paraíba (0,3%), Rondônia

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

(0,4%), Tocantins (0,5%) e Sergipe (0,7%) indicam menos de 1% do provimento seguindo os critérios técnicos de mérito e eleições.

O PNE determina a articulação da consulta pública à comunidade escolar a critérios de mérito e desempenho para o provimento ao cargo de diretor escolar. Com isso, denota como as políticas neoliberais têm influenciado as regulamentações legais e sua implementação, com o PNE associando elementos gerencialistas à gestão democrática, embora a efetivação dessas prescrições não se aplique igualmente em todos os estados brasileiros. Embora os documentos legislativos prezem pela gestão democrática e deleguem a cada instância federada a possibilidade de organizar democraticamente seus sistemas educacionais, assim como da gestão escolar e, por sua vez, os relatórios apresentarem uma análise geral quanto a adequação dos estados no trato dos instrumentos legais prevendo contemplar a meta 19 e sua primeira estratégia, torna-se débil sua funcionalidade quanto a atuação dos sistemas e das escolas públicas no provimento dos gestores/diretores escolares.

Palavras-chave: Gestão democrática, Plano Nacional de Educação, provimento.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R. G. et al. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 37, out./dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. **Relatório do 1º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Diretoria de Estudos Educacionais-DIREDE, Ministério da Educação, Brasília-DF, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep.
Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação
– 2018. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep.
Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação
– 2020. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep.
Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação
– 2022. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2022.

DOURADO, Luiz F. **Gestão da educação escolar**. Profucionário, Formação Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

INTERCORRÊNCIAS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO – O QUE DIZEM OS GESTORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE?

BELLENZIER, Caroline Simon
Universidade de Passo Fundo (UPF)
129812@upf.br

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

TONIETO, Carina
(IFRS/ Campus Ibirubá)
tonieto.carina@gmail.com

Eixo temático 4: Formação e trabalho docente

Financiamento: CNPq/Capes

Para compreender o contexto, de modo sintetizado, aprovada a Lei 13.415/2017, normativa que institui a reformulação curricular acerca do ensino médio à nível nacional, diversas alterações precisaram, posteriormente, ser conduzidas pelas secretarias de educação estaduais, que deram seguimento às coordenadorias regionais, e essas ficaram responsáveis por direcionar as escolas das Unidades Federativas. Esse foi o caso do Rio Grande do Sul. Postas as mudanças, houve a preocupação em instituir o “Novo” Ensino Médio em escolas para ‘testagem’ das novas propostas – estas instituições escolares foram chamadas de escolas pilotos, e frente às alterações, foram as primeiras a ter contato com a proposta definida, tendo a função de operacionalizá-la.

Em síntese, a Lei definiu um currículo chamado de mais flexível e amplificado em no mínimo 3000 horas. A partir disso, estabeleceu-se que o currículo do Ensino Médio fosse “fatiado” em duas partes: i) formação geral básica, que ao ser ampliada pode possuir até 1800 horas; ii) itinerários formativos (IF), que compõe disciplinas eletivas, projeto de vida e outros componentes conforme instituição, totalizando a carga horária aproximada de 1200 horas. Os IF, assim como as disciplinas eletivas são segmentos da parte diversificada e organizam-se em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O projeto de vida passou a ser um componente curricular de oferta obrigatória, no qual tem o objetivo de trabalhar a dimensão das competências socioemocionais, focando no tríptico conhecimento: pessoal, social e profissional. Visto que as alterações curriculares foram, em certa medida, exponenciais, a formação continuada dos profissionais educacionais tornou-se fundamental e indiscutível. Sendo assim, o presente estudo justifica-se à medida que propõe compreender a formação continuada como um importante processo de humanização dos sujeitos, em especial os docentes, mas que reverbera nos jovens estudantes e na sociedade em geral. Além disso, busca entender como se deu a formação dos professores no contexto de reforma.

O objetivo do presente estudo é analisar as percepções de diretores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) que atuam nas escolas que participaram do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. A pesquisa buscou identificar por meio de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, se os professores receberam formação continuada dos órgãos responsáveis pela implementação da reforma e que tipo de formação receberam. O problema de pesquisa orientador do estudo foi: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul receberam formação para operacionalizar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam? Está ancorado teoricamente em Laval (2004), Charlot (2005), Pimenta (2012) e Nóvoa (2022). O estudo apresentado trata-se do recorte de uma pesquisa interinstitucional mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio com apoio do CNPq. Outros resultados da pesquisa nesta temática podem ser conferidos em Tonieto; Fávero; Centenaro; Bukowski e Bellenzier (2023).

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos e qualitativa-quantitativa quanto à abordagem do problema; quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, pois consiste em uma investigação empírica do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em dez escolas integrantes do projeto piloto do RS. Foi adotado o método indutivo, pois a pesquisa elaborou um conjunto de premissas oriundas da triangulação dos dados, a partir das quais

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

foram elaboradas as conclusões. A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos, atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 gestores escolares (diretores e coordenadores).

Explicitando o referencial teórico, concorda-se com Charlot (2005, p. 78) quando este compreende a educação como “um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal)”. Para o autor, os três aspectos são ligados diretamente, constituindo quase como uma estrutura sistêmica, pois “não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado” (Charlot, 2005, p. 78). Nessas dimensões correlacionadas se constitui a essência do processo educacional, que envolve a formação e autoformação de sujeitos, alguns ainda prematuros, no início de sua constituição, outros um pouco mais amadurecidos, mas todos envolvidos em um movimento de formação.

Nesse processo único, que envolve sujeitos de diversos contextos, o professor é um agente importante, “é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares” (Charlot, 2005, p. 78). Além disso, junto dos estudantes, constrói o processo de humanização por meio de trabalho coletivo e interdisciplinar – dos próprios sujeitos – com os saberes e conhecimentos, para que com isso haja a “inserção social, crítica e transformadora” (Pimenta, 2012, p. 25). A tarefa da escola como instituição e do professor enquanto profissional é profunda e árdua. Isso corrobora com Pimenta (2012, p. 25), quando defende que o ofício da escola como um todo e o papel do professor, “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los”, e com isso construir articulações que possibilitem aos estudantes desenvolverem a noção de cidadania mundial.

Para Pimenta (2012, p. 33, grifo da autora), “é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

nível é a formação inicial”. Por isso Nóvoa (2022, p. 82) defende que é necessário conectar sujeitos, universidade e escola de modo a solidificar uma comunidade de formação de professores que possa articuladamente ligar “o trabalho pedagógico, a reflexão, a escrita e a ação pública” são ações viáveis e importantes para concretizar o reconhecimento da formação com profissionalização. Ainda segundo Nóvoa (2022, p. 103), a formação de professores é um tempo e espaço fundamental na “defesa da escola pública e da profissão docente”, e situa sua intenção ao abordar a profissionalização no decorrer de seu estudo. O autor também afirma não existir uma formação docente qualificada se a profissão em si estiver frágil e vulnerável, “pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2022, p. 103-104).

Em consonância, para Pimenta (2012, p. 34) “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”, que atua diretamente nos profissionais docentes, bem como nos estudantes. Possibilitar aos professores uma formação reflexiva e dialógica “se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (Pimenta, 2012, p. 35, grifo da autora), isso porque “supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 2012, p. 35).

A partir do referencial teórico, os resultados do estudo realizado com as escolas piloto do ensino médio evidenciam que as condições de trabalho e de formação continuada dos professores têm estado na contramão da dimensão humanizadora e dialética da formação. Um exemplo disso é demonstrado a partir dos desdobramentos da reforma curricular voltada ao Ensino Médio, foco da nossa pesquisa. A própria justificativa da reforma parte de pressupostos equivocados, pois ao ser motivada pela necessidade de adaptação às tendências mundiais, econômicas e sociais, dá um caráter instrumental à escola. Além disso, respaldadas pelo discurso da necessidade de renovação, as escolas e o ofício docente têm sido direcionados a um caminho gerencialista e tecnicista (Laval, 2004), o que destoa de uma formação humanizadora e cidadã.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nesse viés, muitos profissionais vivenciam circunstâncias de precarização profissional, entre elas: atuar em disciplinas sem possuir formação adequada; pouca valorização salarial; jornadas longas de trabalho; tempo de planejamento dedicado a outras atividades; entre outras. Identificou-se, por meio da fala dos gestores e coordenadores, uma grande dificuldade de alinhamento e continuidade quanto às informações dadas para a operacionalização do novo ensino médio nas escolas.

Frente às inúmeras mudanças oriundas da reforma curricular do ensino médio, sem um direcionamento específico e organizado, o trabalho das instituições de ensino se reduziu a execução de atividades conforme orientações técnicas determinadas por instrumentos pré-determinados. A cada nova informação, os gestores e coordenadores pedagógicos tiveram de reajustar as ações escolares, evidenciando claramente um gerencialismo empresarial tecnificado que está colonizando as ações pedagógicas. Em meio a imprecisão, a formação docente que poderia respaldar e dar suporte à atuação dos professores ficou no âmbito do imaginário e no discurso genérico de atividades operacionais desconectadas. Nesse sentido, observou-se na fala de gestores e coordenadores das escolas piloto que uma das grandes carências apontadas pelos profissionais foi a formação continuada de professores. Como demonstrada na fala do diretor abaixo.

DB: Eu acredito que a gente precisaria ter tido mais formação; mais formação pedagógica para o professor, principalmente para esses itinerários formativos, ter mais preparação para esses itinerários tivessem assim, os professores chegassem seguros na sala, para trabalhar uma disciplina de forma tranquila. A formação pedagógica ficou a desejar aos professores, porque por mais que a gente faça como escola, teria que ser como rede e não como escola, teria que ser a rede, o Estado do Rio Grande do Sul ter formação específica para os itinerários formativos e não aquele professor que sobra carga horária.

Além do depoimento acima, há outros posicionamentos convergentes, remetendo a deficiência de formação para os professores, inclusive ocasionando ‘desespero’ para aqueles profissionais que tiveram de assumir disciplinas diferentes de sua formação inicial. A improvisação tornou-se parte das ações dos professores. Conforme expressa o depoimento do diretor abaixo, as escolas tiveram que buscar formação para amparar os profissionais que assumiram o componente de Projeto de Vida, um dos novos componentes, pois não havia docentes com formação para atuar.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DJ: [...] Então olha o compromisso do professor que está trabalhando esse projeto de vida, e o desespero dele nos cobrando formação. Isso sim, a gente teve um desespero, de ir atrás de formação, e o que que é melhor, qual é o melhor formação, qual é a melhor pessoa ou profissional que sabe falar super bem e orienta da melhor maneira possível esse professor que é de matemática, que é de história, que é de geografia para trabalhar o projeto de vida. Isso foi bastante angustiante, foi difícil [...]

Evidenciou-se, também, que as equipes gestoras passaram por momentos desafiadores, uma vez que nem mesmo eles sabiam como operacionalizar os novos componentes, pois as orientações não eram claras e mudavam constantemente. Sem um norte, a escola ficou desamparada. Outro coordenador pedagógico reforça em seu depoimento a necessidade de formação a respeito das modificações. No entanto, ressalta outra dificuldade presente no contexto educacional, a falta de tempo para propiciar as formações de modo que todo o corpo docente consiga participar. Uma vez que a grande maioria trabalha em mais de uma escola e com uma grande carga horária, impossibilitando o envolvimento de todos.

CP/I: também precisaríamos de mais tempo para fazer formações e reuniões com os professores a respeito de toda essa mudança e de como trabalhar da melhor maneira. Porque muitas vezes a gente tem que trabalhar em mais de uma escola, muitos professores não trabalham somente 40 horas, trabalham 60 horas, e aí essas reuniões começam a ficar inviabilizados em função disso mesmo, e a gente não tem dentro das nossas horas de escola, sala de aula um tempo para uma formação. Então isso tem que ser feito fora do horário de aula e que muitas vezes esse fora do horário de aula o professor já está em outra escola, já está trabalhando em outra escola.

Além do tempo, apresentado como uma necessidade para haver formações, evidencia-se que os próprios membros das equipes gestoras das escolas, que participaram de reuniões e formações, sentem falta de orientação. Havia um tom de confusão quanto aos direcionamentos. Percepção denunciada pelo seguinte Diretor.

D/G: [...] lamento em te dizer que começou confusa a formação e as orientações, elas mudam a todo instante [...]

Nesse sentido, um dos grandes desafios apresentados pelos diretores e coordenadores é a falta de formação continuada para os professores, em especial ao que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

tange os itinerários formativos e disciplinas novas definidas e postas na carga horária de aula dos estudantes. Houve uma preocupação em atualização para dar conta das demandas externas, no entanto o mesmo cuidado não ocorreu quanto a participação, preparação e formação dos profissionais que atuam diretamente nessas mudanças, aqueles que deveriam colocar em prática as mudanças curriculares. Os gestores preocupados com a formação dos professores de suas instituições buscaram, dentro das possibilidades, formações que pudessem preparar os profissionais para atuarem em frente diversas, no entanto que houve uma certa dificuldade, uma vez que pouco se sabia o que de fato deveria ser desenvolvido em sala de aula no que tange os novos componentes curriculares.

Fica evidente no relato dos gestores a incongruência frente aos processos operacionais da reforma no que se refere a formação continuada de professores. Aprovada e iniciada sua implementação, os professores ficaram à mercê de desafios, sem preparação para enfrentá-los. Os objetivos delimitados pelos agentes responsáveis pela reforma foram definidos, porém a execução ficou a cargo dos sujeitos escolares. No entanto, a ovacionada eficiência do novo currículo para o ensino médio iniciou, obviamente, prejudicada. Os professores são reduzidos a meros executores de componentes curriculares estranhos às suas formações de origem, sem formação adequada, passam a vivenciar inúmeras dificuldades e nitidamente não dão conta das demandas e pressões externas exigidas.

O mais dramático é que a responsabilidade pelo fracasso escolar recairá sobre os professores, culpabilizando-se a categoria, por vezes, pela sua falta de preparo e competência. Questiona-se, como ter preparo sem formação adequada para uma reformulação definida por sujeitos externos às escolas? Idealizou-se uma enorme transformação nessa etapa de ensino, e não se considerou que para tamanha mudança era necessário pensar na reestruturação dos recursos humanos do sistema de ensino e no planejamento de condições financeiras e de infraestrutura das escolas para sua implementação. Mas essas fragilidades não são colocadas na agenda dos proponentes da reforma.

Se faz necessário e urgente pensar em uma formação humanizada para os professores associada a condições de trabalho dignas. Entender o valor do ofício docente e investir nele é compreender sua importância para formação dos estudantes e para o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desenvolvimento da sociedade como um todo. O espaço de formação é uma possibilidade de superação das inúmeras dificuldades encontradas no contexto educacional e na profissão docente. É preciso ressignificar os processos formativos, desde a formação inicial, e corroborar a construção de uma identidade docente questionadora e ativa. O professor precisa incorporar seu valor enquanto agente no processo formativo da sociedade, e para isso precisa se reconhecer, e em especial, ser reconhecido enquanto um ser humano, singular, social e profissional.

Para tanto é necessária a criação de redes formativas contínuas que possibilitem a reflexão e o diálogo, nos locais de trabalho e em parceria com universidades, para vincular teoria e prática de forma contínua. Os professores necessitam de tempo de formação destinada às construções individuais e coletivas fundamentadas, já que uma formação docente adequada promove a humanização, socialização e individualização, ou seja, busca desenvolver integralmente os sujeitos. Tal movimento consiste numa política de valorização para o desenvolvimento do sujeito e do profissional docente, o qual reflete-se no fortalecimento das instituições escolares e na manutenção da escola pública.

Palavras-chave: Formação Continuada; Gestores; Professores; Ensino Médio; Pesquisa Empírica.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p.1-27, 2023.

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

NÓVOA, António; Colaboração Alvim, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE É SER E ESTAR SENDO PROFESSOR (A) EM MEIO AO CAPITALISMO DO CONHECIMENTO

MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
cris.adm.ufc@gmail.com

HELOANI, José Roberto Montes
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
rheloani@gmail.com

4. Formação e trabalho docente

A questão da identidade envolve todas as esferas da vida. Ela abrange um processo de transformação permanente no qual estão presentes a consciência de si e a consciência do outro. Ela não é estática, imutável, mas em constante metamorfose. “Metamorfose que se concretiza, em cada momento, de uma forma específica, dadas condições históricas e sociais determinadas” (Ciampa, 2005, p. 127).

Segundo Furlan (2021) há uma apropriação, por parte do capitalismo, do movimento de mudança das identidades. Seu intuito não é mais apenas impor normas e condutas às formas de ser e existir. Ele quer que a metamorfose ocorra, mas de maneira modulável, aprisionada à reatualização constante dos referenciais que ele mesmo produz.

A identidade profissional docente é uma construção processual e dinâmica, flexível e sensível ao meio, que “[...] configura-se nas marcas históricas da sociedade ao mesmo tempo em que é atravessada pela subjetividade de cada um, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados” (Cunha *et al.*, 2007, p. 160).

Diante disso, o objetivo desse texto é suscitar a discussão quanto aos diferentes elementos que influem no processo de metamorfose da identidade profissional docente. O intuito é compreender como a construção dessa identidade docente se constitui de continuidades, descontinuidades, mudanças e rupturas e que nessa formação está presente a relação constante que o professor mantém com seu ambiente educacional e social, envolvendo diversos elementos influenciadores como: os contextos social, econômico e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cultural em que está inserido, sua formação (inicial e continuada), condições de trabalho e imagens e autoimagens que tem de sua atividade docente.

Cada professor, a partir desses elementos, vai se apropriando do sentido que atribui a sua história pessoal e profissional, em um processo que envolve os espaços dos quais faz parte, dentre eles, o educacional.

A metodologia empregada na construção do texto respalda-se na abordagem qualitativa, e quanto ao objetivo é exploratória, tendo adotado como procedimento técnico uma investigação bibliográfica com a análise de informações extraídas de livros, dissertações, teses e artigos publicados em periódicos.

O papel profissional é um dos papéis que é desenvolvido e apropriado pelo sujeito ao longo da vida. Ele se constitui da escolha profissional e da formação constante pela qual o profissional passará.

Segundo Orlandelli (1998) a escolha da profissão nem sempre ocorre em meio a um contexto pacífico. Diversas influências podem impulsionar o indivíduo, como questões familiares, econômicas, idealistas, afetivas e o surgimento de oportunidades. Já a formação constante passa pelas experiências promovidas pela formação inicial, no lugar onde a profissão é executada e pelas representações que se tem da profissão através das relações sociais e dos contatos estabelecidos.

Quando o indivíduo escolhe a carreira docente, várias dimensões estarão envolvidas em sua atuação profissional, como a produtiva (produção técnica, o trabalho em si) e a social (ação política e participação social), mas fundamentalmente, a dimensão simbólica.

A dimensão simbólica do docente se caracteriza pela atuação profissional em que tem como instrumento o conhecimento. Para a “[...] construção da identidade do professor, tem-se como uma das exigências, sua capacitação no domínio do saber teórico, não só como acesso à sua formação, mas como mediação de seu trabalho [...]”. O professor assume o papel de mediador cultural, sendo esse o primeiro aspecto da identidade docente (Freitas, 2014, p. 117).

A constituição da identidade docente está diretamente relacionada aos contextos educacionais e de formação dos professores. Aspectos como que tipo de professor está sendo formado e paradigmas e modelos de formação oferecidos, fazem parte dessa

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

constituição. No entanto, a identidade docente passa por um contexto de crise, em que os professores se veem desvalorizados em sua profissão, com dúvidas sobre a importância do seu trabalho, cargas de atividades excessivas, dificuldade de relacionar a teoria e a prática, demonstrando assim, indícios de desânimo e descontentamento.

De acordo com Freitas (2014) as identidades docentes vão sendo delineadas em um processo que envolve a interrelação entre a composição de sua formação inicial e como esse conjunto de percepções e aprendizados tem sido desenvolvido no cotidiano dos ambientes educacionais aos quais estão inseridos, sendo a prática uma importante categoria constituinte da identidade docente, um elemento formador e diferenciador da identidade.

Os papéis desempenhados pelos indivíduos, por meio das relações sociais, são atribuídos pelas organizações, que estabelecem as regras de como o indivíduo deve atuar em determinado papel. Elas têm certas expectativas acerca desses papéis e supõem que o indivíduo aja de determinada maneira. O modo como ele irá desempenhá-los é que depende da escolha que irá assumir, da apropriação e significação que fará (Lima, 2010).

Em se tratando das organizações educacionais, suas ações têm sido, progressivamente, pautadas pela lógica empresarial que destaca características como a produtividade e a eficiência, gerando como resultado o movimento que Pessin (2019) coloca como o *capitalismo do conhecimento*. O conhecimento é transformado em um negócio, onde passa a ser submetido às leis do mercado. Seus referenciais de qualidade passam a ser vinculados a capacidade que as instituições de ensino têm em atender as demandas indicadas pelo mercado.

Diante desse contexto educacional, os docentes podem, em algum momento de sua profissão, desempenhar o papel de professor-mercadoria. Um exemplo comum envolve professores que trabalham em instituições privadas. Nitidamente, as relações de poder em instituições privadas, são alicerçadas no poder de compra, os alunos pagam diretamente pelo ensino. Ocorre então o cenário em que os alunos e suas famílias encaram a educação como uma mercadoria e a gestão educacional, conjuntamente, os encaram como compradores.

Diante disso, surge a necessidade de atender os desejos e necessidades do “cliente”, passando assim os professores a exercerem sua atividade com menos autonomia

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

e liberdade. Contextos como esse, limitam o papel do professor, caracterizado por Freitas (2014) como o de formador, promotor de valores sociais que tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social. Surgem então, alguns questionamentos que têm permeado a profissão docente nas últimas décadas, como os que envolvem a incerteza quanto as reais finalidades e missões das instituições de ensino e o papel do professor quanto a reprodução cultural e social.

Villa (1998) faz um alerta quanto a diminuição do prestígio na profissão docente. Há um contexto de mal-estar gerado, dentre outros, pelo enfraquecimento da figura do professor, ocasionando uma crise de identidade. O conhecimento anteriormente era escasso, gerando uma grande diferenciação para quem o detinha. O professor era identificado como a pessoa que concentrava em si o conhecimento, era a pessoa da alta cultura.

De acordo com Menezes (2023), na sociedade contemporânea, com o avanço da pós-modernidade, assiste-se a *pari passu*, a consolidação da pós-verdade, isso significa o predomínio do relativismo. Tudo é relativo. O próprio conhecimento é relativo, não existe mais verdade absoluta. Nesse cenário, há o predomínio do senso comum em detrimento do saber científico.

Hall e Lindzey (1973) colocam que os sujeitos, de modo inconsciente, selecionam e acumulam identificações em seus vários períodos de vida e incorporam aspectos que consideram como um ideal desejado de si próprio. Então, segundo Cunha *et al.* (2007, p. 160), “[...] olhar e ser olhado dá contornos à identidade [...]”.

Dessa maneira, pode-se colocar que no âmbito da construção da identidade profissional docente, os professores são influenciados por aspectos como sua vivência como alunos no decorrer de sua formação e pela observação das ações pedagógicas e identificações com seus professores. Diante disso, quando iniciam sua formação profissional já tem certas identificações, experiências e expectativas que podem ser diferentes das solicitadas no contexto de trabalho em que está inserido.

A construção da identidade docente envolve contradições e dificuldades, elaboração e reelaboração de concepções, relaciona-se a diferentes contextos e momentos, que exigem do professor movimentos que podem ser de adesão ou de resistência e que podem desencadear crises. É como o exposto por Galeano (1991, p.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

123): “[...] somos [...] o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

Outro elemento que perpassa o processo de construção da identidade docente é a profissionalização (Alves; Sampaio, 2021). O professor, como qualquer outro profissional, busca um reconhecimento social e isso demanda um investimento objetivo e subjetivo. A questão é que o perfil profissional solicitado pelas instituições de ensino, pode trazer elementos conflituosos com o ideal desejado de si próprio, como o emprego de técnicas e estratégias que buscam a normatização e padronização, de forma descontextualizada e isolada da prática docente, envolvendo assim, como colocado por Cunha *et al.* (2007, p. 155), “demandas perturbadoras”.

Os autores indicam como demandas perturbadoras, as imposições e determinismos que, muitas vezes, cercam a atividade docente no sentido de se manter ou transformar a ordem estabelecida e que exige do professor a manutenção de uma formação contínua, de maneira a atender as rápidas e constantes transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais, que geram, conseqüentemente, uma constante transformação de sua identidade, em um processo de construção e reconstrução, que resulta em identidades transitórias.

De acordo com Menezes (2023), todo sujeito, por estar sujeito a alguma coisa e por ser um ser histórico, sofre transformações geradas pelo meio social. Só que algumas dessas transformações, em um meio social subsumido a ordem do capital, acabam sendo perturbadoras, porque o meio impõe mudanças alienantes que induzem ao estranhamento, que é a negação do próprio ser.

O elemento da perturbação é aquilo que perverte ou altera uma certa ordem natural do desenvolvimento. Uma ordem natural envolve as transformações que induzem o sujeito a cada vez mais se humanizar. Quando se tem um ente externo (performatividade, individualismo, competitividade etc.) que induz a uma perturbação, que nega a busca pela humanização, deixa de ser natural (Menezes, 2023).

Inseridos em uma organização educacional que se caracteriza pela adoção de uma gestão por estresse, pelo medo ou injúria, que busca acelerar o fluxo de trabalho a partir do controle das subjetividades por meio de agressões e punições, que envolve

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desconfiança e críticas quanto a sua competência, se utilizando de uma cultura de culpabilidade do outro e exige cada vez mais, um maior desempenho em suas atividades, os professores podem ser afligidos por um mal-estar, gerador de sofrimento e desencanto com a profissão.

Esse sofrimento e desencanto podem ter como causa, experiências relacionadas ao que Heloani e Barreto (2018, p. 23) trazem como a “epidemia do novo século” ou o “câncer do mercado de trabalho”, o assédio moral.

O assédio moral é um tipo de violência laboral que ofende a identidade, personalidade e dignidade humana, tendo velhas e novas roupagens, que envolvem a tendência à intensificação do trabalho, impulsionada pela reorganização (terceirização, trabalho parcial e temporário), por novas tecnologias e plataformas digitais. Com isso, há o aumento de acidentes, doenças, óbitos e o surgimento de novas patologias (físicas e mentais) relacionadas ao trabalho (Heloani; Barreto, 2023).

A violência laboral envolve “[...] desde uma pequena violência, como um “simples” gesto grosseiro, olhar soslaio ou enviesado, apelidos, “fofocas” até o isolamento, homicídio deliberado e suicídio [...]”, entre outros, podendo ter efeitos devastadores nos trabalhadores e gerar danos nas áreas psíquica, moral e/ou intelectual, pois “[...] um ato de violência, sempre causa sofrimento e dano àquele que a sofre!” (Heloani; Barreto, 2018, p. 29-30).

O assédio moral é um fenômeno organizacional, quase endêmico, que tem sido praticado por organizações que se pautam na cultura da pressão por produtividade, punição pelo não alcance de resultados e relações assimétricas e autoritárias de poder, transformando assim o espaço de trabalho em um “ambiente de terror” (Heloani; Barreto, 2018, p. 42). As organizações educacionais não estão eximidas da construção de ambientes de trabalho desse tipo, com a mercantilização da educação, muito pelo contrário.

Freitas e Antunes (2021) chamam a atenção quanto as especificações do trabalho docente, como o fato da dimensão profissional tensionar também as outras esferas da vida, que tem levado ao adoecimento dos professores e indica a necessidade de uma maior atenção à saúde docente. Arroyo (2000) coloca que a profissão docente é imersa em tensões, que nem todos os docentes conseguem suportar.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A vida toda se mistura com a condição de professor (a). É um modo de vida, de dever-ser que tensiona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças. Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo Magistério. Quantos (as) não resistem e se esgotam, se destroem como humanos (as) [...] (Freitas; Antunes, 2021 *apud* Arroyo, 2000, p. 129).

Como resultado de não suportar as várias tensões envolvidas na profissão docente, alguns professores passam pelo processo de readaptação, em que se encontram limitados no exercício docente e, conseqüentemente, isso gera impactos na construção de sua identidade profissional.

O estudo da identidade envolve compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade na qual se insere, então se torna necessário compreender os processos que sustentam essa sociedade, a partir da construção de discursos e narrativas que almejam o controle dos indivíduos, por meio de um enclausuramento subjetivo, como forma de garantir a exploração em todos os âmbitos de vida e existência.

As metamorfoses da identidade tanto podem ser instrumentos ideológicos econômicos e políticos alinhados a sociedade do consumo, como podem apontar para horizontes emancipatórios e de resistência. Apesar das organizações educacionais estabelecem regras de como o professor deve atuar em determinado papel, o modo como ele irá desempenhá-lo, depende da escolha que irá assumir, de como irá se apropriar e dar significação a sua atuação como educador.

Palavras-chave: identidade profissional docente; metamorfoses; capitalismo do conhecimento; organizações educacionais; assédio moral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Cardoso; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. Formação de identidade docente, representações socioespaciais e autonomia universitária: o complexo caso de uma universidade pública mineira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1-31, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CUNHA, Renata Barrichelo. *et al.* Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-posições**, v.18, n. 1, jan/abr. 2007.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor: da teoria à prática.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS, Marilce Ivama de; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Identidade docente: uma experiência de metamorfose emancipatória em tempos de pandemia. *In:* ALVES, Cecília Pescatore. *et al.* (orgs.). **Metamorfoses do mundo contemporâneo.** São Paulo: EDUC/PIPEq, 2021.

FURLAN, Vinicius. **Biopolítica, reconhecimento e identidade.** 2. ed. Curitiba: CRV, 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Rio de Janeiro: L & PM, 1991.

HALL, Calvin; LINDZEY, Gardner. **Teorias da personalidade.** São Paulo: EPU, 1973.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. **Assédio moral: gestão por humilhação.** Curitiba: Juruá, 2018.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. Assédio moral: a grande contribuição de Ricardo Antunes para a compreensão da violência no trabalho. *In:* ANTUNES, Caio; NOGUEIRA, Claudia Mazzei (orgs.). **Para além do mundo do trabalho:** Ricardo Antunes. São Paulo: Editora Papel Social, 2023.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica.** São Paulo: FAPESP/EDUC, 2010.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A mistificação da accountability: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo de accountability educacional.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ORLANDELLI, Silvia Helena. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PENSIN, Daniela Pederiva. **A constituição da docência na educação superior.** Curitiba: Appris, 2019.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. *In:* PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM NOVO OLHAR AO APRENDER

METZ, Graciela Deise
gracimetz100@hotmail.com

STÜRMER, Patrícia Aparecida
patysturmer@hotmail.com.br

HOHNSE, Claudete Simone
claudetesimonee@hotmail.com

7. Educação Especial e Inclusão

A sociedade brasileira tem uma dívida histórica com as pessoas com deficiências e ou transtornos que outrora eram segregadas em ambientes que contribuíram ainda mais com o preconceito e a exclusão. Para tanto, algumas estratégias passam a ser adotadas para amenizar os prejuízos causados a partir da adesão do Brasil às políticas internacionais de educação para todos (Conferência de Jomtien, 1990). A partir dessas movimentações, com a implementação de uma educação de viés inclusivo, a educação especial vem sofrendo transformações. Glat (2013, p.16) pontua que: “mais que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos.” Acredita-se que uma educação inclusiva contribui para a construção de uma sociedade que inclui. Então, mais uma vez, a escola assume caráter essencial na formação de sujeitos mais solidários.

A legislação educacional vem adotando estratégias para efetivar o processo de educação inclusiva. São inúmeras as prerrogativas legais que normatizam a permanência dos estudantes com deficiências nos espaços de ensino regular. Dentre essas, temos como ápice importante, a instituição do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a fundamentação do Atendimento Educacional Especializado. Sendo que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 já é estabelecido esse direito.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Seguindo as normativas legais e tendo como base principal: As Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (2021), o município de Maravilha, para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino, oferece, desde o início do ano letivo de 2023, o serviço nas escolas de ensino fundamental, a fim de proporcionar suporte educacional aos estudantes matriculados com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas habilidades/Superdotação (AH/SD).

A implementação do serviço, considera as questões relacionadas aos público-alvo da Educação Especial e suas implicações. Sabemos que a educação inclusiva ainda galga em passos lentos para sua total efetivação e a disponibilização do serviço pode contribuir para diminuir as barreiras educacionais que esses estudantes experimentam. Assim, as estratégias adotadas pelo serviço do AEE devem objetivar complementar ou suplementar os trabalhos realizados em sala de aula. Por ser uma modalidade de ensino essencial para a educação inclusiva, especialmente voltada para estudantes com necessidades educacionais especiais, visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação desses, considerando suas especificidades. As práticas adotadas no AEE são embasadas em teorias educacionais reconhecidas, aplicando metodologias que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos envolvidos.

O locus de organização educacional dos estudantes com deficiências deve perpassar os espaços de salas de aula formais e abranger espaços adequados e adaptados aos serviços inerentes ao AEE, nesse prisma:

[...] o Atendimento Educacional Especializado é instituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. O professor do AEE trabalha com o intuito de eliminar barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a continuidade nos estudos desses alunos (Turchiello; Silva; Guareschi, 2014, p. 39).

A efetivação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado é mais uma ação da Rede Municipal de Ensino de Maravilha/SC em prol da inclusão de todos os seus estudantes à uma educação de qualidade. E com isso, a educação inclusiva vem se destacando e ganhando mais espaço a cada ano na rede municipal de ensino, assim como

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

tem-se trabalhado cada vez mais em maneiras de garantir que os estudantes com deficiência tenham a atenção que precisam e merecem e que aprendam de forma efetiva.

A criança com deficiência precisa de profissionais com olhar sensível, compreensível e que entenda as suas necessidades para que consiga evoluir de forma efetiva.

Nesse viés, temos a contribuição significativa do Atendimento Educacional Especializado, que foi implementado, considerando os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), matriculados na rede municipal de ensino. Cabe pontuar que não é um serviço substitutivo ao desenvolvido em sala de aula e ao reforço escolar.

Os serviços do AEE são ofertados no contraturno da matrícula do escolar, com duração média do atendimento aproximado de 1h30, distribuídos em um ou dois atendimentos semanais, considerando a demanda de vagas e necessidade do estudante. Caso seja necessário, o atendimento pode ser concentrado em um único dia da semana.

As estratégias pedagógicas adotadas para o trabalho são planejadas pelos professores do serviço, com assessoria direta dos coordenadores pedagógicos e equipe multidisciplinar, com profissionais de psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia. Bem como, as intervenções do professor do AEE são assessoria aos professores de sala de aula, orientação às famílias dos estudantes e melhorando a inclusão do estudante no âmbito educacional.

De acordo com as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina:

Tal perspectiva delinea para o AEE uma função específica, que difere do ensino escolar ofertado na sala de aula regular: assume o caráter de oferta de apoios necessários para que os estudantes da Educação Especial possam se apropriar do conhecimento sistematizado no ambiente da sala de aula regular, assim como os demais estudantes (Santa Catarina, 2021, p. 17).

Aos professores que atuam nos serviços do Atendimento Educacional Especializado cabe a estruturação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada estudante, considerando suas particularidades e especificidades. É considerado para a elaboração do PDI, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da Rede Regular de Ensino de Santa Catarina, com adaptações à demanda dos estudantes da Rede Municipal Ensino de Maravilha.

Nas Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina:

O PDI é um instrumento com o objetivo de projetar as ações do professor, retratando as metas de aprendizagem que devem ser priorizadas nas intervenções de acordo com as características de cada estudante. Tal plano deve contemplar os objetivos, as estratégias, as atividades que serão realizadas, as habilidades que serão desenvolvidas, os apoios dos quais o estudante precisou para finalizar a atividade e deve dispor de um espaço para o registro das observações realizadas pelo professor. Neste sentido, o PDI permitirá ao professor de AEE perceber e ampliar as possibilidades de aprendizado; tais possibilidades se evidenciam nas relações que ocorrem no decorrer do processo de mediação, possibilitando, assim, identificar a necessidade de adequações quanto a procedimentos e estratégias. (Santa Catarina, 2021, p. 30-31).

Os recursos didáticos são diversificados, adquiridos ou confeccionados, conforme a particularidade de cada estudante, buscando sempre uma educação digna para os estudantes público-alvo. Dentre esses recursos podemos citar jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, coordenação motora, habilidades sociais e emocionais, regras, atenção e concentração, autorregulação.

A frequência aos serviços do AEE, implica na autorização dos pais e/ou responsáveis dos estudantes que também se responsabilizam pelo seu transporte.

O município de Maravilha disponibiliza dos serviços de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Ensino Fundamental, com um professor de educação especial contratado em cada estabelecimento, com carga horária semanal de quarenta horas.

Todos os estudantes com laudo/diagnóstico de deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), matriculados na rede municipal de ensino tem o direito aos serviços do AEE. A demanda, levantada ao iniciar o projeto, no ano de 2023, segue em quadro abaixo:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quadro 1: Alunos março de 2023

UNIDADE ESCOLAR	NÚMERO DE ESTUDANTES
Centro Educacional A	35
Centro Educacional B	29
Centro Educacional C	08

Fonte: As autoras (2024).

No mês de maio do ano de 2024, temos estudantes em lista de espera para o serviço de Atendimento Educacional Especializado, visto que a demanda ultrapassa a capacidade de atendimento por carga horária do professor. Tivemos um aumento considerável no número de estudantes com laudo com matrículas efetivas na rede municipal. O Quadro 2, traz o número de alunos de cada unidade escolar, atualizado neste mês:

Quadro 2: alunos em maio de 2023

UNIDADE ESCOLAR	NÚMERO DE ESTUDANTES
Centro Educacional A	49
Centro Educacional B	44
Centro Educacional C	25

Fonte: As autoras (2024).

O processo avaliativo do Atendimento Educacional Especializado é constante, por meio de encontros com a equipe envolvida, visando mudanças de metodologias e estratégias, sempre que houver necessidade. Os registros são realizados por meio de portfólios, com fotos e relatos dos atendimentos.

O município conta com diretrizes próprias, amparadas em legislação nacional e estadual, para direcionar os atendimentos do serviço.

Apesar de ser um serviço educacional considerado novo, por estar em seu segundo ano de implementação, pontuamos que já vem trazendo resultados efetivos, com melhora significativa das habilidades trabalhadas, por existir um trabalho conjunto entre o

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

professor do serviço, o professor de sala de aula, a família e a equipe pedagógica. Durante o segundo ano de implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o empenho foi em ajustar constantemente as técnicas e estratégias de atendimento, sempre alinhando-as ao conhecimento científico e fundamentadas em evidências. Esta abordagem cuidadosa e baseada em dados permitiu-nos observar progressos significativos entre nossos estudantes, que conseguiram adquirir habilidades importantes para cada fase de seu desenvolvimento.

Para os estudantes que aderem ao serviço, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), considerando o nível de desenvolvimento e as habilidades necessárias a serem desenvolvidas, percebidos a partir de uma avaliação detalhada e é revisado sempre que necessário, com reestruturação a cada trimestre para garantir que continue atendendo às necessidades específicas de cada estudante, tem-se mostrado ferramenta essencial nesse processo de pedagógico inclusivo.

Ao longo deste período, a implementação do AEE mostrou-se uma verdadeira conquista para a educação especial. Por meio de uma abordagem personalizada e do uso do PDI, oferecemos um suporte mais eficaz, que atende às necessidades individuais de cada estudante. As adaptações curriculares e o uso de tecnologias foram fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível.

O progresso observado é reflexo de um trabalho rigoroso e contínuo, que inclui a formação permanente dos profissionais envolvidos pela equipe multidisciplinar e a constante avaliação das práticas adotadas. O sucesso do AEE está diretamente ligado à capacidade de adaptar-se às mudanças e às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a inclusão e a equidade na educação.

Assim constatamos que os serviços do AEE não só facilitam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também promovem sua autonomia e participação social. Ele representa um avanço significativo na luta por uma educação inclusiva e de qualidade para todos, destacando-se como uma prática essencial para garantir que todos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem que necessitam.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; inclusão; transtornos; deficiências.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina** [livro eletrônico] / Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). – São José/SC: FCEE, 2021.

TURCHIELLO, Priscila. SILVA, Sandra Suzana Maximowitz. GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (Org.). Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria:UFSM. 2014.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – Tailândia 1990)**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 02 de out. de 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O LÚDICO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO A PARTIR DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED (2017-2021)

LIMA, Iasmim Ferreira de
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
iasmimlima2505@gmail.com

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
raimundamaria@cte.uespi.br

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Instituto Federal Catarinense (IFC)
aline.santos@ifc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

O lúdico na educação infantil envolve jogos, brincadeiras e atividades criativas que promovem interações e que são importantes por contribuírem na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, social e cultural, bem como nos processos de socialização e comunicação das crianças. O lúdico constitui uma ferramenta que pode ser utilizada pelos docentes como um meio facilitador e dinâmico para o ensino e a aprendizagem. Kishimoto (2010, p. 1) ajuda a pensar a definição do lúdico, ao assinalar que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Pensar a relação entre o lúdico e a educação infantil, o desenvolvimento das crianças, os significados de ludicidade, os sentidos e as experiências da educação infantil consistem em alguns aspectos relevantes para o processo de formação docente porque implicam perspectivas de formação, concepção de criança, de infância e isso também implica nas práticas pedagógicas. Nessa direção, Luckesi (2014, p. 17, grifo do autor) é um autor que aborda a relação entre ludicidade e a formação do educador e sobre o conceito, anota que:

Durante os anos que trabalhei com atividades lúdicas na Pós-Graduação em Educação [...], em meus estudos, fui compreendendo que a *ludicidade* é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ao considerar a importância da presença do lúdico na educação infantil, é coerente que o docente inclua o aspecto lúdico em sua prática pedagógica com as crianças, de modo a realizar atividades que promovam divertimento e interação, sem perder de vista a intencionalidade, a singularidade das crianças e o contexto real da escola. A prática educativa não é uma atividade aleatória. Pelo contrário, ela envolve planejamento e organização pedagógica.

Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é um documento de referência primordial a se sublinhar, a fim de o docente desempenhar suas funções, organizar o planejamento e embasar sua prática. Especificamente sobre a educação infantil, no art. 29 da referida lei, consta que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Em vista da temática brevemente aqui sumarizada, o presente estudo tem por objetivo abordar sobre o que é o lúdico e sua relação com a educação infantil, consoante a uma perspectiva que considera o lúdico como uma prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança nesta primeira etapa da educação básica. A perspectiva qualitativa é a que orienta a presente pesquisa, por estar relacionada à “[...] descrição de fatos, fenômenos, eventos, envolvendo pessoas, como sujeitos da investigação, seja no aspecto individual ou coletivo” (Ribeiro, 2015, p. 43).

De natureza bibliográfica e com cunho descritivo, o estudo conta com um levantamento de produções científicas a partir do repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os Grupos de Trabalho (GT) priorizados neste estudo são o GT 4 e o 7, que respectivamente investigam sobre didática e sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. O recorte adotado foi o dos últimos seis anos, tendo em vista as edições de 2017 e de 2021 da Reunião Nacional da ANPEd. Para a seleção dos artigos observamos a relação entre título, resumo e palavras-chave, de modo a perceber se os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e aqui focalizados têm a ver com a temática do lúdico e a educação infantil, núcleo do presente estudo.¹

¹ A adoção de critérios é que permitiu a aproximação com os trabalhos dos GT de didática e de educação de crianças de 0 a 6 anos. Embora o presente estudo não detalhe essas temáticas, importam as relações entre elas e o nosso tema de investigação, isto é, o lúdico na educação infantil.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O lúdico em sua etimologia é entendido como jogo, brincar ou brincadeira, referindo assim cada um desses termos:

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (Dallabona; Mendes, 2004, p. 108).

O lúdico tem sido um importante recurso para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para a construção do conhecimento de forma atrativa, dinâmica, prazerosa e divertida. A preparação da criança para a vida em sociedade começa com situações lúdicas.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. No lúdico estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (Santos, 1997, p. 9).

A brincadeira não pode ser um mero passatempo e, de fato, não o é. Ela contribui para o desenvolvimento das crianças, para o processo de socialização e de descoberta do mundo. Ademais, a escola é um espaço propício para o brincar coletivo. A partir do lúdico, a criança aprende sobre seu potencial e limitações, adquire atitudes de perseverança, assume riscos e reconhece que as limitações podem ser melhoradas.

Os materiais e objetos apresentados pelo professor podem instigar o imaginário infantil e com isso, trazer contribuições ao desenvolvimento da memorização, a partir de processos que vão do concreto ao abstrato. É importante, para isso, que as atividades sejam planejadas, que vislumbrem as interações, a exploração dos aspectos físicos, motores, sociais, afetivos, cognitivos e que visem o desenvolvimento de habilidades e da socialização das crianças que estão na etapa da educação infantil. Isso vai ao encontro do que o art. 29 da LDB (Brasil, 1996) assinala como finalidade da primeira etapa da educação básica, isto é, a finalidade de desenvolvimento integral da criança até 5 anos em seus múltiplos aspectos.

Como parte dos resultados do levantamento bibliográfico, anotamos uma amostra do exercício de análise. Os artigos descritos inicialmente são referentes ao Grupo de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Trabalho (GT) 4 que trata sobre a didática, apresentados na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, no ano de 2017. A partir deles, assinalamos que o docente em sua prática precisa ter conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos para estar apto a exercer a sua profissão. Em sua formação, é necessário que sejam adquiridos conhecimentos que ajudem o educador a construir uma base para organizar suas atividades e sua prática de modo mais amplo. Isso não significa apenas saber preparar aulas, mas sim, significa a associação entre teoria e prática, implica conhecer a realidade escolar e a cultura e é nesse movimento que se vislumbram mudanças e transformações na realidade. Daí a importância da formação inicial e continuada de professores, porque a depender da base da formação, o lúdico pode ou não se constituir em um elemento relevante para o contexto pedagógico.²

Por entender que a concepção de lúdico enquanto uma prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança na educação infantil também se relaciona com o conceito de didática, no Quadro 1 consta uma amostra dos achados dos artigos que, de maneira geral, tratam sobre a disciplina didática na formação docente, sua relação com a aprendizagem dos estudantes, como estes entendem o significado de didática e a importância dela para o processo de formação dos professores. Tais trabalhos não exploram o conceito de lúdico, todavia, a partir deles é possível estabelecer uma relação de convergência entre esse conceito e a formação de professores, no que se refere também à noção de didática.

A prática lúdica se faz presente nesta temática com a seguinte perspectiva: como o futuro professor pode estruturar suas aulas e suas atividades sem ser meramente com o uso de técnicas, sem um olhar crítico, que não leva em consideração a realidade, a cultura, o contexto social e político do aluno? O destaque é que o lúdico não deixa de implicar um estudo constante e o horizonte em que teoria e prática estão articuladas. De modo geral, ambos os estudos constantes no Quadro 1 visam entender o real papel da didática na formação de professores, quais têm sido as concepções em torno do ensino e da didática, pois a didática não envolve apenas técnicas e métodos para ensinar, conforme discorrem as autoras em seus trabalhos.

² Do levantamento bibliográfico resultaram 5 produções, mas para uma amostra do exercício de análise realizado, focalizamos aqui 3 delas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quadro 1 – Caracterização dos estudos: a didática como especificidade

Título	Autor(a)	Palavras-chave	Tipo de pesquisa e características	Tônica do estudo
A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática	Edileuza F. da Silva – UnB	Didática; Formação docente; Licenciaturas.	Abordagem qualitativa. Pesquisa realizada com 107 licenciandos de 16 cursos, matriculados em quatro turmas da disciplina de didática, no primeiro semestre letivo de 2016, em uma universidade federal.	Investiga as relações entre a didática concebida e a vivida nos cursos de licenciaturas, e suas implicações no trabalho pedagógico do professor na escola básica.
Didática e formação de professores: entre as distorções de conceitos	Adriana S. Loss – UFFS	Didática; Didáticas específicas; Metodologia de ensino; Formação de professores.	Pesquisa qualitativa, abordagem descritivo-interpretativa. Como procedimentos, foi realizada entrevista semiestruturada com 50 profissionais de educação.	Contexto histórico da didática; Conceitos de didática, didáticas específicas e metodologia de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir do conteúdo do levantamento bibliográfico (2023).

No caso do primeiro artigo, os dados provêm dos registros escritos dos discentes participantes da pesquisa, registros produzidos no início e no final da disciplina e analisados com a perspectiva de compreender os sentidos atribuídos à didática, pelos discentes, no processo de ensinar/aprender e refletir/problematizar a disciplina e seu objeto – o ensino. O estudo caracteriza a didática como campo de estudo, pesquisa e formação. Para a autora, “a Didática Fundamental ou Geral é disciplina do campo da Pedagogia, obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura que propicia o conhecimento didático-pedagógico necessário ao exercício da docência na educação básica” (Silva, 2017, p. 3).

Em torno da didática, no segundo texto, a autora Loss (2017) traz um breve histórico sobre as mudanças referentes ao conceito, cita autores brasileiros que pesquisaram com relação à discussão da didática, do ensino e da formação de professores e que estão sintonizados com a construção de uma pedagogia crítica. Também propõe distinguir o que é Didática, Didáticas Específicas e Metodologia de Ensino, de forma contínua, sem que sejam confundidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para Loss (2017, p. 1), a “Didática Geral trata da teoria geral do ensino. As

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Didáticas Específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais”. Quanto à metodologia do ensino, a autora registra que a “metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os. A Didática, por sua vez, faz um julgamento, uma crítica dos métodos de ensino” (Loss, 2017, p. 7).

A partir da pesquisa qualitativa e com o uso de entrevista, esse segundo artigo traz as considerações dos professores participantes, que julgam a Didática e as Didáticas Específicas importantes para a formação do docente, porém, não distinguem com clareza as diferenças entre o que é didática, o que são didáticas específicas e o que é metodologia de ensino, respondendo ao conceito de didática com superficialidade. A concepção que tende a ser preponderante é a de que a didática é entendida como técnica, o método estudado para saber ensinar, como planejar uma aula ou ainda, estratégias para dar uma aula.

Em direção a mais uma parte da amostra do exercício de análise, o trabalho focalizado no Quadro 2 é referente a 40ª Reunião Nacional da ANPEd realizada ano de 2021 e consiste em um dos estudos do GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. No referido artigo, as autoras visam abordar um olhar mais profundo para o brincar livre ou espontâneo da criança e sobre a cultura lúdica no ambiente familiar. Quanto a esse olhar, Cardoso e Silva (2021, p. 1) destacam que “miramos com nossos olhos profundos para o brincar livre ou espontâneo da criança e a cultura lúdica no ambiente familiar, para ver o invisível que tem sido pouco falado. E, com isso, abrir caminhos para pensar a infância e a criança mais saudável, natural e com experiências”.

Quadro 2 – Caracterização dos estudos: o brincar em debate

Título	Autor(a)	Palavras-chave	Tipo de pesquisa e características	Tônica do estudo
Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa: pensar a infância saudável e com experiências	Marilete C. Cardoso – UESB Maria V. da Silva – UESB	Brincar livre; Pandemia; Criança e infância.	Pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, está ancorada na fenomenologia. Utiliza como instrumento de pesquisa o questionário <i>online</i> .	O brincar espontâneo. Possibilidades de brincadeiras para o desenvolvimento da criança. O uso da TV e do celular em detrimento do acesso a recursos lúdicos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

			Contou com a participação de 49 responsáveis e os resultados analisados referem as respostas de 20 participantes.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir do conteúdo do levantamento bibliográfico (2023).

O contexto abordado no texto de Cardoso e Silva (2021) remete às crianças que estavam confinadas no tempo da pandemia do novo Coronavírus, o SARS-CoV-2. Naquele período, por conta do distanciamento, não havia aulas presenciais nas escolas, por isso tiveram que manter uma rotina em casa. Consoante os resultados que as autoras apresentam na pesquisa, é notório como as crianças em maior porcentagem no estudo apenas utilizam mais o celular ou a TV, ao invés de manter uma rotina com movimento, brincadeiras e com vivências de experiências lúdicas, como uma contação de histórias, um desenho ou pintura.

Em grande medida, as crianças tendem a pensar no uso de eletrônicos e com isso, sua infância vai se tornando menos saudável, natural e com poucas experiências lúdicas. As brincadeiras e os modos de vida de muitas crianças têm sido empobrecidos de experiências dessa natureza, por isso, cabe a ênfase aos espaços de brincadeiras e de experiências por meio das quais as crianças sejam levadas às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. As autoras sinalizam ainda que as “experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações” (Cardoso; Silva, 2021, p. 5). Ou seja, é necessário a presença de um mediador, que propicie às crianças momentos de interações, de movimentação, de relações entre as pessoas que aí estão incluídas em seu convívio.

Em síntese, o estudo buscou abordar sobre o que é o lúdico e sua relação com a educação infantil, sendo o lúdico considerado como uma prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança que está nessa primeira etapa da educação básica. O lúdico envolve as experiências, jogos, brincadeiras e atividades criativas que propiciam as interações e que são importantes na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Esta contribuição abrange os aspectos e as habilidades que compõem a criança como um ser em pleno desenvolvimento.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Estaria o lúdico sendo um aspecto de mediação na esteira da práxis pedagógica? Faz parte do debate sobre a didática e sobre metodologias? De que forma o lúdico se insere no contexto escolar da educação infantil das escolas públicas brasileiras? Haveria diferenças ao espaço dado ao lúdico entre instituições públicas e entre instituições privadas? E entre as várias regiões do país? Que perspectivas de pedagogia, de didática e de currículo poderiam estar envolvidas nesses questionamentos? As indagações extrapolam o objetivo deste trabalho, mas sinalizam possibilidades futuras de investigação para o debate sobre a relação entre o lúdico e a formação docente.

Palavras-chave: lúdico; educação infantil; formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

CARDOSO, M. C.; SILVA M. V. **Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa:** pensar a infância saudável e com experiências, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_19. Acesso em 13, ou. 2023.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 14 out. 2023.

LOSS, A. S. **Didática e formação de professores:** entre as distorções de conceitos, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_16.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, R. M. C. **A pesquisa científica no campo da educação:** pontos e passos. Teresina: EDUFPI, 2015.

SANTOS, M. P. S. (org.). **O lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

Direito à educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SILVA, E. F. **A didática nas perspectivas de licenciandos**: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática, 2017. Disponível em:
http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_86.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DESCAMINHOS¹ NOS PROCESSOS HISTÓRICOS DE IN/EXCLUSÃO² DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

COSTA, Joana Maria de Moraes

Doutoranda em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECO.

E-mail: joana@unochapeco.edu.br.

Financiamento: UNOCHAPECO

CUNHA, Suzi Laura

Doutoranda em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECO.

E-mail: suzilc@unochapeco.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: Bolsa da UNOCHAPECO

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desaparecem ou desaparecerão no tempo sem deixar rastro [...] Porém sua desventura, sua vilania, suas paixões alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria (Lobo, 2015, p.13).

A citação inicial reverbera a forma como as pessoas com deficiência foram predominantemente vistas e tratadas ao longo da história, frequentemente foram "desqualificadas" e marginalizadas. O texto propõem um panorama histórico desde a antiguidade ao tempo contemporâneo, mostrando as multiplicidades possíveis na forma de narrar, olhar e interpretar os discursos que abrangem os termos exclusão, segregação, integração e inclusão como acontecimentos permeados por diferentes abordagens históricas na forma de ver e tratar as pessoas com deficiência e que estão presentes de forma entrelaçadas nas práticas sociais ainda nos dias de hoje.

¹ Termo que remete há uma análise crítica das políticas de inclusão, que não apenas oferecem oportunidades de educação, mas também reproduzem e reforçam desigualdades ao categorizar e normalizar os sujeitos de maneiras que podem perpetuar exclusões (Lopes e Fabris, 2013).

² A noção de in/exclusão é uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. (Lopes e Fabris, 2013).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para a análise a ser empreendida, a proposta do texto é apresentar uma pesquisa teórica aproximando o contexto histórico da inclusão de pessoas com deficiência desde a antiguidade até o tempo presente, utilizando como referencial teórico autores da perspectiva pós-estruturalista com referenciais Foucaultiano, utilizando como referência estudiosos e pesquisadores como: Fröhlich; Lopes, 2018; Pieczkowski, Naujorks, 2014, Lobo 2015; Veiga-Neto, 2012.

Este estudo propõe o desafio de analisar o processo histórico da inclusão como uma interconexão de ideias a partir de referenciais teóricos que consideram a história das ideias como incerta em suas fronteiras e imprecisa em seus conteúdos Foucault (2000), e não como uma linha contínua e linear de fatos. Como um caleidoscópio, que a cada movimento percepção, nos proporciona combinações variadas de reflexão sobre a percepção da inclusão de pessoas com deficiência que revela a diversidade e a complexidade que compõem os discursos que emergem e ganham notoriedade em cada época.

Os momentos históricos não se manifestam de forma sucessiva e contínua, mas como uma série singular de acontecimentos, moldados por uma sequência de eventos contingentes e imprevisíveis. Por isso, a inclusão se manifesta como uma série de discursos e práticas entrelaçadas que refletem diferentes abordagens históricas na maneira de ver e tratar as pessoas com deficiência.

E ao reconhecer esta diversidade de discursos que perpassam pelas formas de narrar sobre a deficiência ao longo do tempo, o texto convida à reflexão sobre como as estruturas de poder e controle social influenciam e direcionam a in/exclusão e a marginalização das pessoas com deficiência. A análise propõe uma reflexão do tempo passado de forma conectada ao tempo presente perpassando pelas possibilidades de reconhecimento e pertencimento das pessoas com deficiência.

O presente texto está dividido em três partes. Na primeira, a abordagem dos termos exclusão, segregação, integração e inclusão como acontecimentos permeados por algumas características que se entrelaçam no presente. Na segunda a estratégia metodológica ancorada em referenciais teóricos foucaultianos para trabalhar a análise dos dados desta pesquisa. Na terceira uma análise abrangendo algumas percepções nesta

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

trajetória histórica, tensionando os processos atuais de normalização das pessoas com deficiência.

Portanto, a maneira de compreender a deficiência foi forjada ao longo dos séculos por uma multiplicidade de eventos que foram nomeados e classificados, que passaram pela exclusão: *extermínio e abandono*; segregação: *reclusão versus exposição*; integração, *reabilitação, cura, assistencialismo*; inclusão *in/exclusão e normalização*, esta última e mais recente forma de narrar sobre as deficiência perpassa pelo reconhecimento da diferença como direito. Embora a presença crescente destes sujeitos nos espaços sociais demonstre avanços, ainda persiste a necessidade de um reconhecimento genuíno da diferença como uma forma legítima de ser e estar no mundo.

Figura 1 – Exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/ (2024).

A forma de ver e tratar a pessoa com deficiência é permeada por movimentos e transformações nas normas sociais e culturais que produzem e reproduzem discursos que moldam nossa percepção sobre a pessoa com deficiência. Nesta perspectiva podemos refletir como os termos citados na imagem foram construídos e mantidos dentro de contextos históricos e sociais específicos e como se entrelaçam e são perceptíveis nas práticas e discursos na contemporaneidade. Citamos alguns estudiosos que embasaram esta busca: Mazzotta, 1993; Sassaki, 1997; Cambi, 1999; Lobo 2015.

Na Idade Antiga ou Antiguidade Clássica, período estimado entre 4000 a.C. e 476 d.C., a busca pela perfeição do corpo físico predominava, e a compreensão sobre as deficiências estava frequentemente associada a crenças e superstições, o tratamento das pessoas com deficiência caracterizava-se pela exclusão, que envolvia abandono, sem direito à vida e quando sobreviviam, eram marginalizadas e excluídas da sociedade.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Durante a Idade Média, de 476 a 1453, as pessoas com deficiência passaram a ter o direito à vida, mas eram segregadas, geralmente institucionalizadas em mosteiros e conventos vivendo escondidas e separadas. Na Idade Moderna, entre 1453 e 1789, a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência passaram por mudanças significativas, impulsionadas pelos movimentos Renascentista e Iluminista. O discurso da integração ganha notoriedade, onde as pessoas com deficiência foram reconhecidas com alguns direitos, mas ainda marginalizadas. Na Idade Contemporânea, de 1980 até a atualidade, a percepção dominante passou a ser a do sujeito de direitos, com foco na diversidade e inclusão, levando ao desenvolvimento de métodos e instituições dedicadas a educar as pessoas com diferentes tipos de deficiências.

O exercício desta prática de ensino foi composto por uma pesquisa bibliográfica, sobre a percepção da pessoa com deficiência no campo das representações que remetem aos termos exclusão, segregação, integração e inclusão. O texto ampara-se na perspectiva qualitativa, alinhada com estudos na perspectiva foucaultiana. O objetivo da prática de ensino foi evidenciar como são produzidos os processos de subjetivação pelos discursos presentes em cada contexto histórico e como esses discursos reverberam nas percepções que temos sobre as pessoas com deficiência.

A noção de in/exclusão é uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase a complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10).

Problematizar a percepção de deficiência construída historicamente implica discutir as questões sociais e políticas do nosso tempo que são baseadas nas percepções da modernidade, moldada por estratégias de democratização, igualdade e controle implementadas pelo Estado, que muitas vezes perpetuam visões limitadas e míopes sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

A crescente presença dos sujeitos da educação especial, constituído de pessoas com deficiência³, com altas habilidades/superdotação e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – TEA/ Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidencia alguns direitos que vem se

³ Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

consolidando. Contudo, o direito ao reconhecimento da diferença como uma forma de ser, em igualdade de condições e oportunidades ainda é um passo necessário para o fortalecimento do exercício da democracia e da participação de todos.

A inclusão é um desafio do nosso tempo, termo que ganha notoriedade a partir da década de 90, momento histórico em que ocorre um aumento expressivo nos discursos que tratam das pessoas com deficiência nos aspectos educacionais, de acesso ao mercado de trabalho, nos temas presentes nas normativas, nas pesquisas científicas, e podemos observar este aumento inclusive nos números de diagnósticos, como é o caso do Autismo⁴. A inclusão na atualidade tornou-se um assunto candente conforme podemos ler nas pesquisas realizadas por: Fröhlich; Lopes, 2018; Pieczkowski, Naujorks, 2014, Veiga-Neto (2012).

O fato é que as pessoas com deficiência sempre existiram na história, foram estudados e relatados de várias formas Sasaki, 1997, alguns casos ficaram mundialmente conhecidos e famosos com suas histórias de superação contadas em livros e filmes como o relato de Victor do Aveyron no período de 1801 a 1806, conforme texto escrito por Pieczkowski 2016; a história de Helen Keller 1887-1901 contada no livro A história da minha vida de 2008; Temple Grandin, 1986 relato escrito no livro Antropólogo em Marte de Oliver Sacks publicado em 1995.

Nesta análise, utilizamos como referência a releitura do Mito da Caverna de Platão, a analogia com a alegoria, vii.514^a- 518b, (Pereira, p. XXX), contada em “A República”, que ilustra a teoria sobre conhecimento e realidade. O mito simboliza a jornada do conhecimento, passando do estado de ignorância para o de conhecimento, e a resistência das pessoas em abandonar suas crenças, que são como as sombras refletidas na parede, tomadas como realidade, onde os prisioneiros que ali estão pensam que as coisas são e sempre foram assim.

Aqui tencionamos os aspectos como emancipação social e histórica que tanto almejamos, a busca pela “verdadeira inclusão”, pela quantidade e complexidade de demandas que advém do processo de inclusão de pessoas com deficiência que tem nos angustiando. O quanto somos prisioneiros e de alguma forma cegados quando “expostos à luz do sol”, o quanto é difícil compreender a realidade em sua plenitude. Como a miopia que deixa a realidade borrada e quando colocamos as lentes parece “mágica”.

⁴ Revista Foco: Autismo <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225/914>

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Não há portanto, continuidade da figura “a deficiência” ou “o deficiente” que tivesse crescido aos poucos como uma árvore milenar. Assim como a medicina do século XIX não se aplica a parti de Hipócrates, seguindo seu rumo através dos tempos, a deficiência não se explica pelas práticas de eliminação de Esparta, pela “exposição” a serviço do equilíbrio demográfico de Aristóteles ou pelo acolhimento benemérito do cristianismo. O que houve foi o “remanejamento do caleidoscópio, e não a continuação de um crescimento” (Veyne, 1982, p. 172) A história não tem continuidade evolutiva, mas múltiplas e impuras proveniências. (Lobo, 2015, ps 17-18).

As práticas institucionais ganham um significado essencial ao serem entendidas como processos e técnicas usadas para influenciar o comportamento dos indivíduos, moldando, dirigindo e modificando suas ações. Esses dispositivos de poder mostram como os indivíduos são “governados” e como os discursos sociais determinam a objetivação dos sujeitos, sejam eles considerados insanos, deficientes, doentes ou criminosos. Dessa forma, práticas institucionais refletem e perpetuam relações de poder, definindo normas e modos de existência para os indivíduos dentro da sociedade.

Será que a nossa angustia advém da nossa ignorância, da nossa limitação baseada em conhecimentos superficiais ou pré-concebidos, os quais são comparáveis às sombras projetadas na parede da caverna platônica. Nós, análogos aos prisioneiros, estamos acorrentados pelas limitações impostas pela confiança nos sentidos e opiniões pessoais, mas também pelas estruturas sociais, culturais e educacionais que delimitam o acesso ao conhecimento profundo e contextual.

E o quanto nossa representação da pessoa com deficiência na atualidade perpassa por estes olhares, estas formas de narrar sobre as deficiências, que passa pelo campo das representações na qual remetem os termos exclusão, segregação, integração, inclusão, e quanto as percepções da morte, da doença/cura, da a/normalidade estão presentes nas narrativas da história da deficiência como forma de controle e normatização. São termos refletem e reforçam relações de poder constituídos a partir dos discursos dominantes em cada época e que não foram superados, mas estão presentes nas práticas e discursos atuais.

Historicizar a deficiência, tanto no âmbito coletivo quanto individual, é questionar as regras que estabelecem as verdades e seus discursos, mostrando que a deficiência e as formas de lidar com ela são construídas socialmente, sem negar as marcas e características de um corpo, mas questionando as regras que as definem.

Portanto, as percepções sociais em relação às pessoas com deficiência registradas nos descaminhos da história, evidenciou um movimento que perpassou por mudanças e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

permanências, destacando práticas de abandono, sofrimento e morte, classificações, explicações científicas, busca pela cura a práticas atuais de normalização. É crucial analisar as narrativas de exclusão, segregação, integração e inclusão ao longo do tempo para compreender melhor como esses discursos se entrelaçam e se manifestam na percepção sobre as pessoas com deficiência na atualidade.

Que embora a exclusão explícita não seja mais tolerada, muitas experiências ainda revelam relações de submissão e subalternidade. No entanto, estas práticas inclusivas contemporâneas também reverberam em reconhecimento e pertencimento ao validar suas experiências e promover políticas inclusivas que respeitem suas identidades únicas, práticas que contribuem para uma sociedade mais equitativa, onde todos tenham o direito às oportunidades e de ser plenamente valorizado em sua individualidade.

Palavras-chave: **Palavras-chave:** História; inclusão; normalização; deficiência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTUNES, Katiúscia Vargas. **Exclusão e inclusão: dois lados na mesma moeda**. Faces de Clio, v. 2, n. 3, p. 54-78, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 jun 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007. p. 139-153.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. **Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciadas**. In: Revista de Educação Especial. v. 31. n. 63. Out./dez. 2018. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2014.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**. Pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-43.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **A República**. Fundação Calouste Gulbenkian, 9º Ed, 1949.

PESSOTTI, N. J. M. **História da Educação dos Anormais**. São Paulo: E.P.U., 1984.

PIECZKOWSKI, Tania M. Z.; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Nova Fronteira.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Paradigmas, cuidado com eles!** In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007. p. 35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERONDI, Marisete Maihack
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariseteperondi@hotmail.com

SPRINGER, Jéssica
jessica_springer_17@hotmail.com

4. Formação e Trabalho Docente

O presente artigo enfoca a importância da socialização de experiências pedagógicas entre professores do município de Maravilha, Santa Catarina. Essas experiências oportunizam o compartilhamento de vivências desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica de todos os professores envolvidos nos processos de formação. A prática pedagógica na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças em seus primeiros anos de vida. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes acolhedores, estimulantes e desafiadores, que favoreçam o aprendizado por meio da brincadeira, da exploração e da interação social.

A abordagem pedagógica na Educação Infantil deve ser sensível às necessidades individuais de cada criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e suas características únicas. Os educadores utilizam uma variedade de estratégias e recursos para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, criando oportunidades para que elas explorem, experimentem e construam seu próprio conhecimento. Além disso, a prática pedagógica na Educação Infantil envolve uma parceria estreita com as famílias, reconhecendo sua importância como os primeiros educadores das crianças e buscando estabelecer uma comunicação aberta e colaborativa. Percebe-se que a prática pedagógica na Educação Infantil é orientada pelo cuidado, pelo afeto e pelo respeito à infância, visando proporcionar experiências significativas que contribuam para o pleno desenvolvimento infantil.

Diante desse contexto, o objetivo é compreender a importância da socialização de atividades entre os professores da Educação Infantil do município de Maravilha/SC. No entanto, Nóvoa (1995) aponta a formação continuada dos professores como uma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

oportunidade para a construção do saber, compartilhando conhecimentos e vivências, onde cada um possui margem de autonomia para a condução de seus projetos. A metodologia utilizada para sustentar este trabalho está pautada em um relato de experiência desenvolvido pelas professoras do município de Maravilha/SC. Nesta perspectiva, ressalta-se que o diálogo e o encontro de múltiplas vozes são fundamentais para constituir olhares críticos, reflexivos e questionadores sobre a educação, bem como entender seus processos e contribuições.

Nos amparamos nas legislações da Educação Infantil, como o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a LDB 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Com efeito, o primeiro grande marco que podemos e devemos citar é a Constituição Federal de 1988. Nela, ficou contemplada a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, de caráter plural, igualitário e gratuito (Capítulo III, Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I Da Educação, artigos 205 e 206). Adiante, no Artigo 208, a Constituição cita que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...] de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Inciso IV).” Ao definir como direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola, a Constituição criou uma obrigação para o sistema educacional, que precisou se equipar para responder a essa nova responsabilidade.

Em prosseguimento, outra legislação que podemos aludir diz respeito ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), promulgado em 13 de julho de 1990. Este documento ratificou que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (ECA, artigo 54, inciso IV).

O que podemos salientar até aqui é que a Educação Infantil no Brasil é muito jovem: ela nasceu em 1988 – quando, segundo a nova Constituição, a criança passou a ser vista não como um objeto a ser mantido e preservado sob tutela, mas como um indivíduo com direitos e deveres – e se firmou ao longo da década de 90.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Por conseguinte, em 1996, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, em seu artigo 4º, inciso IV, confirmou, mais uma vez, o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado. Ela introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. A título de conhecimento, recentemente, no ano de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 passou por alterações significativas que culminaram na obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, através da Lei nº 12.796/2013.

Outrossim, em 1998, surgiram as primeiras diretrizes para Educação Infantil com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esta publicação foi desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

No entanto, em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, um documento com caráter normativo que objetiva universalizar o ensino no país, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em suma, as legislações educacionais garantem o acesso ao direito universal e inalienável à educação. Elas delineiam a ação do Estado, estabelecem diretrizes para as políticas públicas, proclamam princípios, direitos e deveres, assegurando a todos o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, garantindo a formação continuada do professor.

Dessa mesma forma, o atendimento das crianças pequenas em instituições específicas de Educação Infantil também sofreu mudanças significativas ao longo dos tempos. Saímos de um atendimento de caráter assistencialista que era voltado apenas ao cuidado físico das crianças. Cuidado este, que era destinado aos filhos de operárias das indústrias capitalistas; do qual os filhos dos integrantes da elite não compartilhavam, pois, as crianças advindas da elite burguesa, classe mais abastada, eram atendidas nos chamados Jardins de Infância, uma clássica separação social e típica da sociedade capitalista da época.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Atualmente, a Educação Infantil está estruturada de forma a acolher a criança em suas particularidades, reconhecendo-a como um sujeito histórico, detentor de direitos, imerso em um ambiente estimulante de aprendizagem. Os Centros de Educação Infantil são concebidas como espaços de aprendizagem, onde se articula o cuidado, a educação e o brincar. Essa visão também reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, fruto de um longo processo de superação de conceitos e concepções.

Nos dias de hoje, educar vai além da preparação para a integração social ou para atender somente a interesses mercantis. Trata-se, principalmente, de formar indivíduos capazes de reflexão diante de sua realidade. O cuidado e a educação não se limitam mais ao âmbito familiar, mas são compartilhados por uma comunidade educativa que reconhece o valor intrínseco de cada criança.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX. Predominou, ante esse período, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação educacional dos professores, precisam fomentar uma abordagem crítica e reflexiva, capacitando os professores com as ferramentas para um pensamento autônomo e promovendo processos de autoformação participativos, ou seja, onde o professor poderá aprender com os seus pares. Diante deste contexto compartilhamos momentos vividos pelos profissionais da Educação Infantil do município de Maravilha/SC, entendendo que sejam espaços de aprendizagem e crescimento.

Começamos nossa abordagem discutindo o conceito de socialização, conforme definido pela sociologia. Neste contexto, a socialização refere-se à assimilação dos hábitos, características comportamentais e culturais de um grupo social específico por parte de um indivíduo ou grupo pequeno. Esse processo é fundamental para a integração dos indivíduos na sociedade e para a construção de sua identidade.

Além disso, na perspectiva da educação, socializar implica o compartilhamento de ideias, experiências positivas e abordagens eficazes em sala de aula, que refletem a prática pedagógica do educador, resultante de sua pesquisa, planejamento e intervenções em sala de aula. Um trabalho pedagógico bem-sucedido não é realizado de forma isolada,

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mas sim de maneira coletiva e colaborativa, envolvendo todo o grupo, todos integrantes da escola.

Temos ciência de que uma das características humanas mais marcantes, é a necessidade do outro. Durante a pandemia do Covid19, ficou evidente a grande perplexidade trazida pelo isolamento social, marcada pela consciência do quanto o outro é importante, do quanto socializar é vital para nosso desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Por vezes, quando o assunto é formação docente, muito se fala em formação continuada e da atualização dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Mas pouco se comenta sobre a alternativa de oferecer formação para os professores com o que há “no chão da escola”, ou seja, a possibilidade de aprender com o outro, compartilhando experiências e conhecimento.

Nesse contexto, Nóvoa (1995) argumenta que a formação de professores deve ocorrer dentro da profissão, ou seja, no próprio espaço escolar. Essa concepção permite considerar que a relação com os colegas-professores e as situações vividas no cotidiano são potencialmente formativas, articuladas com reflexões e teorias.

Baseando-se nessas concepções, o município de Maravilha oferece aos seus professores um momento de encontro grupal para compartilhar experiências do cotidiano escolar. Anualmente, são formados grupos de docentes que atendem crianças de idades semelhantes. Em uma espécie de roda de conversa, cada professor tem a oportunidade de apresentar materiais confeccionados, histórias, poesias, experiências e produções das crianças. Esse compartilhamento cria uma rede de apoio entre os colegas e contribui para o planejamento futuro dos educadores participantes. Assim, a individualidade de cada um se transforma em uma teia de ideias e oportunidades de aprendizagem.

E essa é uma das defesas de Nóvoa (2011), a concepção da escola como o lugar da formação dos professores a partir do compartilhamento e análise das práticas. Além disso, é importante destacar que a evolução histórica da formação de professores, mencionada pelo autor português, também pode ser observada nos processos formativos de professores no Brasil.

Os processos de formação docente podem ser compreendidos a partir de uma concepção de desenvolvimento profissional, o que implica enxergar a formação como um

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

processo contínuo e em constante construção, centrado no profissional professor (e sua identidade) e em suas atividades profissionais (ensinar, promover a aprendizagem, planejar, participar da gestão escolar, socializar com os colegas, aprender com o outro, entre outras). O desenvolvimento profissional marca, assim, a continuidade da formação que se inicia na formação inicial e se mantém na formação continuada.

A formação continuada dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, deve ser específica, visando compreender tudo o que podemos trabalhar com as crianças desta faixa etária. A coordenação pedagógica do município organiza dias e horários por faixa etária e disciplinas, onde os professores conseguem trocar as experiências vividas com as crianças. A realização se torna plena quando ouvimos relatos como: “nossa quanto aprendi”. “não sabia que esta atividade poderia fazer assim”. “A partir do que vi hoje, tenho planejamento até o final do ano”. Esses relatos mostram o quanto é válido esse momento na Educação Infantil, e a felicidade dos profissionais em mostrar aos seus colegas o que fizeram, torna-se um momento único para a Educação Infantil de Maravilha.

Para Perondi e Feldkercher (2020), a articulação entre a teoria e a prática, os desafios das práticas pedagógicas e sua superação, as especificidades da docência com crianças pequenas, a troca de experiências entre professores e a necessária formação continuada dos profissionais são parte integrante da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos algumas fotos desse momento importante para a Educação Infantil de Maravilha, onde a formação de professores se torna um processo contínuo, partindo da realidade dos docentes.

Foto 01



VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Atividades compartilhadas

Foto 02



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Atividades compartilhadas

Foto 03



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Atividades compartilhadas

Por fim, o Centro de Educação Infantil tem o potencial de ser um ambiente de aprendizado em constante evolução para os professores. A partir da colaboração entre os pares, é possível promover a formação continuada por meio de diversas atividades, como grupos de estudo, compartilhamento de experiências, resolução de problemas, condução de pesquisas, entre outras. Além de contribuir para o crescimento individual de cada professor, a formação continuada entre os colegas pode fortalecer o trabalho em equipe, consolidando o coletivo de professores como uma verdadeira equipe de trabalho. Observa-se, contudo, que os saberes da docência também são desenvolvidos na relação entre os pares e a partir de uma formação construtiva e colaborativa, que fortalece e enriquece as práticas docentes.

Palavras-chave: Formação continuada; Socialização; Professores.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.
- BRASIL. Lei n 9394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 08 maio 2024.
- KUHLMANN Junior, Moysés. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica/ Moysés Kuhlmann Jr. – Porto Alegre: Mediação. 1998. 210 p.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011.
- PERONDI, Marisete Maihack; FELDKERCHER, Nadiane. Conquistas e desafios da iniciação à docência de professoras da Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PRIORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ÚTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E AS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

DALLAVALLE, Paulo Roberto
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
pauloroberto.dallavalle@gmail.com

MASCARELLO, Celoy Aparecida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
celomascarello@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

Financiamento: UNIEDU

A discussão sobre quais conhecimentos devem ser priorizados no Novo Ensino Médio (NEM) é uma questão central e complexa no campo da educação. Com o avanço de políticas educacionais que promovem a ideia da escola como um espaço primordial de preparação para o mercado de trabalho, surge uma tendência crescente de priorizar conhecimentos considerados "úteis". Esta utilidade, frequentemente definida por sua aplicabilidade direta nas demandas e nas dinâmicas do mundo laboral, coloca em evidência uma série de reflexões críticas. Este texto pretende explorar as implicações dessa orientação utilitarista, examinando como tais políticas podem influenciar a formação integral dos alunos, os objetivos educacionais e a própria missão das escolas enquanto instituições formadoras de cidadãos críticos e conscientes. Ao fazer isso, busca-se também ponderar sobre o equilíbrio necessário entre a formação técnica e profissional e a promoção de competências humanas mais amplas, indispensáveis para o desenvolvimento pleno de indivíduos e sociedades.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa. Para Gil (2010, p. 44), por pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Com a compreensão que na busca de melhorar a qualidade do Ensino Médio e consoante aos marcos legais¹, o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma a importância de uma base curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade do Ensino Médio.

A BNCC fundamenta-se pedagogicamente no desenvolvimento de competências. Este conceito, conforme descrito pela BNCC, refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos (sejam estes conceituais ou procedimentais), bem como habilidades (incluindo práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para enfrentar e resolver situações complexas do cotidiano, exercer a cidadania plenamente e atuar no mundo do trabalho (Brasil, 2017). Esta definição tem sido central nas discussões pedagógicas e sociais das últimas décadas. Tal enfoque pode ser identificado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), particularmente nos artigos 32 e 35, que delinham os objetivos gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Considera-se que as articulações políticas relativas à BNCC configuram formas de regulação do currículo escolar fundamentadas em avaliações e modelos de gestão empresarial com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação. Nesse contexto, o conhecimento considerado relevante para ser ensinado nas escolas é aquele que pode ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos que possam ser transferidos e aplicados em cenários sociais e econômicos fora da escola. Tal aplicação é vista como desejável à medida que atende aos objetivos sociais que garantem a manutenção adequada e a funcionalidade das diferentes partes do sistema vigente (Lopes; Macedo, 2011).

Portanto, a reflexão sobre quais conhecimentos devem ser priorizados nas escolas é de significativa importância e necessidade. Observa-se uma tendência em priorizar conhecimentos considerados "úteis", conforme evidenciado em discursos oficiais, que veem a escola como um espaço e tempo destinados à preparação para o trabalho. O conceito de conhecimento útil geralmente se restringe àqueles que geram lucro ou benefícios, com finalidades práticas e aplicação imediata, o que impacta a cultura escolar e enfraquece o foco na teoria. Esse utilitarismo cultural permeia a prática pedagógica na escola, se manifesta no Ensino Médio e adentra a universidade com grande intensidade.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais –1990, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – 1998, Indagações Curriculares/MEC – 2010, Programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares (Gerais) para a Educação Básica – 2010, Plano Nacional de Educação –2010; 2014, “Pátria Educadora”, 2015.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Na era da formação baseada em competências, fundamentada na utilidade do conhecimento, o aspecto mais significativo é a educação que assegura práticas visando ao desenvolvimento das capacidades humanas necessárias para o exercício profissional. Estas capacidades são direcionadas para enfrentar os desafios impostos pelas relações atuais entre capital e trabalho, características da sociedade contemporânea.

Em um cenário em que a ênfase no "saber fazer" está se intensificando na formação do NEM para assegurar um mínimo de empregabilidade e eficácia no ambiente de trabalho, atividades ligadas às artes, filosofia, história, geografia, literatura, entre outras áreas do conhecimento, frequentemente são questionadas quanto à sua contribuição para a sociedade. Nesse ambiente repleto de controvérsias, Morais (2001) discute a celebração do "fim da teoria", onde o "saber fazer" é considerado suficiente e a teoria é vista como perda de tempo ou especulação metafísica, senão como uma retórica persuasiva e fragmentada, confinada à sua própria estrutura discursiva (Morais, 2001, p. 05).

Diante disso, a formação por competências, orientada pela BNCC, parece estar direcionando as práticas educacionais para um agir pragmático, desvinculando-se da base teórica das competências e priorizando a prática, enquanto desconsidera a relevância da teoria. Os resultados e produtos são tomados como referência para avaliar as aprendizagens que são consideradas significativas. Como implicações dessa abordagem formativa, pode-se observar a fragmentação da formação e o aumento da qualificação técnica dos futuros profissionais. Tais implicações decorrem da prevalência da prática imediata sobre a teoria e da falta de integração entre teoria e prática, resultando em uma formação que dispensa uma base teórica sólida e sistemática.

Nesse contexto, é relevante destacar a obra do filósofo italiano Nuccio Ordine, "A utilidade do inútil", na qual o autor argumenta que muitas ideias, atividades e trabalhos científicos e artísticos foram realizados sem uma preocupação imediata com sua utilidade prática. Em vez disso, esses empreendimentos surgiram da curiosidade e do cultivo das qualidades humanas. Artistas, cientistas e pensadores se dedicaram a essas atividades simplesmente pela satisfação de descobrir novas explicações ou expressões estéticas da natureza e da humanidade, sem a necessidade de justificativas adicionais. Embora os tempos tenham mudado, o ser humano é único em sua capacidade de viver além das exigências da sobrevivência imediata, enfatizando a importância de uma formação que capacite o indivíduo a transcender o utilitarismo imediato e a ordem natural. Destaca-se, portanto, a formulação de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ordine sobre conhecimentos que não resultam em "ganhos imediatos ou benefícios comerciais":

A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Neste sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (Ordine, 2016, p. 9-10).

Assim, pode-se afirmar que a BNCC está direcionada para o desenvolvimento das ações práticas, sem garantir uma base teórica e metodológica robusta para essas ações. Adota uma visão que desvaloriza a teoria, considerando-a relevante apenas sob a perspectiva utilitarista. Quando a educação é limitada à aquisição de competências utilitárias, puramente laborais e instrumentais, ela não só falha em cumprir seu objetivo principal — que é a formação para alcançar a plena humanidade e a constituição do indivíduo como sujeito ético e político —, mas também transforma o ser humano em um aprendiz mecânico, uma máquina de produção material e econômica. Isso reduz sua visão do mundo a um imenso supermercado e transforma suas relações consigo mesmo em uma contabilidade ansiosa de ganhos e perdas.

As disciplinas de humanidades têm sido frequentemente subestimadas e consideradas secundárias, tornando-se aparentemente irrelevantes em uma sociedade dominada pela informação e conhecimento. No entanto, conforme indicado por Ordine (2013), Rezer e Camilo Cunha (2019) e outros autores, esses campos do conhecimento desempenham um papel significativo na vida das pessoas, promovendo o desenvolvimento de ideias, atividades criativas, trabalhos científicos e artísticos, assim como contribuindo para o avanço do ser humano.

Ordine (2016), por sua vez, alerta sobre o perigo de se restringir o valor dos conhecimentos ao utilitarismo e à lógica de mercado. Esse pensamento simplista e reducionista conduz a uma sociedade unidimensional, na qual os indivíduos se tornam reféns do mercado, padronizados e sem autonomia de pensamento.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

É cada vez mais comum que políticas educacionais priorizem abordagens formativas que gerem ganhos imediatos, negligenciando, assim, outros tipos de conhecimento aparentemente inexistentes, cujo valor não pode ser facilmente mensurável em termos financeiros, ou não tanto quanto o conhecimento utilitarista.

Essa constatação assemelha-se ao que é apontado por Rezer (2020) como os efeitos secundários advindos dessa abordagem. Um dos efeitos secundários notáveis desse movimento é a disseminação de um "discurso oficial" que sutilmente sugere a não importância das chamadas "humanidades" na formação, em prol do destaque aos conhecimentos (científicos) considerados úteis para a resolução de problemas profissionais específicos (Rezer, 2020, p. 09).

Reforçando essa perspectiva, Rezer e Camilo Cunha (2019, p. 09) argumentam que "[...] o latim, a poesia ou a filosofia só serão mantidos se algum empreendimento computacional encontrar utilidade neles". Essa observação de Souza Santos ecoa as palavras de Nussbaum (2015) ao abordar a "Crise planetária da Educação", destacando historicamente que as disciplinas de humanidades têm sido essenciais para a educação, justamente por serem consideradas importantes na formação de cidadãos competentes em uma democracia

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à violência e a desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a cultura de igualdade e respeito. Se não insistimos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (Nussbaum, 2015: p.144).

Na abordagem de formação baseada em competências, é a aplicação prática que ganha destaque e confirma a relevância dos conhecimentos teóricos e das habilidades individuais a serem adquiridas. O conceito de conhecimento útil influencia o desenvolvimento das competências e molda uma determinada prática de formação, na qual a utilidade dos conteúdos determina sua legitimidade. Sob a justificativa da necessidade de fomentar a capacidade de aprendizado e valorizar os métodos de ensino, observa-se, portanto, um claro menosprezo pelos conteúdos de formação que não estejam em alta demanda pelo sistema.

Não se trata apenas de conceber práticas formativas que não sejam influenciadas pela lógica capitalista, mas sim de reconhecer a viabilidade de promover um outro tipo de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

conhecimento, que externamente possa parecer desprovido de valor econômico imediato, ou pelo menos não tanto quanto a demanda do sistema capitalista, que não somente prepare para uma carreira profissional sólida, mas também promova a compreensão abrangente e crítica tanto da sociedade como da organização do trabalho. Esse tipo de formação visa à construção de modalidades mais humanas e igualitárias de produção e vida. Afinal, qual é, então, a verdadeira essência da escola?

Diante do exposto, é relevante ressaltar o posicionamento de Frigotto (2022) sobre a reforma do ensino médio, a qual contempla a dispensa da obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, refletindo na diminuição da ênfase nestes campos do conhecimento, considerados pilares para a formação cidadã e para a compreensão dos direitos individuais. A importância do estudo de Filosofia e Sociologia reside na análise das estruturas sociais, da dinâmica e transformações das comunidades humanas e da sociedade em geral. Tais questões essenciais, apesar de não resultarem em retornos imediatos, são de extrema relevância. A capacidade reflexiva é enriquecida por meio do estudo e da reflexão nas áreas de Filosofia e Sociologia.

O autor segue afirmando que a ausência obrigatória destas disciplinas evidencia certas intenções subjacentes a essa reformulação do ensino médio, visto que nos dias atuais, para ser qualificado como mão de obra, basta que o indivíduo seja capacitado para atuar no mercado de trabalho, cujas condições têm se deteriorado. Nesse contexto, um termo de destaque, bastante popular, é a "resiliência", oriundo do campo da física, que descreve a capacidade de certos materiais de retornarem a seu estado original sem deformação após serem submetidos à pressão. (Frigotto, 2022).

Quanto à validação de habilidades para o emprego, resiliência pode ser definida como a habilidade de um indivíduo de superar desafios sem ser prejudicado por eles de modo persistente e adverso. Dentro dessa perspectiva, não há espaço para conhecimentos que não se encaixem nas necessidades do sistema. A habilidade de desempenho se torna prioritária. As competências e habilidades podem resultar na desvalorização do conteúdo e conhecimento escolares, ignorando a vasta gama de necessidades de desenvolvimento de cada indivíduo, que passa a ser moldado como um projeto de adaptabilidade ao sistema dominante, prejudicando a própria aprendizagem.

Ao explorar as implicações da orientação utilitarista na formação prevista para o NEM, considera-se que o foco da formação por competências tem sido a tarefa, que é a ideia de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

resolver problemas. Havendo uma tarefa a cumprir há que se mobilizar saberes que auxiliem na resolução da mesma frente à realidade concreta.

A longo prazo, isso se revela um desafio para as futuras gerações, gerando impactos a curto, médio e longo prazos. Assim, a estrutura do trabalho na escola passa a incluir não apenas um conjunto de conteúdos, que se unem em torno do currículo em apoio à produção do conhecimento científico e dos saberes acumulados historicamente pela humanidade. Paralelamente à transmissão de conhecimentos científicos por meio de conteúdo programático, organizado pelo currículo escolar, são disseminados valores, imagens, padrões, representações, normas de comportamento, gestos e práticas prescritas por uma cultura predominante semelhante à cultura empresarial.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Conhecimento útil, Formação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país**. Entrevistador: Instituto Humitas Unisinos. 11 mar. de 2022. Disponível em: <https://www.ihu>. Acesso em 12 de jun. de 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Maria Celia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, v. 14, n.1, p. 5-24, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades, São Paulo : Martins Fontes, 2015.

REZER, Ricardo; CAMILO CUNHA, Antônio. Conhecimento para o “Tempo do Inútil” – Reflexões para o campo da Educação Física. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21. 2019. **Anais...** 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2mjf0xR>>. Acesso em: 16 de jun. de 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REZER, Ricardo. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior.2020. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n.1, p. 1–25, jan./fev.2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. São Paulo: Zahar.2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MUNICÍPIOS CATARINENSES

HACK, Ricardo

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

hack.ricardoadv@hotmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

camila.rostirola@unoesc.edu.br

2- Estado e políticas educacionais

No Brasil, o uso de avaliações educacionais para monitorar a qualidade da educação se intensifica a partir da década de 1990, especialmente, em razão da instituição de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb pode ser definido como “um conjunto de avaliações externas em larga escala” (INEP, 2022), que tem por objetivos realizar um diagnóstico da educação básica, avaliar a qualidade da educação básica, fornecer subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas, produzir indicadores educacionais que permitam a comparabilidade entre os sistemas de ensino e escolas (INEP, 2022).

Ao longo das suas edições, passou por inúmeras transformações, sendo uma das mais significativas a criação da Prova Brasil no ano de 2005. A principal diferença da Prova Brasil, em relação às avaliações realizadas até então, é que ela é censitária, ou seja, todos os estudantes de escolas públicas, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, realizam os testes de língua portuguesa e matemática.

Para Fernandes e Gremaud (2009, p. 10), a Prova Brasil permitiu aumentar “o conteúdo informacional da avaliação diagnóstica e permitir que todos os sistemas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educacionais públicos brasileiros se ‘enxergassem’ na avaliação”, assim como “[...] agregar à perspectiva de avaliação para o diagnóstico a noção de *accountability*.” Podemos dizer que a Prova Brasil inaugura uma nova fase nas políticas de avaliação implantadas no Brasil, haja vista que os seus resultados passam a ser associados, na visão de Bonamino e Sousa (2012), a mecanismos simbólicos de responsabilização.

No ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nas avaliações do Saeb. As metas do Ideb foram traçadas para o ano de 2021, com divulgação em 2022. O indicador conta, ainda, com metas intermediárias para cada biênio, que variam em consonância com as redes e escolas, constituindo-se como índices progressivos, de modo que a maioria das escolas empreenda esforços e logre a pontuação seis no ano de 2021.

As mudanças no Saeb, bem como a criação do Ideb corroboram para a supervalorização dos indicadores educacionais e segundo Oliveira (2011), para o estabelecimento de *rankings* e comparações, principalmente, por parte dos instrumentos midiáticos. Trata-se ainda de uma distorção na própria função da avaliação, uma vez que impera uma cultura da verificação, centrada no cumprimento de metas e indicadores quantitativos (Oliveira, 2011).

Ante esse cenário, o presente estudo bem por objetivo analisar os resultados do Saeb dos anos iniciais¹ do ensino fundamental obtidos por municípios catarinenses com alto Ideb. Para identificarmos os municípios catarinenses com as melhores médias nos anos iniciais do ensino fundamental, inicialmente, realizamos uma busca de todas as notas do Ideb no sítio oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com vistas a constituir uma série histórica das notas de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. Utilizando ferramentas do Excel, organizamos uma planilha com o nome de todos os municípios de Santa Catarina e inserimos as notas obtidas no Ideb em cada um dos biênios. Após, foi calculada a média² de cada município, tendo por base os dados de todas as edições.

¹ A escolha pelos anos iniciais do ensino fundamental ocorreu em virtude de que, em muitos municípios catarinenses, os anos finais estão sob responsabilidade do Estado.

² A média é vista como a soma das notas apresentadas em todas as edições, dividida pelo número de edições que o município participou.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Uma vez calculadas as médias, selecionamos os 3 (três) que apresentaram as melhores médias e que tiveram a divulgação dos dados em todas as edições do Ideb, quais sejam, Iporã do Oeste, com média 7,0 e São João do Oeste e Luzerna, com média de 6,6, esses municípios constituíram o *corpus* deste estudo.

Os municípios que compõem o *corpus* da pesquisa estão geograficamente localizados no oeste do Estado de Santa Catarina, que já foi palco de disputas territoriais nacionais e internacionais, destacando-se a Guerra do Contestado, reivindicações de áreas efetuadas pela república da Argentina e pelo Governo do Estado do Paraná. A região oeste de Santa Catarina, em sua colonização, principalmente no Vale do Rio do Peixe, foi marcada pela construção da Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande do Sul, e como uma característica do oeste do Estado, tem forte produção agrícola, pecuária, com produção de suínos e aves, possui diversas indústrias de erva-mate e muitas indústrias multinacionais tiveram suas origens pela região, como é o caso da Sadia, Perdigão, Seara, dentre outras ligadas ao setor animal.

Os resultados do Saeb foram levantados no sitio eletrônico do Inep e, para realizar a análise dos resultados, tomamos como base as interpretações das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática usadas pelo Inep na divulgação dos resultados do SAEB 2017³. A escala foi organizada em três níveis de aprendizagem: insuficiente (até o nível 3), básico (níveis 4, 5 e 6) e adequado (acima do nível 7), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de aprendizado conforme escalas usadas na divulgação do SAEB 2017

Nível	Pontuação de Língua Portuguesa	Pontuação de Matemática	Aprendizagem
Nível 0	Desempenho menor que 125	Desempenho menor que 125	Insuficiente
Nível 1	Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	
Nível 2	Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	

³ Apesar de ser objeto de crítica por parte de alguns estudiosos como Soares (2018) e Klein (2019), pois consideram que faltam justificativas para o uso dessa escala, optamos por fazer seu uso por compreendermos que se trata de uma classificação oficial.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nível 3	Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	
Nível 4	Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Básico
Nível 5	Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	
Nível 6	Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	
Nível 7	Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Adequado
Nível 8	Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	
Nível 9	Desempenho maior ou igual a 325	Desempenho maior ou igual a 325	
Nível 10	-	Desempenho maior ou igual a 350	

Fonte: INEP (2019).

O primeiro município que compõem o corpus de análise é Iporã do Oeste, o qual está localizado na região Extremo-Oeste de Santa Catarina. Possui uma extensão territorial de 202,369 km² e uma população estimada de 9.093 habitantes (IBGE, 2021). Segundo informações disponíveis no Painel Educacional Municipal, plataforma criada pelo MEC, o município possui 2 escolas municipais de ensino fundamental, totalizando, no ano de 2021, 291 matrículas nos anos iniciais e 232 nos anos finais do ensino fundamental, sendo todas em período parcial.

Em se tratando aos dados do Saeb, o Quadro 2 apresenta as notas obtidas nos biênios de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, em língua portuguesa e matemática.

Quadro 2 – Notas obtidas pelos estudantes do 5º ano em língua portuguesa e matemática

Ano	Língua portuguesa	Matemática
2005	187,60	192,60
2007	212,63	252,96
2009	201,06	233,43
2011	237,71	269,60

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

2013	237,80	260,66
2015	267,45	277,01
2017	252,63	280,00
2019	270,60	297,54
2021	263,16	282,88

Fonte: Inep (2022).

É possível identificar uma variação nas notas de língua portuguesa e matemática, haja vista que em alguns biênios essas aumentaram de forma significativa e em outros sofreram decréscimos. As maiores notas desde o ano de 2005 foram obtidas em matemática.

Se realizarmos uma análise considerando os recortes interpretativos apresentados na Tabela 5, os quais classificam os níveis de aprendizagens em insuficiente, básico e adequado, no componente curricular de língua portuguesa apenas no ano de 2005 os estudantes apresentaram nível insuficiente, nos demais biênios, ou seja, em 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, esses demonstraram um nível de aprendizagem básico.

Em matemática, no ano de 2005, os educandos, assim como em língua portuguesa, alcançaram nível insuficiente de aprendizagem. Nos biênios de 2007, 2009, 2011 e 2013 nível básico e de 2015 a 2021 o nível adequado. As notas retratam, mesmo com queda no biênio de 2021, que os educandos do 5º ano de Iporã do Oeste tem logrado melhores desempenhos nesse componente curricular.

O município de São João do Oeste está localizado na região Extremo-Oeste de Santa Catarina. Possui uma extensão territorial de 163 km² e uma população estimada de 6.421 habitantes (IBGE, 2021). Possui 3 escolas da rede municipal, totalizando no ano de 2021, 300 matrículas nos anos iniciais e 230 nos anos finais do ensino fundamental, sendo todas em período parcial.

No que tange aos resultados do Saeb, o Quadro 3 sintetiza as notas de língua portuguesa e matemática obtidas pelo município nos biênios de 2005 a 2021.

Quadro 3 – Notas obtidas pelos estudantes do 5º ano em língua portuguesa e matemática

Ano	Língua portuguesa	Matemática
2005	174,00	191,20
2007	210,26	229,81
2009	204,70	241,81
2011	212,13	249,72
2013	243,28	274,20

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

2015	249,78	268,70
2017	250,19	260,15
2019	238,61	260,12
2021	246,26	248,57

Fonte: Inep (2022).

Ao longo dos biênios, as notas de língua portuguesa e matemática sofreram oscilações, isto é, avanços e quedas. Um dado interessante é que as notas de matemática sempre foram mais altas que as de língua portuguesa, assim como evidenciado no município de Iporã do Oeste.

Se realizarmos uma análise tendo por base os recortes interpretativos, é possível perceber que, em 2005, tanto em língua portuguesa quanto matemática, os estudantes situavam-se nos níveis considerados insuficientes de aprendizagem. Nos biênios seguintes, em língua portuguesa e em matemática os desempenhos lograram níveis básicos. Um ponto que merece destaque é o decréscimo nas notas de matemática, especialmente, a partir de 2015.

O município de Luzerna está localizado na microrregião do Meio-Oeste de Santa Catarina. Possui uma extensão territorial de 118 km² e uma população estimada de 5.683 habitantes (IBGE, 2021), cujo PIB *per capita* é de R\$ 41.925,09 (IBGE, 2020) e IDHM de 0,789 (IBGE, 2010). No âmbito educacional, a oferta da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental é realizada na Escola Municipal de Educação Básica São Francisco, a qual possui duas unidades e atende aproximadamente 700 alunos.

Em relação as notas obtidas no Saeb pelos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, o Quadro 4 apresenta os dados levantados.

Quadro 4 – Notas obtidas pelos estudantes do 5º ano em língua portuguesa e matemática

Ano	Língua portuguesa	Matemática
2005	196,40	202,80
2007	193,11	222,25
2009	206,62	241,25
2011	182,86	216,18
2013	229,07	252,78
2015	254,21	253,45
2017	257,36	271,13
2019	260,37	272,38
2021	240,65	246,00

Fonte: Inep (2022).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ao realizarmos uma análise das notas do Saeb, é possível observar que em língua portuguesa, nos biênios de 2005, 2007 e 2011, os educandos lograram notas que correspondem a níveis insuficientes de aprendizagem. Nos biênios de 2009, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 ficaram situados no nível básico. Em matemática, desde o ano de 2005, os estudantes alcançaram níveis básicos de aprendizagem.

É importante mencionar que no biênio de 2021, o município demonstrou queda significativa nas proficiências tanto de língua portuguesa quanto de matemática, ação que pode ter relação com os efeitos da pandemia.

De forma geral, ao analisarmos às notas do Saeb, em língua portuguesa, os municípios apresentaram níveis básicos de aprendizagem. No componente curricular de matemática, São João do Oeste e Luzerna também lograram níveis básicos, já os estudantes de Iporã do Oeste, desde o biênio de 2015 vêm alcançando os níveis desejados. Aqui vale uma reflexão em relação às proficiências dos educandos, uma vez que, até mesmo em municípios com altas notas do Ideb, os seus estudantes, especialmente, em língua portuguesa, ficam aquém das aprendizagens esperadas para o 5º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Resultados do Saeb; Municípios catarinenses.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In*: **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB 2017**. Brasília, DF: Inep, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 16 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/saeb>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KLEIN, Ruben. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no SAEB. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 229-249, abr./jun. 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação**: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOARES, José Francisco. Qual é adequado nos testes da Prova Brasil?: experiências consideradas exemplares até 2015 se tornaram fracassos com a nova metodologia. **Nova Escola**, São Paulo, 4 set. 2018. Opinião: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12526/qual-desempenho-e-adequado-nos-testes-da-prova-brasil>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SINAIS DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO DE LIBRAS

BORTOLINI, Tâmyly
Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Videira
tamily.bortolini@gmail.com

SANTOS, Emanuele Fiorelli dos
Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Videira
fiorellisantos03@gmail.com

7. Educação Especial e Inclusão

O presente artigo, intitulado “Sinais da Inclusão, possibilidades da Tecnologia Assistiva para o ensino de LIBRAS”, é resultado da dificuldade observada no cotidiano de docentes da Educação Básica de encontrar meios significativos de atuação com os surdos de forma a corroborar para a efetivação do ensino-aprendizagem. Sendo assim, o projeto surgiu com a intenção de colaborar para a solução desse desafio, propondo aos docentes recursos acessíveis para a sala de aula e para os educandos uma aprendizagem inclusiva e significativa.

Frente a isso, o objetivo central desta pesquisa, em andamento, é documentar possibilidades de recursos de Tecnologia Assistiva - T.A. que contribuam para o processo de ensino de educandos surdos. A partir disso, os demais objetivos consistem em investigar quais T.A., disponíveis gratuitamente, podem ser utilizadas no processo de ensino desses estudantes, considerando aspectos como usabilidade e acessibilidade; compreender as necessidades e expectativas dos docentes em relação ao uso de T.A. e desenvolver um guia prático sobre o uso de T.A. no ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Desse modo, o presente estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória (Silveira, Córdova; 2009). A pesquisa qualitativa caracteriza-se perante um universo de significados, motivos, valores e atitudes, proporcionando um olhar aprofundado das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Já a abordagem exploratória propicia a familiarização dos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

agentes da pesquisa com o objeto de estudos, permitindo que, por meio desse encontro, novos olhares e reflexões possam ser construídos.

Além disso, este projeto possui natureza de pesquisa aplicada (Plomp, 2018), englobando o estudo sistemático da elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas, tais como materiais de ensino em educação. Dessa forma, este estudo visa a exploração de TA e a proposição de materiais voltados às práticas pedagógicas com alunos surdos no contexto escolar, refletindo para as seguintes etapas metodológicas:

Etapa 1: Pesquisa exploratória acerca de conceitos e fundamentos da cultura surda, a fim de colaborar na análise da Tecnologia@ Assistiva mais adequada ao ensino desse público no contexto escolar. Adiante, segue-se com a pesquisa exploratória, com a intencionalidade de compreender a importância das tecnologia assistiva no ensino de estudantes surdos, além de realizar a análise desses recursos, a fim de catalogá-los, para que os objetivos propostos sejam alcançados com precisão.

Etapa 2: Tendo em vista o objetivo de compreender as necessidades e expectativas dos docentes em relação ao uso de T.A., torna-se necessário realizar nesta etapa uma “pesquisa-ação”, a qual caracteriza-se pela identificação de um problema dentro de um contexto social, a partir do levantamento de dados relativos ao problema, advindos dos participantes, os quais expõem a identificação da necessidade de mudança ou o esclarecimento de possíveis soluções, para que por fim, ocorra a ação, no sentido de aliar pesquisa e ação, simultaneamente (Tripp, 2005).

Etapa 3: A partir do esclarecimento da questão acima, torna-se viável a produção de um guia-prático, o qual atende ao objetivo geral, que consiste na documentação de possibilidades de tecnologia assistiva que contribuam com o processo de ensino de educandos surdos e atendam as necessidades e expectativas dos docentes da região.

Frente ao exposto, a pesquisa busca responder a seguinte problemática: “Quais T.A. podem ser utilizadas no processo de ensino de estudantes surdos?” Para isso, é inerente a compreensão de alguns conceitos e fundamentos sobre língua e linguagem, Libras e as concepções que circundam as deficiências.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A priori, com apoio em Saussure (1969), define-se a linguagem enquanto heteróclita¹ e multifacetada², tendo em vista a sua abrangência, tanto no domínio individual como social e coletivo. Entretanto, a linguagem não pode ser classificada, pois não sabe-se como inferir sua unidade.

Já a língua, é uma das partes constituinte da linguagem, uma parte essencial, passível de classificação, já que consiste em um elemento adquirido e convencional, enquanto a linguagem é natural e intrínseca aos seres vivos. Frente a isso, a LIBRAS classifica-se enquanto “língua”, pois é domínio de um povo, de uma cultura e relacionada a uma identidade específica. Além de que, possui bem definidos os seus elementos sintáticos, estruturas e regras. Fatores que não seriam possíveis enquanto “linguagem”, já que a mesma abrange amplas formas de expressão, tendo em vista sua característica multifacetada.

Dessa forma, conforme definido pela FENEIS (1999, p.16), a LIBRAS é “uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão”. Dessa forma, têm-se como fatores que a diferenciam da Língua Portuguesa, principalmente, as estruturas gramaticais e o canal de transmissão e recepção, já que a Língua Portuguesa, possui a modalidade oral-auditiva por utilizar fonemas emitidos pela fala e percebidos pelos ouvidos.

Sendo assim, os sinais são representados por meio da combinação de movimentos de mãos, os quais são articulados no próprio corpo ou no campo espacial do emissor. Além disso, essas articulações de mãos, são chamadas ainda, de parâmetros. Portanto, na Língua de Sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: Configurações de mãos; Ponto de articulação; Movimento; Orientação; Expressão facial e/ou corporal. Ao combinar tais parâmetros, têm-se os sinais. Sendo assim, “falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto.” (FENEIS, 1999, p.16).

¹ Composto por elementos distintos e variados; heterogêneo. Definido pela sua diversidade de estilos e gêneros.

² Quando se diz que algo é multifacetado, a intenção consiste em expressar a condição de pluralidade que esta determinada coisa possui.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Além disso, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida pela Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda em todo o território nacional, tornando-a assim, indispensável nas instituições educacionais.

Entretanto, Quadro (2019), enfatiza que mesmo a LIBRAS tendo o seu reconhecimento em Lei, ela ainda não alcançou o ideal de difusão linguística, principalmente pela forma como ela é transmitida e utilizada nas instituições, como instrumento de ensino de uma cultura predominante, ou seja, a utilização da LIBRAS para oralizar ou propagar a cultura da Língua Portuguesa. Além disso, Skliar (2017), traz importantes contribuições para a compreensão desses fatores, conforme explicitado abaixo:

Não se está pensando, nem se articulando uma política linguística na tecedura de uma arquitetura pedagógica que inclua a criança surda, ou seja, não se estão definindo quais os espaços educacional, político, social, cultural que cada língua ocupará num ensino dito bilíngue. Receamos que não se esteja fazendo isso porque, no final das contas, a meta, da qual poucos se deslocaram efetivamente, é o ensino prioritário da língua portuguesa, de suas verdades, dos poderes que instaura, dos saberes que inculca para emudecer de fato os surdos. (Skliar, 2017, p. 184).

Essa visão exposta, sem dúvidas corrobora para uma política bilíngue que não favorece os surdos e sua identidade, pois o principal objetivo que se tem ao utilizar a LIBRAS, nessa perspectiva, é para incluir os surdos numa cultura dominante e oralizada.

Tais fatores são fortemente influenciados pelas concepções de deficiência predominantes na sociedade, no caso exposto, cabe a aproximação ao “modelo médico de deficiência” (França, 2013). Entretanto, de acordo com o autor, as concepções de deficiência compreendem alguns viés, dentre eles o modelo médico e o modelo social.

De forma sucinta, o modelo médico concebe que a deficiência é uma lesão do corpo advinda por consequência natural, o que gera uma desvantagem física e social. Dessa forma, a deficiência é “qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica” (França, 2013, p. 06). De acordo com esse pressuposto, as condições físicas da pessoa, nesse caso o surdo e a impossibilidade de ouvir, é o que leva à inviabilidade da plena participação na

VIII Colóquio Internacional de Educação


e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sociedade. Tendo enfoque no pessoal, desconsidera-se qualquer condição social que contribui para a exclusão na vida coletiva.

De modo contrário, o modelo social da deficiência concebe a mesma enquanto um fenômeno de natureza social, ou seja, a deficiência é algo que ocorre durante a interação com o meio no qual o sujeito está inserido, não mais no sujeito em si. Além de que a deficiência é vista como parte da diversidade humana, devendo focalizar a construção identitária como forma de transformação social. Compreender esses fatores, significa agir de forma consciente por meio da prática docente, fazendo escolhas que corroboram para a participação ativa e inclusiva de todos os atores da sala de aula. Frente a isso, nessa pesquisa, tem-se como foco a exploração e seleção de T.A. que refletem como viés o modelo social de deficiência, contribuindo assim, para minimizar as barreiras sociais e contribuir para a participação plena dos sujeitos na vida social e coletiva do ambiente escolar, pois entende-se que esse modelo é o mais adequado numa perspectiva inclusiva, favorecendo a diversidade humana e a afirmação da identidade surda, tendo em vista a crença na pluralidade de modos de ser e estar no mundo, acreditando ainda que a mudança deve vir a partir da adequação dos obstáculos que dificultam a participação efetiva dos estudantes.




A partir disso, a Tecnologia Assistiva, a depender de sua funcionalidade e objetivos, são importantes instrumentos mediadores das interações sociais entre os indivíduos de diferentes culturas, propiciando a autonomia dos surdos sem ferir sua identidade. Portanto, apresentam-se abaixo, algumas possibilidades de T.A. analisadas e selecionadas, tendo em vista o amplo repertório de oportunidades que podem oferecer aos estudantes surdos no contexto educacional. A tabela a seguir apresenta algumas dessas possibilidades:

Tabela 1 - Possibilidades de Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva	Objetivos	Suportes e recursos	Como utilizar	Benefícios
 Hand Talk	Trazer a acessibilidade digital para PcD's com uma tradução simultânea de	Aparelho android ou IOS.	Na tela inicial você já consegue realizar suas traduções, basta digitar ou gravar um áudio com as palavras que deseja consultar,	Mediador da comunicação entre surdos e ouvintes; Ferramenta para estudo de


VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	textos para Libras		e logo em seguida a tradução é realizada. Você também pode explorar outras funções do aplicativo no menu que fica na parte inferior da tela, como o Dicionário.	LIBRAS
<p>V Libras</p> 	O VLibras é um aplicativo que faz parte de um conjunto de ferramentas que buscam ajudar os surdos em suas atividades diárias. Ele visa ajudar na comunicação, disseminação e padronização da Língua Brasileira de Sinais.	Pode ser utilizado em computadores, dispositivos móveis e extensões para navegadores como Google Chrome e Mozilla Firefox.	Todos os sites governamentais utilizam essa ferramenta. Para usá-la como extensão de outros navegadores, basta baixar a ferramenta e selecionar a palavra ou frase que deseja traduzir para Libras.	Facilita que pessoas surdas possam acessar e compreender informações em seu próprio idioma; É uma plataforma flexível, podendo ser adaptada para diferentes contextos e aplicações, atendendo às necessidades específicas de cada usuário
<p>Expressia</p> 	Dar às pessoas o melhor app de Comunicação Alternativa do mundo e entregar aos profissionais o mais incrível recurso de criação, personalização e adaptação de atividades	Navegador de internet, com qualquer sistema operacional como Windows, Mac, Linux, Android e IOS	Na tela inicial, é necessário criar uma conta na plataforma. Posteriormente, você já pode começar a criar vídeos, cartões e pranchas temáticas. Esses recursos comunicam-se através de imagens que representam palavras e, ao serem selecionadas, vocalizam as falas.	Além de ser o mais intuitivo app de Comunicação Alternativa, criação, adaptação e personalização de atividades
<p>Libras Lab</p> 	O objetivo é transformar a forma como se aprende e disseminar o que se conhece sobre a LIBRAS, aproximando a comunidade surda e a ouvinte.	Está disponível nos seguintes sistemas operacionais: Windows e Linux. Além de sistemas android e IOS	Por meio do aplicativo, é possível acessar 20 módulos de aulas sobre diversos assuntos a respeito da LIBRAS, como gramática, novos sinais e frases	Ele oferece uma série de recursos interativos para facilitar o estudo de Libras.
UNO	Desenvolver habilidades	Jogo de cartas impresso e	Os jogadores devem jogar uma carta que	Promover a interação e o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	cognitivas de raciocínio, memória e atenção.	adaptado com os respectivos sinais em LIBRAS.	combine com a cor ou o número da carta no topo da pilha de descarte. Se o jogador não puder jogar uma carta compatível, deve comprar uma carta do monte de compra. Se puder jogar a carta comprada, pode fazê-lo imediatamente, caso contrário, passa a vez.	trabalho em equipe, incentivando o aprendizado da LIBRAS
---	--	---	--	--

Fonte: As autoras (2024)

O desenvolvimento dessa pesquisa, no que tange a busca por recursos de Tecnologia Assistiva, conseqüentemente, auxiliou na compreensão e valorização da cultura surda e sua identidade, tendo em vista a necessidade de aprofundar-se nesse contexto a fim de aproximar o produto final das necessidades dos educadores e educandos. Além disso, por meio desse projeto, será possível a aproximação e o diálogo com docentes da região de Videira, de forma a socializar os conhecimentos aqui construídos e considerados indispensáveis para a formação de profissionais conscientes de sua prática e atuação numa perspectiva inclusiva. Diante disso, espera-se ainda, tendo em vista que a pesquisa encontra-se em andamento, dispor da documentação de T.A. em eventos, oficinas e encontros de formação, com o intuito de contribuir para a inclusão e acessibilidade dos educandos surdos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; inclusão; libras; ensino;

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 jul. 2024

EXPRESSIA. Disponível em: <https://expressia.life/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS - FENEIS. **Introdução aos estudos sobre a LIBRAS.** In Revista da FENEIS, n. 2, p. 16, 1999. Disponível em: <https://feneis.org.br/revista/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

HAND TALK. Disponível em: <https://www.handtalk.me/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

HETERÓCLITO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/heteroclito/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LIBRAS LAB. Disponível em: <https://www.libraslab.com.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MULTIFACETADO. Disponível em: <https://www.significados.com.br/multifacetado/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

PLOMP, Tjeerd. **PESQUISA-APLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO**: uma introdução. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel; MATTA, Alfredo. *Pesquisa-aplicação em educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. Cap. 1. p. 25-66. Disponível em: <https://artesanatoeducacional.com.br/produto/pesquisa-aplicacao-em-educacao-uma-introducao/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SAUSSURE. Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cur-sopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 5 ed. - Porto Alegre : Mediação, 2017.

QUADROS, Ronice Muller. **LIBRAS**. ed. São Paulo. Parábola, 2019.

UNO. Disponível em: <https://anacarolinafrank.blogspot.com/p/jogos-pedagogicos-em-libras.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VLIBRAS. Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.