XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina

Democracia e Diversidade

24, 25 e 26 de novembro de 2021

Anais Artigos Completos

Organização:
unipampa Universidade Federal do Pampa

U58v Universidade Federal do Pampa, Brasil
XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina: democracia e diversidade: Anais Artigos Completos ; 24, 25 e 26 de novembro de 2021 / Universidade Federal do Pampa .- Bagé,RS:Unipampa,2021.
976 p
ISBN : 9786500355451

Anais do evento elaborado pela Universidade Federal do Pampa

1.Educação
2.Ensino Superior
3.Universidade Pública
4.Formação de Professores
I.Universidade Federal do Pampa, Brasil
II .Título

CDU:378

Ficha catalográfica elaborada por Dayse Pestana – CRB10/1100

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina

Democracia e Diversidade

24, 25 e 26 de novembro de 2021

Anais Artigos Completos

unipampa
Universidade Federal do Pampa

XXIX Seminário Internacional Formação de Professores para a América Latina

Organização dos Anais:

Aline Souza da Luz - UNIPAMPA

Graziela Macuglia Oyarzabal – ULBRA

Simone Silva Alves - Unipampa

Comissão Organizadora Geral:

Aline Souza da Luz - UNIPAMPA

Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Graziela Macuglia Oyarzabal – ULBRA

Jaira dos Santos Coelho – ASSERS

Magda Maria Colao – UCS

Miguel Alfredo Orth – UFPEL

Rosangela Martins Carrara – UNIFACVEST

Simone Silva Alves- UNIPAMPA

Diagramação:

Amanda Luisa Arcoverde Gomes

Henrique Rockenbach de Almeida

Comissão Organizadora:

Universidade Federal do Pampa - Unipampa:

Aline Souza da Luz
Amanda Luisa Arcoverde Gomes
Cristiane Silva Teixeira
Cesar Calçada Radtke
Darlise Nunes Ferreira
Helyna Dewes
Jairton Cortelini Dorneles
Jardel da Silva
João Carlos Pereira de Moraes
Luciano Pereira Vargas
Lorena Gonzalez Telis
Luan Kochann Zubaran
Mauro Ricardo Lemos
Marcos Gares Afonso
Nara Denise Rubim Quines
Norton Cardia Simões
Otavio dos Anjos da Silva
Patricia Pujol Goulart Carpes
Paula Oliveira Pinheiro
Paula Trindade da Silva Selbach
Paulo Roberto Cardoso da Silveira
Paulo Rodinei Soares Lopes
Pedro Daniel da Cunha Kemerich
Pedro Piovesan Neto
Rogerio Campodonico Bene
Robson Romario de Oliveira Gonçalves
Silvia Rozane de Souza Ávila de Souza
Simone Silva Alves
Tatiane Marques de Oliveira
Vanessa Abreu Dias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS:

Carmen Lucia Bezerra Machado

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN:

Angela Chuvas Naschold

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC:
Carla Cristina Dutra Burigo

Universidade Federal do Rio Grande - FURG:
Luis Fernando Minasi

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL:
Miguel Alfredo Orth

Associação dos Supervisores de Educação do RS - ASSERS:
Jaira dos Santos Coelho

Universidade Estadual de Maringá - UEM:
Verônica Muller

Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT:
Leni Hack

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP:
Cassia Hack

Universidade de Caxias do Sul - UCS:
Magda Maria Colao

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA:
Graziela Macuglia Oyarzabal

Centro Universitário - UNIFACVEST:
Rosangela Martins Carrara

Círculo Psicanalítico do Rio Grande do Sul- CPRS:
Janes Teresinha Fraga Siqueira

Comissão científica:

Alessandra Aparecida Viveiro - Universidade Estadual de Campinas
Alex Torres Domingues - Universidade Federal da Grande Dourados
Alexandra Domingues - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Texeira Bondelas - Universidad de la República
Aline Souza da Luz - Universidade Federal do Pampa
Alisson Silva da Costa - Universidade de Brasília
Ana Paula Araujo Fonseca - Universidade Federal da Integração Latino Americana
Andreia Florencio Eduardo de Deus - Universidade Federal da Fronteira Sul
Andressa Farias Vidal - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
André Boccasius Siqueira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Arilton Galvão Pimentel - Universidad Autônoma de Asunción
Carla Cristina Dutra Burigo - Universidade Federal de Santa Catarina
Carmen Lucia Bezerra Machado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Cássia Hack - Universidade Federal do Amapá
Cintia Moralles Camillo - Universidade Federal de Santa Maria
Claudia Medeiros - Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro
Concísia Lopes dos Santos - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Cristiane Pessôa da Cunha - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
Daniele Simões Borges - Universidade Federal do Rio Grande
Danyela Medeiros - Universidade de Brasília
Debora Gay - Universidade Federal do Pampa
Débora Peruchin - Universidade de Caxias do Sul
Diogo Labiak Neves - Instituto Federal do Paraná
Giliarde Benavinuto Albuquerque Cava Virgulino R N e Gama - Universidade Estadual do Tocantins
Graziela Macuglia Oyarzabal - Universidade Luterana do Brasil
Heloisa Fernanda Francisco Batista - Universidade Federal de Uberlândia
Iany Elizabeth da Costa - Universidade Federal Fluminense - Niterói
Italo Schelive Correia - Universidade Estadual do Tocantins
Jaira dos Santos Coelho - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Janes Teresinha Fraga Siqueira - Instituto de Estudos Psicanalíticos - Cprs
João Carlos De Lima Neto - Universidade Federal de Goiás
Karine Gehrke Graffunder - Universidade Federal de Santa Maria
Leni Hack - Universidade do Estado de Mato Grosso
Leonardo Bezerra do Carmo - Universidade de Brasília
Lisis Fernandes - Universidade Federal Fluminense - Niterói
Loiva Herbert - Instituto de Estudos Psicanalíticos - Cprs
Maria Aparecida Vieira de Melo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria de Jesus Ferreira César de Albuquerque - Universidade Federal do Amapá
Miguel Orth - Universidade Federal de Pelotas
Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Goncalves - Universidade Federal de Santa Catarina

Comissão científica:

Neuci Schotten - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Nicoli Peroza Ramos - Universidade Federal do Pampa
Ody Marcos Churkin - Instituto Federal de São Paulo
Patricia Carpes - Universidade Federal do Pampa
Paula Selbach - Universidade Federal do Pampa
Priscila Ferreira de Alécio - Universidade do Estado de Mato Grosso
Radael de Souza Parolin - Universidade Federal do Pampa
Renan Vilela Bertolin - Universidade Federal de São Carlos
Renata Camacho Bezerra - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Richael Silva Caetano - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Robson Guedes da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Rosangela Carrara - Centro Universitário Facvest
Sheila de Oliveira Goulart - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Silvano Fidelis de Lira - Universidade Federal da Paraíba
Silvia Rozane de Souza Avila de Souza - Universidade Federal do Pampa
Simone Silva Alves - Universidade Federal do Pampa
Tamires Aparecida do Amaral - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Vagner Zamboni Berto - Instituto Federal do Paraná
Vanessa Aparecida Palermo Campos - Estácio de sá
Vanessa de Cassia Pistóia Mariani - Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja

Apresentação do evento

Seja bem-vindo ao XXIX Seminário Internacional sobre Formação de Professores para a América Latina a ser realizado no formato virtual pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), segunda edição do evento online, de 24 a 26 de novembro de 2021.

Os seminários realizados anteriormente foram:

1993 – Porto Alegre/Brasil;
1994 – Porto Alegre/Brasil;
1995 – Concepción/Chile;
1996 – Buenos Aires/Argentina;
1997 – Montevidéu/Uruguai;
1998 – Punta Del Tralca/Chile;
1999 – Asunción/Paraguai;
2000 – Buenos Aires/Argentina;
2001 – Montevidéu/Uruguai;
2002 – Porto Alegre/Brasil;
2003 – Santiago/Chile;
2004 – Buenos Aires/Argentina;
2005 – Osorno/Chile;
2006 – Rio Grande/Brasil;
2007 – Caracas/Venezuela;
2008 – Buenos Aires/Argentina;
2009 – Porto Alegre/Brasil;
2010 – Florianópolis/Brasil;
2011 – Montevidéu/Uruguai;
2012 – Concepción/Chile
2013 – Bahia Blanca/Argentina;
2014 – Porto Alegre/Brasil;
2015 – Caracas/Venezuela;
2016 – Talca/Chile;
2017 – Florianópolis/Brasil;
2018 – Montevidéu/Uruguai;
2019 – Buenos Aires/Argentina;
2020 – Cáceres (online)/Brasil.

É com alegria e entusiasmo que acolheremos pesquisadores na área de desenvolvimento de formação de professores neste evento dedicado à reflexão, troca de ideias, debate e divulgação de trabalhos de pesquisa.

A partir do tema *Democracia e diversidade na Formação de Professores para a América Latina: contribuições e seus desdobramentos,* serão abordados os seguintes eixos temáticos:

1. Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
2. Formação de Professores e Fundamentos da Educação;
3. Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação;
4. Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola);
5. Formação de professores no Ensino Superior;
6. Formação de Professores e Meio Ambiente;
7. Formação de Professores e Psicanálise;
8. Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Programação:

24/11 - quarta-feira

18h30min às 21h
Cerimônia de abertura
Painel de boas vindas: Representante dos Países Participantes do Mercosul/Cone Sul
Argentina: Prof. Susana E. Vior
Venezuela: Prof. Samuel H. Carvajal Ruiz
Uruguai: Prof. Maria Inês Copello
Paraguai: Prof. Carla Decoud de Canale
Brasil: Prof. Carmen Lucia Bezerra Machado

Momento cultural:
Meu Clown com a intervenção lúdica: " Mas será o Benedito?" – prof. Marcelo Colavitto.

Conferência:
"Formação de professores diante da desigualdade social na perspectiva da educação popular." – prof. Jacyara Silva de Paiva – UFES

25/11 - quinta-feira

14h às 17h
Apresentação de trabalhos nas salas virtuais

18h30min às 21h30min
Apresentação de trabalhos nas salas virtuais

26/11 - sexta-feira

18h às 21h30min
Momento cultural:
A Educação é Revolucionária - Felipe Beltrão Escobar (Bacharel Ciências Sociais- Ciência Política – Unipampa Campus São Borja)

Painel:
"A formação de professores na América Latina" – Representante dos Países Participantes do Mercosul/Cone Sul

Encerramento

Artigos Completos

Sumário[1]

Eixo: 1 - Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

1.1 LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA ABORDAR LA DISCAPACIDAD EN EL AULA
Alejandra Vergara, Shaiany Gonçalves da Silva Nunes, Bento Selau 20

1.2 EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA SEEDUC-RJ NO PERÍODO DA COVID-19
Ana Claudia Ramos Sacramento, Letícia da Silva Mendes 29

1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS: O QUE PENSAM OS(AS) PROFESSORES(AS)
Anair Araújo de Freitas Silva, Vanessa T. Bueno Campos 41

1.4 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO SCRATCH: CARACTERÍSTICAS A SEREM OBSERVADAS POR PROFESSORES
Ana Karen Gonçalves, Clara Inês Warken, Clodis Boscarioli 52

1.5 APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE:
PERSPECTIVAS PARA PROBLEMATIZAR O PREPARO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Anderson Gabrelon 60

1.6 FORMAÇÃO INICIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
André Boccasius Siqueira, Angela Carine Moura Figueira 73

1.7 O PERFIL DAS/DOS PROFESSORAS/RES DE CIÊNCIAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Claudení Marques Santos, Carolina Demetrio Ferreira 82

1.8 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: A ABORDAGEM DAS NOÇÕES INICIAIS DE MATEMÁTICA
Clara Inês Warken, Ana Karen Gonçalves 93

1.9 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL COMO TRAVESSIA
Clarice Gomes de Almeida, Dulce Mari da Siva Voss 102

[1] Os autores são responsáveis pelo conteúdo dos artigos, bem como da sua formatação e linguagem.

1.10 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA
Clézio dos Santos 113

1.11 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO
Fernando Francisco Pereira, Iara Souza Doneze, Marcelo Carlos de Proença 126

1.12 AS AULAS DE GEOGRAFIA DOS (AS) PROFESSORES (AS) EM SÃO GONÇALO-RJ
Gabriel da Rosa e Silva, Ana Claudia Ramos Sacramento 139

1.13 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE BREVES-MARAJÓ
Georgete Pantoja Moura, Genylton Odilon Rego da Rocha 150

1.14 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SEUS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS
Josiléia Curty de Oliveira, Erineu Foerste 160

1.15 UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE MODELAGEM MATEMÁTICA: O ESTUDO DE MOVIMENTOS COM SUPORTE DO PROGRAMA TRACKER
Leandro Cardoso Monteiro, Radael de Souza Parolin, Alex Sandro Gomes Leão 173

1.16 QUE FAMÍLIA É ESSA? ANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Lidia Andrade da Silva, Sandro Rogério Vargas Ustra 185

1.17 O TRABALHO DE CAMPO COMO POTENCIALIZADOR DO ENSINO DE CIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Lucas Ribeiro da Silva 197

1.18 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA SENSIBILIDADE
Marilete Lima Botelho, Paula Bianchi 205

1.19 UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE FÍSICA
Sandra Aparecida Moraes, Sandro Rogério Vargas Ustra 215

1.20 O APEGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM TEA
Shaiany Gonçalves da Silva Nunes, Alejandra Vergara, Bento Selau 226

1.21 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO: O QUE SE EVIDENCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES
Tchierly Juliani Bier de Oliveira, Dulcyene Maria Ribeiro 238

1.22 DOCÊNCIA-PENSAMENTO: VARIAÇÕES DO INTELECTO EM ZONAS DE EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE
Tiago Martins de Morais 250

1.23 JOÃO E MARIA, LIVRO ECOLÓGICO, METÁFORAS E PORTIFÓLIOS NA ALFABETIZAÇÃO
Ruanna Maria do Nascimento, Angela Chuvas Naschold..... 262

Eixo: 2 - Formação de Professores e Fundamentos da Educação

2.1 OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS, COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO, À LUZ DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA
Claudia Alba Natali Malagri, Gabriela Martins Schlesner, Edilaine Vieira Lopes ... 288

2.2 PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA COM/CONTRA TOMAZ TADEU DA SILVA
Galdino Rodrigues de Sousa, Felipe Quintão de Almeida 276

2.3 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE
Mara Janete Foggiato, Elisiane Machado Lunardi 299

2.4 EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E OS FINS DA EDUCAÇÃO
Marcos Natanael Faria Ribeiro 310

2.5 LA GESTIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR. TIEMPO DE ENSEÑAR. TIEMPO DE APRENDER
Paulina Elene Villasmil Socorro 322

2.6 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E A RODA DE CONVERSA
Sonia Maria da Costa Mendes 349

Eixo: 3 - Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
Adriane Graeff, Arnaldo Nogaro 359

3.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O ENSINO REMOTO
Amanda Mendes Cordeiro Santos,Adreana Dulcina Platt, Rafael Soares Folco ... 368

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA
Carla Antunes Pereira, Stella dos Santos Pimenta de Castro, Adriana Maria de Assumpção 381

3.4 A ARTE DE ENSINAR MEDIADA POR REDES VIRTUAIS
Ana Marcia Caldeira Nilson, Alciane Nolibos Baccin 392

3.5 DIAGNÓSTICO PARA LA ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE TIC´S APLICADAS A LA EDUCACIÓN
Erika Cortés Flores, Samuel Jiménez Abad, Valeria del Ángel Peñaloza Ramón . 404

3.6 CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DAS TDICs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA
Larissa da Silva Ramos, Paula Bianchi 413

3.7 A CONSTRUÇÃO DE UMA ANIMAÇÃO SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
Rômulo Wesley Nascimento Silva, Dayane de Sousa Carvalho, Viviane Pinho de Oliveira 425

3.8 OFICINAS ONLINE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA PANDÊMICA
Scheila Simone Secretti, Juliana Brandão Machado 435

Eixo: 4 - Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

4.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE VILA VELHA.
Alessandra Ribeiro do Rosario, Kátia Gonçalves Castor 446

4.2 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS
Aline dos Anjos Davi Borges, Sandro Rogério Vargas Ustra 454

4.3 REFAZENDO CAMINHOS NA REGIÃO DO PAMPA: APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
Carla Valeria Leonini Crivellaro, José Guilherme Franco Gonzaga, Jonas Anderson Simões das Neves 467

4.4 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CRONICAMENTE ENFERMAS: ASPECTOS DE DESIGUALDADE E DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES
Cristiane Flores dos Santos 476

4.5 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Daniela Boza, Josimar de Aparecido Vieira, Adele Stein Kuhn 485

4.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: LIMITES E POSSIBILIDADES
Danyelle Moura dos Santos 494

4.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS
Fátima Maria da Rocha Souza, Keyla Cirqueira Cardoso Nunes, Raquel Souza de Lira 504

4.8 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DO PROGRAMA “EJA NOVOS RUMOS”
Geralda Aparecida do Carmo Schyra, Rosemary Ferreira Gonçalves, Claudia Sales do Carmo 516

4.9 PRINCIPESSA DI MORTE: A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONDE REINA TURANDOT
Heitor Barbieri Cracco Neto 528

4.10 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
Heloisa Fernanda Francisco Batista, Sandro Rogério Vargas Ustra 540

4.11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO AMARELO
Iany Elizabeth da Costa 551

4.12 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O CINEMA NEGRO: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Simone da Silva Alves, Janice da Silva Pacheco 564

4.13 A PRODUÇÃO ACUMULADA DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO
Josiléia Curty de Oliveira, Rainei Rodrigues Jadejiski, Erineu Foers 576

4.14 EXPLORANDO O TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins 585

4.15 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE
Lidiane Cesário Barreto, Fernanda Cristina Teixeira 595

4.16 COVID-19: PESQUISA SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Lidia Paula Trentin, Josimar de Aparecido Vieira, Adele Stein Kuhn 602

4.17 RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE ESCOLAR BILÍNGUE DOS ESTUDANTES SURDOS
Marceli Lucia Paveglio Romeu, Simone Silva da Alves, Cristiane Lima Terra Fernandes 613

4.18 ETNOMATEMÁTICA, TEORIAS DECOLONIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS EM MATO GROSSO
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva, Suely Dulce de Castilho 622

4.19 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE
Karina Francine Marcelino, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves..... 634

4.20 “PARTILHA DO SENSÍVEL” ESPAÇO DE DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA
Rodiney Marcelo Braga dos Santos 647

4.21 AQUILOMBANDO O PROCESSO EDUCACIONAL: A AMÉFRICA NO CORPO NEGRO E NOS LUGARES
Gleicielly Oliveira de Souza, Ronaldo Ramos Pinto 657

4.22 “O DOCENTE E O DISCENTE DA CLASSE HOSPITALAR”: DIÁRIO DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO
Tatiane Contreira Nicolow, Jane Schumacher 669

4.23 EDUCAÇÃO NO CAMPO: OS DESAFIOS DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA
Tiago Ramires, Ana Cristina da Silva Rodrigues 678

4.24 INTERSECCIONALIDADE DA DIÁSPORA E SUAS RELAÇÕES: LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA
Wagner Santos de Santana, Simone Silva Alves, Denise Maria Souza Santana .. 688

4.25 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A DIVERSIDADE COMO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA
Tatiana Portes, Daiane da Silva Gonzaga 700

4.26 ETNOMATEMÁTICA COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Daniela Delfim Cruz, Luciane Brum Soares, Simone Silva Alves 713

Eixo: 5 - Formação de professores no Ensino Superior

5.1 LETRAMENTO DIGITAL E RESISTÊNCIA ÀS TICs: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR
Amanda Xavier, Carolina de Cássia Araújo, Francisco Xarão 722

5.2 A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS E O PIBID/MATEMÁTICA
Richael Silva Caetano, Renata Camacho Bezerra..... 735

5.3 GRUPO DE ESTUDOS: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS
Rodrigo Oliveira Lopes, Suéllen Dayane Rios Bagesteiro 744

5.4 PROTAGONISMO DISCENTE EM UM EVENTO DE EXTENSÃO EM BOTÂNICA: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM POLO SEMIPRESENCIAL
Vinicius dos Santos Moraes, Anderson dos Santos Portugal 753

5.5 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE SOFTWARES GRÁFICOS DE DESENHO VETORIAL EM CURSOS TÉCNICOS E DE GRADUAÇÃO
Thiago Cardoso Sardenberg, Ana Valéria de Figueiredo da Costa..... 763

Eixo: 6 - Formação de professores e meio ambiente

6.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA: CIEP 390, SOB O OLHAR DO ESTAGIÁRIO
Kesllin Barbosa Vianna, Isabella Ferreira Silva 774

6.2 A QUESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE FOLDER EDUCATIVO EM SALA DE AULA
Isadora Paulino de Lara, Maria Marcela Barros Pereira, Thiago da Silva Melo 784

6.3 INQUIETAÇÕES AMBIENTAIS TRAÇANDO UMA ROTA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL X DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
Jésica Hencke, Paula Corrêa Henning 795

6.4 HORTA ESCOLAR COMO OFICINA DE REFLEXÃO SOBRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL
Marco Antônio Siqueira Barcelos, Jefferson Marçal da Rocha 808

6.5 PROJETO: AMBIENTE URBANO – NOSSO BAIRRO, NOSSO LUGAR/ IMPACTOS DA URBANIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS URBANAS SUSTENTÁVEIS
Maria Jania Dias Leite 817

6.6 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Sabrina Meirelles Macedo, Narjara Mendes Garcia 825

Eixo: 7 - Formação de Professores e Psicanálise
Os trabalhos apresentados foram publicados no e-book do evento

Eixo: 8 - Formação de Professores e Políticas Educacionais

8.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LDB: LEGALIDADE À PRODUTIVIDADE
Adreana Dulcina Platt, Amanda Mendes Cordeiro Santos, Maria Julia Rodrigues Machado 837

8.2 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: ANÁLISE DO PROJETO BURAREIRO-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
Gabriella dos Santos Sperandio, Eliane de Araújo Teixeira 850

8.3 A URGÊNCIA DO DEBATE SOBRE SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: ENTRE DESAFIOS E PROPOSIÇÕES
Jésus Gomes de Souza, Edmar Reis Thiengo 861

8.4 ANÁLISE DE COMENTÁRIOS SOBRE A BNCC EM VÍDEOS DO CANAL DO YOUTUBE MOVIMENTO PELA BASE
Pedro Ricardo Moreira da Silva, Maria Gabriela da Costa Melo 871

8.5 ANÍSIO TEIXEIRA, A VALORIZAÇÃO SOCIAL E CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR E O ÊXITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Jorge Eschriqui Vieira Pinto 880

8.6 AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DA BNC-FORMAÇÃO
Lenilton Francisco de Assis 892

8.7 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: O “NOVO” ENSINO MÉDIO COMO MATERIALIZAÇÃO DA CRISE DEMOCRÁTICA NO BRASIL
Izabelle Cristina da Silva 903

8.8 DIRETRIZES ATUAIS E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UMA IDEIA NOVA OU AJUSTE DE MERCADO?
Gina Bressan Schiavon, Vânia de Fátima Matias de Souza 916

8.9 EMERGÊNCIAS PARA DEMOCRACIA E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA LA CUESTIÓN DOCENTE. TIEMPOS DE RETORNOS NEOCONSERVADORES EN URUGUAY
Nancy Salvá 926

8.10 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESPÍRITO SANTO: 1960 - 2010
Aline de Sousa, Mariana Saturnino de Paula, Douglas Christian Ferrari de Melo . 945

8.11 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS NORMATIVOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA
Cleusa Francisca de Souza, Maria Alice de Miranda Aranda 954

8.12 PARA QUE NÃO SE ESQUEÇA: A MEMÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO
Camila Maria Piccoli 965

LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA ABORDAR LA DISCAPACIDAD EN EL AULA

Alejandra Vergara
UNIPAMPA
jadaj2030@gmail.com

Shaiany Gonçalves da Silva Nunes
UNIPAMPA
shaianygoncalves@hotmail.com

Bento Selau
UNIPAMPA
bentoselau@unipampa.edu.br

Eje: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumen: Esta pesquisa tiene como objetivo interiorizar a profesores sobre el aprendizaje colaborativo para utilizarlo como estrategia en el abordaje de la situación de discapacidad en el aula. Para esto se tendrá como sustento teórico diversos autores que teorizan sobre esta modalidad, explicando la forma de aplicarlo en la clase, estrategias de evaluación, aspectos positivos y negativos, entre otros. El trabajo con los docentes será a través de encuentros mediante videoconferencias, serán en forma virtual. La metodología que se utilizará será la pesquisa cualitativa mediante una intervención pedagógica, los datos serán obtenidos con los siguientes instrumentos: observación y entrevista. Y serán tratados mediante el análisis textual discursivo.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, formación de profesores, situación de discapacidad.

La colaboración como estrategia para abordar la discapacidad en el aula

Este proyecto de intervención pedagógica tiene como objetivo tiene como objetivo profundizar en el aprendizaje colaborativo como estrategia en el abordaje de la discapacidad, mediante la formación de profesores. Y se justifica por dos motivos, por un lado la carencia en formación docente que se presenta en Uruguay, en cuanto

al abordaje pedagógico de la discapacidad. Ya que solamente en magisterio (donde se forman profesionales para trabajar en Educación Inicial y Primaria), se dictan dos seminarios, uno en tercer año denominado “Educación en Derechos Humanos” y otro en cuarto año denominado “Aprendizaje e inclusión”

Por otro lado también se realizó un relevamiento en la biblioteca electrónica Scientific Electronic Library Online (SciELO), y en el repositorio de la Universidad de la República, Conocimiento Libre Repositorio Institucional (COLIBRI). Los filtros que se utilizaron en la búsqueda de trabajos relacionados fueron: “Aprendizaje colaborativo y discapacidad”, “Aprendizaje cooperativo y discapacidad”, “La colaboración y la inclusión”, “La cooperación y la inclusión”, “Formación de profesores e inclusión”, “Formación de profesores y discapacidad”. En biblioteca SciELO, no se encontraron resultados, y en COLIBRI se encontraron seis trabajos, donde solamente uno de ellos presentó una fuerte relación con esta pesquisa. La Ley de Educación 18437, expresa el derecho a la educación de todos los ciudadanos, lográndose de esta manera una mayor inclusión de las personas en situación de discapacidad. Pero esto reveló la gran carencia de los docentes, que se manifiestó en parte, por lo expresado anteriormente. Falta del abordaje de esta situación en la formación y la poca producción intelectual existente hasta el momento em Uruguay.

Mediante la revisión teórica que se expone a continuación desde la mirada de diversos autores, se justifica la elección de la colaboración como modalidad de trabajo en el abordaje de la discapacidad. Comenzando por la definición de la situación de discapacidad, las actividades que se pueden realizar con estos estudiantes al estar incluidos en una institución educativa “común”, sus diferentes organizaciones colaborativas y según las relaciones de interdependencia que se establecen entre los estudiantes, la tarea que se va a realizar y los objetivos buscados.

Hasta hace poco tiempo existía una visión negativa de la discapacidad, que si bien se ha ido dando un gran cambio, algunos aspectos se mantienen. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en un intento de cambiar esa visión y para

generar una clasificación que unifique tratando de no dejar de lado los aspectos culturales y lingüísticos de cada sociedad, ya que la visión y concepción de la situación de discapacidad se condicionan a estos aspectos, que realiza toda una revisión del abordaje que se realiza de la situación de discapacidad hasta el momento. Llegando en enero de 2001, a la publicación del CIDDM-2 cuyo nombre definitivo es aprobado el 22 de mayo en 2001 como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

> El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados "relacionados con la salud". La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos componentes "relacionados con la salud" del "bienestar" (tales como educación, trabajo, etc.). Por lo tanto, los dominios 2_a incluidos en la CIF pueden ser considerados como *dominios de salud* y *dominios "relacionados con la salud"*. (CIF, 2001, p. 3)

Se puede apreciar en este objetivo que se busca alejar de lo que se consideraba como una patología y se enfoca en la salud de la persona y su bienestar, teniendo en cuenta aspectos como ser la salud, la educación, el trabajo, etc. Donde vemos que no solo se tiene en cuenta la situación de discapacidad sino que también contempla aspectos sociales.

Volviendo ahora a la colaboración y la revisión teórica mencionado, se comienza con Coll y Colomina (1996, p. 302), ellos realizan la siguiente clasificación: "Existen básicamente três tipos de estruturas de meta (…) cooperativa, competitiva e individualista". En la estructura cooperativa los estudiantes, buscan un fin común, y los resultados obtenidos, son beneficiosos para todos los integrantes del equipo. (COLL Y COLAMINA, 1996). En la estructura competitiva, el alumno persigue su meta en forma individual y para su propio beneficio. Este beneficio solo se obtiene si los demás compañeros no alcanzan sus metas, por este motivo denominan esta estructura como una correlación negativa (COLL Y COLAMINA, 1996). Y por último tenemos la estructura individualista en este caso los alumnos buscan objetivos totalmente individuales entre sí, no existe una correlación entre ellos, los resultados

se obtienen independientemente del resultados de los demás alumnos (COLL Y COLAMINA, 1996).

Coll y Colomina (1996), concluyen que al anteponer la estructura de aprendizaje cooperativo al competitivo y al individualista, las relaciones entre los miembros de un equipo se destacan por una mayor simpatía, atención, cortesía y respeto mutuo. Se resalta un sentimiento de obligación mayor hacia la tarea y de ayuda entre los pares.

Damiani (2008) realiza una diferenciación entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, destacando las referencias entre ambos, desde una perspectiva de la relación que se establece entre los miembros de una actividad planteada. Cuando existen diferencias jerárquicas en un grupo, por ejemplo, de existir un líder que dirija al grupo, Damiani (2008), explica que la relación es de cooperación. En cambio, cuando estamos ante una actividad colaborativa, explica que se da una relación en la que los integrantes buscan un objetivo común y se ayudan mutuamente, existiendo así la negociación, igualdad, confianza y responsabilidad compartida.

> *(…)* na cooperação, há ajuda mútua na execu*ção* de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relaçãoes desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança comparthilada, confiança mutua e co-responsabilidade pela condução das açãoes (DAMIANI, 2018, p. 215).

En esta intervención se usará la expresión trabajo o aprendizaje colaborativo en referencia a lo que Damiani (2008), define y explica.

Por su parte los autores Johnson, Johnson y Smith (1998) realizan toda una recopilación de diferentes autores para tratar el concepto de aprendizaje cooperativo, y también explica que este es poco usado debido a que los estudiantes tienen la costumbre de trabajar con otras modalidades, en forma competitiva e individualista. Pero según el resultado de diversos estudios realizados y como se describe a continuación, Johnson y Johnson (1981) explican que la mejor modalidad, al compararla con una modalidad competitiva o individualista es la cooperación.

> Los resultados del meta-análisis indican (a) que la cooperación es considerablemente más efectiva que la competencia interpersonal y que los esfuerzos individuales, (b) que la cooperación con competición inter grupal es también superior a la competencia interpersonal y los esfuerzos individuales y (c) no hay diferencia significativa entre la competencia interpersonal y los esfuerzos individuales. (JOHNSON et al., 1981, p. 47, traducción propia).

También explican que si bien esta modalidad tiene diversos beneficios, se debe tener en cuenta que puede suceder, que una actividad colaborativa, termine en una competencia entre los miembros de un grupo y que además se debe prestar atención a la hora de armar los grupos, ya que las interacciones que se producen no siempre serán positivas.

Ya Vygotsky apuntaba a los mismos objetivos de estos conceptos, al explicar lo que él define como colectividad o formas colectivas de colaboración y además como plantea Damiani (2008, p. 215) “Vygotsky é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola”. Este autor explica que el desarrollo de la personalidad de los niños, se manifiesta como función del desarrollo de su conducta colectiva, por doquier se observa la misma ley de traslado de las formas sociales de la conducta a la esfera de la adaptación social (VYGOTSKY, 1997, p. 220). Destaca la importancia de que los niños vivan en contacto con otros, como seres sociales que son todas las personas, independiente de que sean niños en situación de discapacidad o no. Vygotsky (1997) explica que la colectividad es de suma importancia para que se desarrollen las funciones psíquicas superiores ya que si bien las funciones psíquicas elementales dependen del propio “defecto”, las funciones psíquicas superiores dependen de la relación que el niño tiene con la sociedad.

Es de enorme ayuda que el niño con discapacidad desarrolle las funciones psíquicas superiores porque “las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en el área de las inferiores” (VYGOTSKY 1997, p. 221). Este punto también coincide con lo que plantean Coll y Colomina (1996) ya que explican que la colaboración favorece

el desenvolvimiento intelectual y que además produce un fuerte impacto con el proceso de socialización que se da entre los estudiantes. En las actividades grupales se da la contraposición de opiniones moderadamente divergentes, y este es un factor determinante del proceso intelectual. Esto hace que se produzca un conflicto socio cognitivo que fuerza la reestructuración cognitiva provocando el progreso intelectual. En la controversia está la voluntad de superar las discrepancias y cuando se resuelven satisfactoriamente pueden tener un efecto positivo sobre la socialización, el desenvolvimiento intelectual y el aprendizaje escolar.

Los autores Johnson y Johnson (1998, p.95) plantean cinco dinámicas para que el aprendizaje colaborativo funcione, estas son:

- **La interdependencia positiva** donde todos los integrantes del equipo buscan los mismos objetivos, todos dependen de todos, tienen los mismos roles, el profesor debe tener esto en cuenta en el momento de armar los equipos, hacerlos entender que funcionan como un todo. Si existe, por ejemplo, una recompensa, la recibirán todos por igual.
- **La interacción promotora** que tiene que ver con el tipo de relación que existe entre los miembros del grupo, y como esa interacción favorece la comunicación de la persona ya que cuando este verbaliza los conceptos, los procesos cognitivos.
- **Responsabilidad individual,** si esto puede resultar contradictorio, estos autores explican que las actividades colaborativas, mejoran la capacidade individual de los estudiantes. “Estudantes aprendem juntos de modo a subsequentemente poder desempenhar melhor como individuos” Johnson y Johnson (1998, p.95)
- **La interacción promotora** es el vínculo y tipo de relaciones que se dá entre los miembros del grupo. De la valorización del esfuerzo, la ayuda, etc.
- **El procesamiento del grupo**, el profesor debe tener en cuenta que los resultados de los trabajos grupales, no serán positivos em forma inmediate,

sino que estol leva um proceso. Los integrantes deben adaptarse a ellos y a la dinámica de trabajo.

Metodología

La metodología que se utilizará en esta investigación es la cualitativa, que como expresa Moraes (2003) es adecuada para comprender la información que se obtiene de entrevistas y observaciones, que son los instrumentos que se utilizarán en esta pesquisa.

> Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a esquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

El procedimento que se utilizará será la intervención pedagógica, según Damiani (2012, p. 2) es un “tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino innovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. La intervención pedagógica mejora las prácticas educativas ya que pueden surgir de ella nuevos conocimientos teóricos

Esta intervención se realizará mediante encuentros virtuales por ZOOM, serán cuatro encuentros con 10 docentes seleccionados, y una entrevista final individual. Y los instrumentos para la recolección de datos serán la observación y la entrevista.

Según Yuni y Urbano (2014) define la observación como:

> Puede definirse a la observación científica como “una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías

> perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador" (p. 41)

Se realizará la observación de los encuentros y de las entrevistas para acceder conocimiento que se logre adquirir de las diferentes temáticas presentadas en los encuentros, mediante las opiniones de los participantes que se planteen.

Por su parte la entrevista según Yuni y Urbano (2014) es:

> Las investigaciones basadas en entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad. Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. (YUNI; URBANO, 2014, p. 81)

Los encuentros que se realizarán, culminarán en una entrevista personal, que se realizará en forma individual con cada uno de los participantes. Esta modalidad también proporcionará la opinión personal de los participantes.

El resultado de los instrumentos se trabajará mediante el análisis textual discursivo, tipo de análisis que busca más la comprensión de una información y no tanto comprobar una hipótesis.

Resultados esperados

Los resultados que se esperan de esta pesquisa, es una formación de profesores en cuanto al abordaje de las situaciones de discapacidad que se presentan en el aula, utilizando la modalidad de aprendizaje colaborativa. Se espera que estos encuentros propicien herramientas para aplicar en el salón de clase y se pueda lograr una inclusión real de los estudiantes con discapacidad.

REFERENCIAS

CIF. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.** Ginebra. Organización Mundial de la Salud. 2001

COLL César; COLOMINA Rosa. **Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 4v.

DAMIANI Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-130, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?lang=pt. Acesso em: 29 out 2021.

JOHNSON W. David; JOHNSON T. Roger; SMITH A. Karl. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Qual é a Evidência de que Funciona? **Pensar, dialogar e aprender,** v. 30, n. 4, p. 26, Jul/ago 1998. Disponível em: https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf. Acesso em: 29 out 2021

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 out 2021

SCIELO URUGUAY, **Scientific Electronic Library Online.** Disponible en: https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/ Acceso: 13/11/2021

YUNI José; URBANO Claudio. **Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación**. Córdoba: Brujas, 2014

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: **Fundamentos de defectología.** Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997

EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA SEEDUC-RJ NO PERÍODO DA COVID-19

Ana Claudia Ramos Sacramento
UERJ-FFP
anaclaudia.sacramento@hotmail.com

Letícia da Silva Mendes
UERJ-FFP
mendesleticiauerj@gmail.com

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar as diferentes formas de práticas pedagógicas de três professoras de Geografia da Educação Básica frente às novas demandas advindas das políticas curriculares brasileiras da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, levando em consideração à pandemia da Covid-19. A metodologia é o estudo de caso utilizando os procedimentos: a) observação das aulas de três professoras e b) análise das aulas. Os resultados apontam os diferentes desafios na mediação do conhecimento a partir de uso de plataformas digitais e outros instrumentos para o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino de Geografia; Estudo de caso.

INTRODUÇÃO

Desde 2020, a pandemia da Covid-19 fez com que as instituições de ensino em todo o mundo adotassem o ensino remoto emergencial como modalidade temporária para que os (as) estudantes tivessem acesso a alguma forma de educação, pela necessidade do isolamento social por conta do tipo de disseminação do vírus.

Assim, também ocorreu no Brasil por meio de diferentes decretos que estipularam calendários e maneiras de ação em cada estado e município. Iniciou-se de forma atropelada e sem um estudo de possíveis impactos iniciais, sem consultar professores, pais ou estudantes (SACRAMENTO; FRIGÉRIO; AZEVEDO, 2021).

Sabemos das diferentes dificuldades e também dos benefícios que esse ensino trouxe para todos e todas, o que permitiu refletir sobre as dinâmicas ao longo de 2020 e 2021 tanto para os (as) discentes como para os (as) docentes. A educação no mundo inteiro sofreu em determinado momento com as medidas preventivas em combate à Covid-19 para proteger a comunidade interna e externa.

Dados da Unicef (2021) destacam os impactos do ensino remoto para os (as) estudantes, pois quase 1,5 milhão entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não conseguiram frequentar as escolas, e adiciona-se 3,7 milhões matriculados, que não tiveram acesso às atividades escolares; tiveram dificuldades de acesso e/ou não conseguiram acompanhar o aprendizado em casa, por diferentes situações: a) falta de condições de internet; b) falta de condições sociais dentro de casa; c) família que perdeu casa e fora viver na rua sem condições básicas; d) dificuldades de crianças e adolescentes por esse forma de ensino, dentre outros.

Além dos (as) estudantes, os (as) professores (as) de diferentes partes do país também sofreram diferentes impactos desta pandemia. De aulas presenciais tiveram que repensar suas práticas pedagógicas e construir alternativas de aulas remotas. Cada secretaria municipal ou estadual criou diferenciadas estratégias para o enfrentamento de uma nova demanda, sem discutir com os (as) docentes e discentes dinâmicas que pudessem auxiliar a todos e todas.

O trabalho pedagógico dos (das) professores (as) sempre foi complexo, devido aos diferentes fatores que o agrega – ações conscientes e participativas no processo de compreensão de um determinado conhecimento para organizar dinâmicas intencionais na construção de atividades dentro e fora da escola que possibilite a produção de um ensino e aprendizagem significativos. Sendo assim, temos questionamentos, pois por um lado temos professores (as) reflexivos (as), que debatem a respeito da situação vivenciada por eles e elas, desde o início da pandemia, por outro, como também temos que considerar professores (as) acríticos (as) que desenvolveram suas atividades *online* sem discutir e ponderar as questões pertinentes ao momento.

Neste contexto, apresenta-se também a cobrança pelos conteúdos por parte de todos, o que implicou mais estresse aos (às) professores (as), pois como pensar os conteúdos ensinados no cotidiano escolar, onde no caso, da disciplina Geografia: conceitos e conteúdos geográficos têm uma dinâmica prática específica, uma vez que estudantes não têm acesso, por exemplo, a mapas, atlas, figuras e outras formas de recurso bem como linguagens existentes também *online,* mas as dificuldades de acesso são maiores. Experiências como de Simas e Andrade (2021) e Gomes e Souza (2021) tencionam as maneiras de trabalhar das redes mostrando os desafios dos (das) professores (as) de Geografia neste período no Rio de Janeiro.

Neste texto, elencamos como objetivo principal a análise das diferentes formas de práticas pedagógicas de três professoras de Geografia da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), levando em consideração a pandemia da Covid-19, no período de fevereiro a setembro de 2021, em que está desenvolvida a pesquisa.

A pesquisa é parte do projeto de pesquisa As práticas pedagógicas docentes em Geografia e os textos e as politicas curriculares nos Estados do Rio de Janeiro e de Goiás financiado pela Faperj (2016- em aberto) e da bolsa de iniciação científica “Análise da articulação entre as práticas pedagógicas dos docentes em Geografia e das políticas curriculares no estado do Rio de Janeiro” financiado pela Faperj (2020-2022) os quais buscam analisar as práticas pedagógicas docentes no cotidiano escolar.

As aulas observadas foram as remotas, uma vez que essas professoras se encontravam no ensino híbrido uma vez que a Seeduc-RJ voltou com as aulas presenciais parciais desde outubro de 2020 e presenciais totais de 25 de outubro de 2021.

Durante este período, os desafios presentes nas práticas docentes no Brasil foram, e ainda são grandes uma vez que Santana Filho (2020) se atenta em considerar que na educação brasileira existe uma desigualdade nos modelos das redes escolares. Dessa maneira, evidenciou-se um questionamento: Quais foram os

impactos na prática docente em Geografia a partir das mudanças realizadas pela Seeduc-RJ?

Segundo Sacramento, Frigério e Azevedo (2021), a Seeduc-RJ promoveu ações para o desenvolvimento das aulas remoto, sem trazer o debate de forma coletiva em como pensar a prática pedagógica e a aprendizagem do estudante. Assim, como destacam Silva, Neto e Santos (2020), os quais argumentam que muitos professores tiveram que se adaptarem as estratégias relacionadas à utilização de tecnologias, muitos sem equipamentos adequados, sem incentivo de suas redes para comprar materiais, sem treinamentos adequados. Isso se tornou eminente na Seeduc-RJ a qual para garantir a rotina de aula e de trabalho na escola, rapidamente promoveu uma maneira de desenvolver o ensino remoto, com uso da plataforma *Google Classroom* com todos os materiais disponibilizados como uma forma dos (das) estudantes terem acesso às apostilas, links, materiais, documentos e outros.

Nesse momento, pensar sobre a prática docente é compreender que o (a) professor (a) é o (a) autor (a), ele (a) é o (a) sujeito (a) responsável pela construção de seu trabalho, com o auxílio das bases teóricas, que dão a ele (a) suporte para desenvolver de maneira correta uma educação escolar. Além da teoria que o profissional adquire em sua formação inicial, o (a) professor (a) ao longo do seu caminho escolar vivencia experiências, absorve conhecimentos e concepções que o ajuda a entender o seu papel social (CAVALCANTI, 2013).

Desta maneira, podemos buscar compreender os desafios da prática pedagógica no ensino de Geografia por essas diferentes professoras: como pensar este ensino a partir da demanda solicitada pela Seeduc-RJ, mas de maneira a construir uma leitura geoespacial deste período pandêmico. Sabemos que o componente curricular Geografia como é denominado atualmente pela Base Nacional Comum Curricular - (BNCC, 2018) tem como objetivo a análise da consciência espacial do indivíduo para que este possa compreender os diferentes fenômenos espacializados em diferentes escalas de análises geográficas.

Durante essa pandemia, mais do que nunca, segundo Santana Filho (2020), Silva, Neto e Santos (2020), Gomes e Souza (2021) a prática pedagógica tem sido repensada por conta do ensino remoto que tem promovido diferentes alternativas para mediar o conhecimento.

Metodologia

A pesquisa está sendo desenvolvida, tendo como referência a metodologia qualitativa assentada no estudo de caso, o qual para Ludke e André (2013) expressam que, o caso é sempre bem delimitado, pois tem um interesse próprio, singular; ainda que possa ser similar a outros casos. Dentre as características fundamentais de um estudo de caso de natureza qualitativa, segundo as referidas autoras, serão destacados três pontos: a) visam à descoberta de novos aspectos, elementos e dimensões; b) enfatizam a interpretação do contexto para a apreensão mais completa do objeto e c) usam uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em variadas situações e com uma variedade de informantes.

A delimitação do estudo tem como base a identificação dos elementos-chave e dos contornos aproximados do problema. Com base nisso, o (a) pesquisador (a) procede à coleta sistemática de informações utilizando instrumentos e técnicas variadas. Desta maneira, o desenvolvimento de um estudo de caso ocorre com base em três etapas ou fases: a) exploratória, na qual se buscou fazer o levantamento bibliográfico sobre o tema em questão e ao mesmo tempo buscar escolas e professores para o desenvolvimento da pesquisa. Essa parte foi realizada por meio via *Whatsapp* e por e-mail; b) delimitação do estudo de caso - conhecer sobre as escolas, as professoras, os (as) estudantes e as aulas, compreendendo a estrutura remota a partir das plataformas utilizadas pelas professoras e c) análise sistemática e elaboração do relatório – análise dos dados coletados durante a observação das aulas.

A partir dessas etapas foi possível coletar dados básicos das escolas e dos (as) estudantes por meio das respostas das professoras a perguntas desenvolvidas no início da pesquisa; conhecer um pouco do trabalho das professoras – por meio do acompanhamento das aulas remotas e desenvolver as análises prévias necessárias para compreender seus trabalhos neste período de fevereiro a setembro de 2021.

Sendo assim, neste texto serão discutidas as aulas de três professoras de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) que buscaram desenvolver suas práticas pedagógicas a partir de diferentes perspectivas no ano de 2021. Elas serão identificadas como P1, P2 e P3 e as escolas serão identificadas E1, E2 e E3.

Resultados: As práticas pedagógicas para o ensino de Geografia e a importância durante a Covid-19

As práticas pedagógicas tiveram impactos na Covid-19, isto é um fato, uma vez que a lógica da construção do conhecimento e da sua aprendizagem precisou ser adequada as normais sanitárias previstas pela Seeduc-RJ.

Os (as) professores (as) tiveram que se reconstruir para buscar dinamizar maneiras de mediação do conhecimento dos (as) estudantes, assim alternativas foram pensadas para estruturar suas práticas pedagógicas.

Os impactos nas práticas das três professoras analisadas na pesquisa foram bem significativos. Elas não sabiam como utilizar as plataformas e tiveram que aprender a usar tecnologias digitais para conseguirem preparar os materiais necessários para produzir as aulas, como: vídeos, cadernos de atividades mensais, apostilas em pdf nas plataformas, *postcasts*, e outros para que os (as) estudantes tivessem acesso a conteúdos mínimos. E ao mesmo tempo, a Seeduc-RJ colocava a necessidade de trabalhar com as habilidades e as competências do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro (DOC-RJ) (RIO DE JANEIRO, 2019) em decorrente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) no ensino fundamental.

O ano de 2021 começou com os (as) professores (as) desenvolvendo atividades híbridas até outubro, ou seja, em casa e na escola. Isto causou novos desgastes e desafios para esses (as) trabalhadores (as) uma vez que tiveram que atender os (as) estudantes tanto presencial como remotamente.

De forma geral, as professoras precisam seguir aquilo que a Seeduc0RJ solicita: a) enviar apostilas com os conteúdos e as atividades para os (as) estudantes; b) pedi-los (las) para assistir os vídeos-aulas do Applique-se (plataforma da Seeduc-RJ - o aplicativo de ensino remoto da rede estadual fluminense o qual oferece aos (as) alunos (as) e os (as) professores (as) conteúdos digitais em todas as disciplinas dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)) c) fazer reforço do ano anterior por meio de plataformas para ensinar algum conteúdo, tirar dúvidas com correção no momento da aula síncrona; d) monitorar as atividades realizadas pelos (as) estudantes; e) fazer relatórios sobre as participações dos (das) alunos (as).

A P1 desenvolve suas atividades remotas na E1 localizada no município de São João de Meriti-RJ numa região central. A escola atende do ensino fundamental anos finais ao ensino médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. As aulas observadas foram com uma turma de 6º ano, com trinta e seis estudantes. As aulas foram sendo ministradas de forma síncrona até outubro, nas quais a professora usou a plataforma do *Google Meet,* o *Google Forms Education* e o Applique-se (plataforma da Seeduc-RJ). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo G*oogle Drive*.

Esta seria a primeira vez da professora com essa turma, desta forma no primeiro dia de encontro ela procurou desenvolver uma apresentação geral da disciplina e também solicitou um questionário para conhecê-los melhor.

A partir disso, as aulas foram desenvolvidas a partir dos conteúdos ministrados nas aulas na plataforma Applique-se. Além disso, para mediar o conhecimento geográfico, a professora produziu slides para ministrar os conteúdos ou tirar as dúvidas dos estudantes.

As temáticas deste ano estavam na discussão da Geografia e seus diferentes temas, o conteúdo sobre Paisagem, mudanças e permanências, o Lugar. A partir disso, a professora solicitava que os (as) estudantes desenvolvessem as atividades da apostila para a correção na aula síncrona, como forma de tirar dúvidas. As dificuldades de ensinar Geografia foram muitas. Por mais que P1 buscasse maneiras lúdicas de ensinar os conteúdos pela plataforma com seus diferentes recursos, o que se observou é que eles e elas: a) tiveram defasagem de conteúdo por conta do ano de 2020 ou pelos anos anteriores; b) as dificuldades de acesso à internet; c) a dificuldade de perguntar no encontro síncrono também foi uma questão importante, pois poucos abriam as câmeras ou o microfone para tirar dúvidas.

Apesar do material não tratar sobre temas da Covid-19, a professora buscou trabalhar como as paisagens e os lugares mudaram com a pandemia. Como as pessoas modificaram sua forma de agir e se organizar nos lugares para se prevenirem do vírus, quais seriam os diferentes impactos nas paisagens urbanas e rurais neste período.

A P2 desenvolve suas atividades remotas na E2 localizada no município de Rio de Janeiro. A escola atende do ensino fundamental anos finais ao ensino médio, nos períodos da manhã e tarde. Esta é uma escola intercultural. As aulas observadas foram de uma turma de 2º ano do ensino médio. As aulas foram sendo ministradas de forma síncrona até outubro, nas quais a professora usa plataforma do *Google Meet* e o Applique-se (plataforma da Seeduc-RJ). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo G*oogle Drive*.

No primeiro encontro, a professora se apresentou à turma por meio de um vídeo e explicou a dinâmica dos bimestres. A turma é composta por trinta estudantes. Ela organizou suas aulas conforme solicitado pela coordenação: a revisão dos conteúdos do ano anterior, com os temas sobre História da Geografia, Representação e projeções cartográficas e escalas, conteúdos curriculares do 1º ano. Para tanto, ela desenvolveu as aulas por meio de slides, vídeos, além de indicar sites para estudos.

Esta turma participou ativamente da aula, em média de 20 estudantes fizeram as atividades e participam dos debates da professora, respondendo ou questionando os conteúdos. As dificuldades foram menores, pois mais acostumados com a dinâmica, conseguiam aprender mais sobre os conteúdos. Ensinar Geografia também foi um desafio, uma vez que trabalhar com representações cartográficas sempre é difícil para qualquer professor. Neste momento, a adaptação de atividades com representações cartográficas e com programas como *Google Earth* ou *Google Maps* auxiliaram na análise geográfica.

A P3 desenvolveu suas atividades remotas na E3 localizada no município de Rio de Janeiro. A escola atende do ensino fundamental anos finais ao ensino médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. As aulas observadas foram de uma turma de 1º ano do ensino médio. As aulas foram sendo ministradas de forma síncrona até outubro, nas quais a professora usou plataforma do *Google Classroom* e o Applique-se (plataforma da Seeduc-RJ). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo *Google Drive*.

A professora fez o primeiro encontro de acolhimento e apresentação dos temas das aulas. Depois, ela começou, nas aulas assíncronas, enviar vídeos explicativos sobre os temas para que os (as) alunos (as) pudessem assistir às aulas para que nas aulas síncronas ela buscasse fazer revisão do conteúdo do 9º ano, envolvendo o caso da regionalização da Europa e os aspectos físicos. Enviou os trabalhos e as atividades a serem realizados para que eles pudessem acompanhar as aulas, também, no Applique-se.

O tema sobre a regionalização da Europa é bem significativo para compreender as escalas de análises geográficas na articulação dos diferentes espaços mundiais. A professora procurou trabalhar as diferentes situações vividas pelo continente, com seus diferentes países, assim como as populações com suas culturas e dinâmicas econômicas e sociais neste período.

Todas as professoras pontuaram as dificuldades do ensino síncrono e assíncrono, porque discordam dos conteúdos do Applique-se. Os conteúdos muitas vezes não dialogam com o contexto atual vivenciado por todos. Muitas vezes

precisaram reorganizar as aulas para ensinar conteúdos mais significativos para os (as) alunos (as), para falar sobre a pandemia e o que tem acontecido no mundo e no Brasil.

O componente curricular Geografia é muito significativo para a compreensão da pandemia, pois segundo Sacramento, Frigério e Azevedo (2021, p. 70)

> a leitura deste fenômeno e de seus efeitos esta sendo vista no espaço com o fechamento de fronteiras; as mudanças dos fluxos de pessoas, objetos e serviços; a reorganização dos setores econômicos; as mudanças das cidades e dos campos devido às desigualdades socioespaciais e econômicas; as reestruturações de políticas econômicas, sociais, educativas. etc.

Assim, compreende-se porque as professoras argumentam a necessidade de rever os conteúdos apresentados no DOC-RJ e no Applica-se uma vez que elas precisam articular com as novas situações vivenciadas pelos seus (suas) estudantes no período pandêmico.

De forma geral, todas as professoras dizem que eles e elas acabaram sobrecarregados com o ensino remoto, por conta: a) distração em casa; b) cuidar da casa; c) cuidar dos irmãos; d) cansaço mental, dentre outros Desta forma, as docentes tiveram mudanças significativas no seu ambiente de moradia, uma vez que adaptaram o lugar, o horário, a estrutura para continuar a desenvolver seu trabalho e, ao mesmo tempo, precisou lidar com as mudanças na vida privada, como: a) filhos dentro de casa, às vezes fazendo as atividades escolares no mesmo horário; b) isolamento social de membro da família que costumava ajudar no cotidiano do cuidado com os filhos, c) realização das atividades domésticas cotidianas, dentre outros fatores. Além disso, as professoras relataram que também ficam cansadas, pois precisam entregar mais relatórios e resultados às escolas e à secretaria de forma mais constante.

Considerações finais

Neste período de ensino remoto tem-se observado as mudanças nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as) e a necessidade de se trabalhar com as

habilidades dos novos documentos curriculares. Observa-se também que a Seeduc-RJ elaborou uma sequência de tarefas a serem cumpridas, não facilitando o trabalho pedagógico dos professores e trazendo mais impactos negativos no ensino remoto.

Esses documentos que estão direcionando os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores tem limitado o trabalho dos mesmos, que tem buscado trabalhar de forma critica o conhecimento geográfico para os estudantes.

As aulas de Geografia têm sido organizadas procurando fazer com que os (as) estudantes possam fazer revisões do ano anterior letivo e também trabalhando com questões que têm sido vivenciadas pelos eles e elas.

No entanto, é importante destacar que as professoras acompanhadas nesta pesquisa, desenvolveram seus trabalhos buscando melhorar a aprendizagem dos (das) alunos (as), por isso, para elas, não adiantaria passar muito conteúdo, passar muitas atividades, pois perceberam que, ao longo do tempo, eles e elas ficaram desestimulados (as) com o ensino remoto. As aulas foram mais flexíveis, as professoras evitaram ficar muito tempo de forma remota, para que os estudantes pudessem estudar da melhor maneira possível.

As dificuldades de vários (as) deles e delas ao acesso à internet acabaram sendo mais um elemento prejudicial em relação à dificuldade de participação dos alunos nas aulas síncronas, como também, nas entregas das atividades assíncronas.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GOMES, Hemerson Souza; SOUZA, Camila Vianna de. Desafios da prática docente em tempos de pandemia: estudo de casos dos professores de Geografia da rede privada de ensino da Baixada Fluminense (RJ). In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Org.). **Ensinar Geografia As potencialidades em tempos de pandemia**: Experiências na Região Sudeste. 1ed. .Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 119-144.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MEC; UNDIME. 2019. Disponível em: < https://rj.undime.org.br/noticia/29-01-2020-16-03-documento-de-orientacao curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro-educacao-infantil-e-ensino-fundamental&gt. Acesso em 15 de abril de 2020.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos, O papel dos professores na escola pública enquanto mediador: algumas reflexões. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014, Vitória. **Anais** [...] Vitória: UFES, 2014, s/p.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Org.). O impacto da Covid-19 nas ações das secretarias de Educação na região Sudeste do Brasil. In: **Ensinar Geografia As potencialidades em tempos de pandemia**: Experiências na Região Sudeste. 1ed. .Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 21-68.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. Educação Geográfica, Docência e o contexto da pandemia covid-19. **Rev. Tamoios,** São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15, maio 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/ view/50449/33467. Acesso em 15 set. 2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da Pandemia. Reflexões sobre a Educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Cientifico – RELAEC,** v. 01, n. 04, jul/ago, p. 29-44, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695. Acesso em: 20 out. 2021.

SIMAS, Débora Cristina Vieira; ANDRADE, Renata Bernardo. As políticas públicas educacionais da SME-RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19.. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Org.). **Ensinar Geografia As potencialidades em tempos de pandemia**: Experiências na Região Sudeste. 1ed. .Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 85-118.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec** Educação. 29.04.2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia. Acesso em 12.11.2021.

Agência de fomento: FAPERJ.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS: O QUE PENSAM OS(AS) PROFESSORES(AS)

Vanessa T. Bueno Campos
UFU
vbcampos@ufu.br

Anair Araújo de Freitas Silva
UFU
anairfs@yyahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada em 2018 e 2019, sobre as necessidades formativas de professores(as) do Ensino Fundamental II de escolas estaduais em GO, a partir das opiniões de docentes a respeito da formação contínua realizada na escola, seja pela equipe pedagógica, seja pela Secretaria Estadual de Educação. Os dados que respaldam a análise desse trabalho foram construídos a partir da interlocução com 213 docentes, através de um questionário e com a correspondência de cartas, pautando-se pelas concepções de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. A análise desenvolvida ao longo do processo investigativo evidenciou que os(as) docentes assumem o desejo de participarem de ações formativas e demonstraram nos relatos, que a formação é essencial, porém exige coerência com as especificidades enfrentadas por eles(as) no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Formação contínua; Trabalho docente; Escola pública.

INTRODUÇÃO

As mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas em cada tempo, em cada contexto, em cada realidade, provocam transformações no ser, no tornar-se e no fazer docente. Destarte, os(as) profissionais que ocupam a função docente, em qualquer nível de ensino, atuam em um mundo em permanente transformação, por isso a formação contínua se torna essencial como lugar de discussão sobre as mudanças, como também oportunidades de reflexão sobre a prática docente realizada no cotidiano.

Nesse estudo apresentamos reflexões oriundas de uma pesquisa de mestrado em educação, desenvolvida em 2018 e 2019, trazendo como objeto de

estudo, “As necessidades formativas de professores(as) do Ensino Fundamental II de escolas estaduais em Goiás” (SILVA, 2019), com o intuito de contribuir com as ações formativas no contexto de trabalho de escolas públicas.

O estudo surge motivado pelas experiências de formação vivenciadas pelas pesquisadoras com professores(as) da Educação Básica e Superior, instigando-as ao entendimento teórico sobre a qualidade e significância da formação contínua no contexto escolar com vistas a contribuir para transformar a prática docente e suscitar a conscientização crítica do processo formativo.

A pesquisa apresentou como problemática as contradições existentes entre as necessidades formativas dos(as) professores(as) atuantes e as ações formativas realizadas com e para eles(as), objetivando identificar e analisar quais são as suas necessidades formativas e sua inter-relação com as ações formativas realizadas no contexto escolar.

Para alcançarmos a intelecção do objeto realizamos: (a) pesquisa bibliográfica sobre necessidades formativas, formação contínua e desenvolvimento profissional de professores(as), tomando por referência Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Di Giorgi *et al.* (2011), Marcelo García (1999), Imbernón (2011), Campos (2017), Campos e Almeida (2019) dentre outros; (b) pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado e correspondência com os(as) docentes; e (c) análise dos depoimentos à luz dos referenciais teóricos utilizados ao longo do processo investigativo, utilizando técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016) e Barbosa Franco (2018).

Neste texto apresentaremos um recorte dessa pesquisa, abordando o que os(as) professores(as) pensam sobre os momentos e/ou ações formativas realizadas na escola, sejam essas organizadas pela equipe pedagógica ou pela Secretária Estadual de Educação de GO.

METODOLOGIA

A pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, subsidiou a construção de dados, com o uso de questionário e a correspondência de cartas pedagógicas com

213 professores(as) atuantes, efetivos e contratos temporários, em 15 escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Goiás, no município de Itumbiara.

O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas sobre as o perfil dos(as) docentes, as necessidades formativas e as concepções a respeito da formação contínua. Ao final do questionário, o(a) participante expôs sua vontade em dialogar com as pesquisadoras, através da escrita das cartas, relatando alguns pontos da sua trajetória profissional, os desafios encontrados e reflexões sobre a profissão docente.

De acordo com Bernardes, Tavares e Moraes (2014), a proposição por meio de uma carta permite ao(à) participante da ação epistolar ter mais liberdade em relatar situações da própria vida e da trajetória profissional. Entendemos que a escrita epistolar possibilitou aos(às) docentes rememorarem momentos da formação inicial e contínua, experiências do início da carreira, a identidade docente, os desafios cotidianos inerentes os quefazeres da docência e relacionarem esses momentos com a vida atual. Desta forma a escrita contribuiu para que percebessem o que se tornou uma crença, uma concepção e o que esses momentos representaram na carreira ao longo dos anos, se influenciaram, ou não, sua prática diária e reconhecerem a importância de investirem no desenvolvimento profissional.

No tocante à análise dos dados, balizamo-nos nas proposições de Bardin (2016) e de Barbosa Franco (2018), utilizando a triangulação de informações como propõem Minayo, Souza e Assis (2010), em uma perspectiva crítico-reflexiva das informações construídas com os(as) docentes e sustentadas nos referenciais teóricos utilizados ao longo do percurso investigativo.

DISCUSSÃO

Estudos e pesquisas sobre as necessidades formativas de professores(as) alcançaram espaço no campo educacional, em âmbito nacional e internacional, no final dos anos de 1960 e, desde então, têm se constituído como elemento primordial nas discussões sobre o desenvolvimento profissional docente.

Mas o que são necessidades formativas?

Conforme propõem Rodrigues e Esteves (1993, p. 476), a necessidade é "resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional"; logo, não podem e nem devem ser consideradas apenas uma discrepância ou um hiato entre um estado atual e um estado desejado.

As autoras, em seus estudos, definiram que o termo "necessidade" é polissêmico, marcado pela "ambiguidade", e no contexto da formação profissional podem ser agrupadas em: 1) necessidades como discrepâncias ou lacunas; 2) necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; 3) necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; e 4) necessidade como algo cuja ausência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

As necessidades formativas de professores(as), enquanto processo dinâmico e complexo exige a reflexão permanente sobre as demandas que surgem no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional do(a) docente. Precisamos também nos posicionar quanto ao tipo de formação contínua oferecida aos(às) professores(as) na atualidade, e sobre a relação entre essa formação e as reais necessidades formativas desses(as) profissionais.

Embora consideremos louvável o esforço das instituições em âmbito municipal, estadual e federal, responsáveis pela educação básica, especialmente as públicas, em prol da formação contínua, é preciso questionar: será que as instituições têm considerado as necessidades formativas do coletivo de professores(as)? Que instrumentos têm sido utilizados para ouvir os(as) professores(as) e identificar suas reais necessidades formativas?

Galindo (2007) enfatiza que as necessidades podem mostrar a realidade dos contextos docentes, onde professores(as) podem apresentar suas necessidades com base nas expectativas e anseios diários. Para isso, os conceitos de necessidades formativas e formação contínua se destacam como aportes epistemológicos para darem sentido à pesquisa no que diz respeito ao(à) docente e sua relação com o seu fazer pedagógico. O modo como os(as) docentes percebem

sua atuação na ambiência da escola é a possibilidade de transformação das ações na prática educativa.

Nessa perspectiva, concordamos com Ramos (2013, p. 47) ao afirmar que "A formação é um processo dinâmico e complexo, o que exige pensar sobre o desenvolvimento pessoal-profissional durante o exercício da docência como continuidade, sem perspectivas de intervalos ou etapas conclusivas do processo". Por conseguinte, as necessidades de formação surgem na dinâmica do cotidiano profissional.

Ao refletirmos sobre as necessidades formativas, entendemos que o processo de identificação e reconhecimento delas, do que pode vir a ser, por parte dos(as) professores(as), é uma prática na qual, no ambiente escolar, podem se utilizar para a produção de novos conhecimentos, pela prática do diálogo, da troca de experiência sobre as práticas de ensinar e aprender.

No tocante à pesquisa realizada nas escolas, a análise dos dados obtidos nos questionários e cartas, evidenciou que as necessidades e dificuldades percebidas pelos(as) docentes, no desenvolvimento da docência no contexto escolar são diversas, entendidas por eles(as) como algo relativo à dificuldade pessoal ou algo que ocorre externamente e que dificulta o trabalho docente com qualidade.

Essas necessidades e/ou dificuldades declaradas pelos(as) docentes se concentraram nos seguintes eixos: relação com os educandos nas questões relativas à disciplina e motivação dos estudantes, elaboração e utilização de metodologias diferenciadas para a execução das aulas e, por último, na necessidade de formação contínua. As necessidades formativas dos(as) professores(as) goianos(as) são similares àquelas identificadas no estudo realizado por Rodrigues e Esteves (1993), no qual apontam as dificuldades percebidas também pelos(as) docentes na realidade das escolas portuguesas.

Logo, consideramos premente o investimento de políticas públicas e institucionais que promovam ações de formação contínua, compreendidas enquanto processo de formação crítico-reflexiva que reverberem na prática docente, como propõe Freire (1996, p. 39):

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Como educadoras e colaboradoras que somos dos processos formativos no contexto das escolas, as ideias do autor nos sensibilizam e nos mobilizam a reforçar o pensamento e as concepções sobre a formação docente como um processo contínuo e em constante transformação e evolução, considerando que a prática reflexiva da ação, individual ou coletiva, seja constante para os(as) docentes e para as instituições de ensino. Dessa forma, podemos contribuir com a construção da consciência de que a constituição do ser e do fazer docente não nos dão o direito de nos abster na busca pela formação.

A formação permanente, como defende Imbernón (2011), é um processo ininterrupto, ou seja, os(as) docentes precisam estar em constantes momentos de estudo, de pesquisa, de reflexão e de análise da prática docente, para que tenham condições de propor alternativas de momentos formativos no contexto escolar ou em outros espaços de aprendizagem coletiva e realizar um processo de avaliação sobre o fazer docente com vistas ao seu aprimoramento e transformação.

Nesse sentido, a formação ocorre em um movimento contínuo de busca, como apresentado nos relatos dos(as) professores(as)[1], na escrita das cartas:

> Formação contínua dos professores é de suma importância para se ter uma Educação de qualidade. O professor não é um ser acabado em relação aos estudos, ele precisa se manter atualizado, precisa renovar suas práticas pedagógicas, reinventar seu modo de ministrar aulas. Mas ações formativas por si só não adianta, o professor precisa perceber que nós que fazemos a diferença na sociedade. Temos ações formativas na escola que trabalho, mas sempre vejo colegas reclamando e nem sempre aplicam o que é estudado (Trecho extraído da carta do(a) Docente A1).

> A formação e o trabalho docente são questões importantes, uma vez que o docente deve estar consciente que a sua formação deve ser contínua. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria

[1] A fim de resguardar suas identidades dos(as) docentes utilizamos a identificação alfa numérica e o instrumento a que se refere a informação: questionário ou carta.

> pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (Trecho extraído da carta do(a) Docente A10).

Ademais, relataram ainda que não basta realizar cursos e mais cursos, visando somente ao acúmulo de certificados e à promoção na carreira. A formação precisa ser buscada com o intuito de aperfeiçoar a prática e favorecer a formação do(a) professor(a) crítico(a) reflexivo(a), como sugerem Pimenta e Ghedin (2010), pois a formação pelo simples acúmulo de informações não provoca transformações na prática docente.

Nesse cenário de mudanças, transformações e buscas, as iniciativas por parte dos(as) docentes, pela formação contínua, são fatores relevantes para a melhoria da prática docente, como relata o professor: “O professor necessita estar ciente de que sua formação não se limita à Graduação, mas sim a uma vida inteira dedicada ao estudo e ao conhecimento” (Trecho extraído do questionário ou carta respondido pelo(a) Docente G5).

Os dados da pesquisa revelaram ainda que 77% dos(as) professores(as) empreenderam esforços para a formação contínua. Dos(as) 164 docentes que afirmaram terem realizado cursos nos últimos cinco anos, 54,2% relataram que esses cursos contribuíram muito para a prática docente no contexto escolar e 29,2%, responderam que a qualificação pouco auxiliou na melhoria da prática do cotidiano por não estabelecerem uma relação com os reais enfrentamentos e desafios da atividade laboral diária. A análise dos dados indicou o interesse e esforço dos(as) docentes em aperfeiçoarem-se, pois é nessa perspectiva que a formação contínua, como afirma Deus (2012, p. 70) “[...] instiga o sujeito a criticar seu ponto de vista e sua ação e a buscar novos conhecimentos e novas atitudes acerca da sua prática pedagógica”.

Acentuamos que a formação contínua, aliada à formação inicial e às experiências docentes, poderá contribuir para a construção da identidade profissional docente. Entretanto, as iniciativas de formação contínua nem sempre podem ou conseguem ser propositivas para qualificar a prática docente, como propõe Rios (2011), pois dependerá, entre vários fatores, da coerência entre

teoria-prática, da concepção que cada profissional tenha da Educação, do ato de ensinar e da profissão que exerce.

Destarte, as reflexões suscitadas na interpretação dos dados, oriundas das justificativas dos(as) professores(as) sobre a importância da formação contínua, refletem a concepção de que esta formação é necessária e imprescindível à atuação docente seja pela busca de conhecimento ou pela valorização profissional (YAMASHIRO, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido os dados explicitaram que as ações formativas ou os momentos formativos não contemplam plenamente as necessidades ou assuntos de interesse dos(as) docentes, o que pode ocasionar resultados insignificantes na transformação da prática docente, como enfatizam os relatos dos(as) professores(as):

> Nem sempre as ações formativas contribuem para o aprimoramento do professor, pois os que são responsáveis por elas buscam apenas analisar dados de aprendizagem e só. Essas ações deveriam respeitar as opiniões dos profissionais e trazer materiais que auxiliem na prática docente (Trecho extraído da carta do(a) Docente J5 – C).

> Nas formações que o Estado propõe, sempre vemos parte burocrática e currículo, quase “nunca” discutimos ações para disciplina em sala (Trecho extraído da carta do(a) Docente M5 – C).

Entretanto, a formação deverá ser coerente com a atuação cotidiana e que provoque transformações na prática por meio da ação reflexiva do fazer docente coadunado pelos conhecimentos construídos por essa formação que, como enfatiza Almeida (2014, p. 27), é uma formação “[...] de essencial importância na vida profissional de um professor: abre seus horizontes teóricos, oportuniza incremento de sua prática pedagógica, faz florescer seu lado humanista e o torna mais consciente de seu papel como cidadão transformador”.

Na perspectiva evidenciada pela autora, a formação contínua é um processo amplo que envolve fatores cognitivos, humanos e éticos, que são inerentes à constituição do sujeito, por isso, participar de cursos, de palestras com o objetivo de acumular informações e certificados, não é garantia de impacto transformador na ação do ensino e no desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação contínua, para que realmente alcance seus objetivos, precisa favorecer mudanças na prática e contribuir para a conscientização dos(as) docentes. Para isso é necessário, que eles(as) passem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a fim de construírem um conhecimento crítico da realidade e favorecer transformações individuais e coletivas no contexto em que vivem e na vida profissional.

A formação contínua deve ser entendida como um processo de mudança constante, no qual as propostas e ações formativas, realizadas nos diferentes contextos educacionais, devam estar relacionadas às necessidades locais, considerando e refletindo sobre a intensificação e a precarização do trabalho docente que impactam nos saberes docentes e na valorização profissional. Ressaltamos, nessa perspectiva, a relevância da assunção da responsabilidade e compromisso individual, institucionais e principalmente governamentais com a docência, que implicam na consolidação de ações propositivas para a qualificação do desenvolvimento profissional.

Diante das análises, depreendemos que a busca pela formação contínua, por iniciativa dos(as) docentes, torna-se imprescindível para o enfrentamento das mudanças constantes, pois a profissão docente, é uma profissão que exige uma formação em processo contínuo, buscando permanentemente alternativas que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de atender às demandas escolares que estão intimamente relacionadas às transformações sociais, políticas e culturais.

A formação contínua, nos depoimentos dos(as) professores(as), é imprescindível, entretanto por si só não provoca impactos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que essa formação seja coerente com as necessidades e demandas docentes (e dos discentes), que seja internalizada e que provoque mudanças de práticas e rupturas de paradigmas, pois só assim a ação docente poderá ser transformada e contribuir com o desenvolvimento profissional de cada um em uma perspectiva dialógica, reflexiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. A formação contínua de professores de Língua Inglesa da Rede Municipal Pública de Ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades. 2014, 228 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2014.

BARBOSA FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016.

BERNARDES, A. G.; TAVARES, G. M.; MORAES, M. (orgs.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2014.

CAMPOS, V. T. B. Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na Educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. **Relatório Estágio Pós-Doutoral**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

DEUS, A. M. de. Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores. Universidade Federal do Piauí, 2012. **Dissertação**. Teresina: UFPI, 2012. 136 p.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

GALINDO, C. J. Necessidades de Formação Continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. 2007, 197 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2007.

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

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; ASSIS, S. G. (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2010.

OLIVEIRA, J. S. C. de. Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. **Dissertação**. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2016.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, R. A. R. S. Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia**. Dissertação** – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades formativas na formação de professores. Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. (Coleção Ciência da Educação, v. 50).

SILVA, Anair A. F. Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO. 211 f. **Dissertação.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia. 2019.

YAMASHIRO, C. R. C. A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil. 2014, 260 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO SCRATCH: CARACTERÍSTICAS A SEREM OBSERVADAS POR PROFESSORES

Ana Karen Gonçalves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ana.goncalves5@unioeste.br

Clara Inês Warken
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
clara.warken@unioeste.br

Clodis Boscarioli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
clodis.boscarioli@unioeste.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Professores têm buscado alternativas que proporcionem uma aprendizagem mais atrativa para seus alunos. Aliadas à sua didática, a inclusão de tecnologias digitais pode agregar facilitadores na aproximação e interesse dos alunos com seu aprendizado. Os Objetos de Aprendizagem *Scratch* são uma alternativa que compreende essas necessidades já que seu repositório desenvolvido por seus usuários é bastante vasto e diversificado. Diante disso, na escolha de um Objeto de Aprendizagem *Scratch* para sua aula, o professor deve observar características específicas de forma que estes objetos, aliados à sua didática, possam promover um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Scratch; Repositório; Professores; Ensino.

Introdução

As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano das pessoas em quase todos os setores da sociedade. No caso da educação, esta relação está crescendo e ficou ainda mais evidenciada para o público, em geral, com a chegada da pandemia da Covid-19 em 2020.

Tecnologias digitais variadas têm sido agregadas ao ensino de forma que, em parceria com o professor e sua didática, contribuam para um processo educacional ainda mais dinâmico, interativo e atrativo para os alunos. Especificamente na

Matemática, tecnologias digitais têm sido usadas nas suas mais diversas formas como alternativas didáticas na busca por superar o preconceito histórico de pais e alunos de que esta disciplina é difícil e para poucos.

Essa inclusão das tecnologias digitais na educação já era sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e foi reforçada nos textos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Os professores podem se utilizar de vídeos, áudios, textos, animações, jogos, lousas digitais, redes sociais, *podcast*, objetos de aprendizagem, realidade aumentada, entre muitos outros recursos. No entanto, nem sempre os educadores possuem a experiência ou o conhecimento necessário a respeito das tecnologias para a escolha de um Objeto de Aprendizagem (OA) adequado.

Filho et al. (2008) destacam que os Objetos de Aprendizagem trazem "[...] a possibilidade de conexões tanto do conhecimento matemático como de situações do mundo real" (p. 590) e ainda "[...] devem ser um facilitador do uso da tecnologia por professores e alunos quanto aos aspectos técnicos de manipulação do OA de forma que não ocorra perda de complexidade do conteúdo" (FILHO et al., 2008, p. 590). Além disso, os OA, por sua capacidade de simular fenômenos dão a possibilidade ao aluno de visualizar resultados imediatos do seu aprendizado.

O que se verifica é que as características e possibilidades com os OA são muitas. E é isso que os torna uma alternativa atrativa e de qualidade pedagógica para que professores os utilizem em sala de aula. Diversos autores na literatura enfatizam algumas características dos OA, sendo elas: reusabilidade, interatividade, acessibilidade, portabilidade, modularidade e identificação por metadados.

Um repositório no qual tais características podem ser evidenciadas é o *Scratch.* Este é um software livre desenvolvido e mantido pelo grupo *Lifelong Kindergarten* do *Media Lab* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Apesar de não ter sido criado especificamente para ser utilizado no âmbito educacional, tem se mostrado como um grande aliado da educação por meio do ensino de programação de objetos. Sua plataforma *online* conta com um repositório[1] onde os

[1] Repositório *online* do *Scratch* disponível em https://scratch.mit.edu.

objetos desenvolvidos por seus usuários podem ser compartilhados e disponibilizados podendo assim serem utilizados por outros usuários. E para o uso e aplicação de um OA *Scratch* em uma aula, não é necessário que o professor tenha conhecimento e experiência prévia de informática ou com outra tecnologia digital.

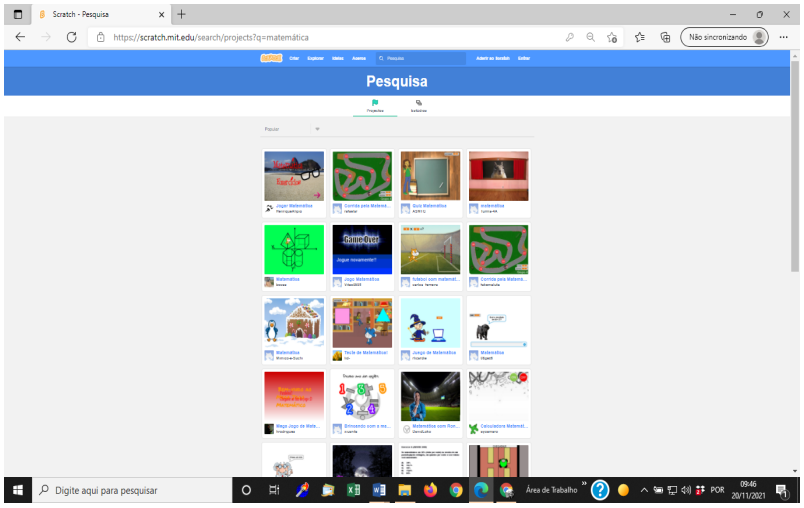
Os OA presentes no repositório do *Scratch* foram desenvolvidos por professores, alunos ou programadores e ficam disponibilizados para serem usados e reusados por toda a comunidade. A quantidade de objetos disponíveis no repositório *Scratch* para diversas áreas é muito grande e estão em diversos formatos. “Depois que o *site* foi lançado publicamente em maio de 2007, mais de 20.000 projetos foram carregados no site nos primeiros três meses” (RESNICK, 2007, p. 5).

Considerando a disponibilidade destes objetos para uso por professores em suas aulas, pergunta-se se “Quais características, os objetos de aprendizagem do *Scratch* devem apresentar para despertar o interesse do professor em seu uso no processo de ensino?”.

Metodologia

Este artigo é um recorte da monografia “Identificando e Catalogando Habilidades da BNCC nos objetos de aprendizagem de Matemática no Scratch”. Nesta, fez-se um estudo referente ao uso de OA *Scratch* e seu repositório. A Figura 1 apresenta uma imagem do repositório do *Scratch* e seu sistema de busca.

Figura 1 – Repositório do *Scratch*

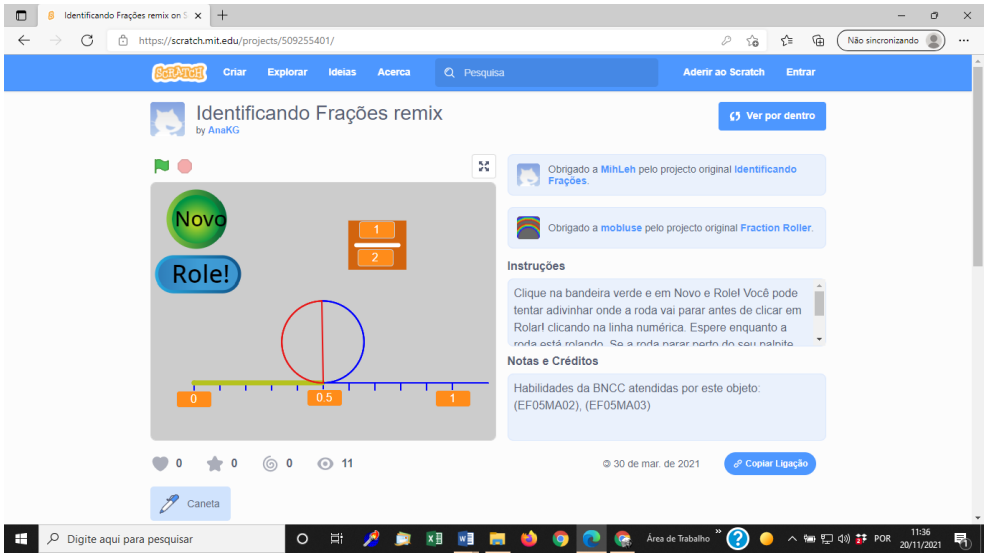


Fonte: Elaborada pelos autores a partir do site do *Scratch* (2021).

Neste artigo focamos em destacar as características que um OA do *Scratch* deve apresentar de forma a despertar o interesse do professor pelo seu uso. Há que se destacar que a relevância disso está no fato de que no repositório do *Scratch* há uma infinidade de objetos dos quais muitos se encontram incompletos ou inacabados. Dentre as características que um OA deva apresentar estão: a reusabilidade, interatividade, acessibilidade, portabilidade, modularidade, e identificação por metadados.

A reusabilidade consiste no fato de que um objeto desenvolvido para um fim possa ser utilizado para outro. Sendo para isso, alterado ou não. Como já citado na introdução, na plataforma *online* do *Scratch*, seus usuários podem disponibilizar seus projetos para que outros usuários os utilizem. Inclusive, o código de desenvolvimento pode ser acessado para possível alteração e aprendizado por meio do botão "Ver por dentro". O botão pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Objeto desenvolvido e compartilhado no *Scratch*



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de informações do OA "Identificando Frações remix" do repositório do *Scratch*[2] (2021).

Outra característica buscada nos OA é a interatividade. Consiste na possibilidade de o aluno interagir com o objeto. Para Assis (2005), a interatividade "[...] possibilita um envolvimento do estudante com o conteúdo de alguma forma, podendo ver, ouvir ou mesmo responder a algum evento em resposta a uma

[2] Disponível em: https://scratch.mit.edu/projects/509255401. Acesso em: 20 novembro. 2021.

interação com o OA" (p. 31). No *Scratch* são encontrados recursos que possibilitam o desenvolvimento de objetos que solicitem respostas escritas do aluno, clique de botões ou figuras, interação por meio de movimento, entre outros.

A acessibilidade e a portabilidade (interoperabilidade) são características relevantes no acesso de todos os alunos a um objeto. A acessibilidade consiste em um objeto desenvolvido em uma plataforma ser acessível a todos. Já a portabilidade expressa a característica de o objeto poder ser executado em sistemas operacionais e plataformas diferentes, sem a necessidade de alteração.

O *Scratch* possui, além de sua versão *online*, uma versão para *desktop*. Assim, para desenvolver ou alterar seus objetos, o usuário não precisa estar conectado à *Internet*. No caso dos objetos já desenvolvidos no *Scratch* e disponibilizados no repositório *online*, estes funcionam independentemente da plataforma ou navegador assim, o professor pode utilizá-los em aulas remotas, no laboratório de informática (computadores) ou com o uso de celulares.

Quanto à modularidade ou granularidade de um objeto corresponde ao fato de que estes normalmente fazem parte de um projeto maior contando com outros objetos e recursos educacionais. Sá Filho e Machado (2004) caracterizam os OA como "blocos de conteúdo educacional autocontidos (com uma certa independência de conteúdo), podendo fazer referência a outros blocos, e podendo ser combinados ou sequenciados para formar interações educacionais" (p. 3). Esta característica pode ser encontrada nos objetos *Scratch* tanto na relação entre objetos independentes onde seus conteúdos se complementam, quanto em um mesmo objeto.

Devido à vasta variedade de OA presentes em seu repositório, entre jogos, experiências, sequências de perguntas e outros, um mesmo conteúdo educacional é trabalhado em diversos formatos e níveis de aprofundamento, permitindo assim que o professor analise quais são relevantes para sua aula e em que ordem e momento pode ser interessante para o aprendizado de seu aluno.

A característica referente à identificação por metadados é a que descreve o objeto, suas propriedades, conteúdos, autores entre outros. Sua relevância está no

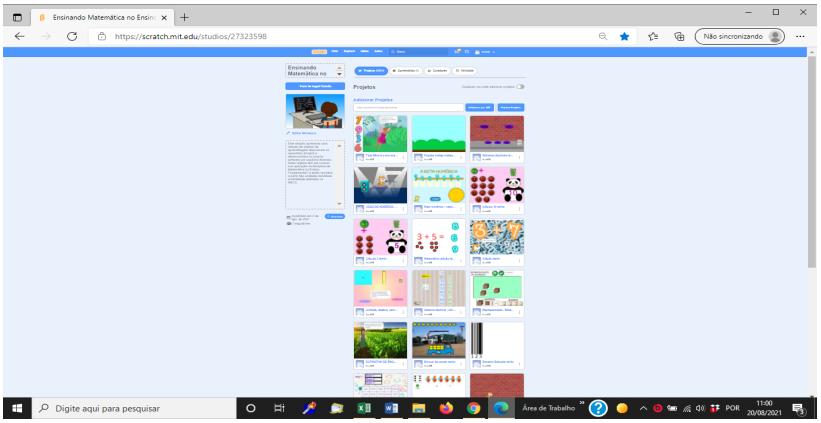
fato de que quanto melhor descrito um objeto, mais facilmente ele será encontrado por um educador.

O *Scratch* dá liberdade ao usuário no momento das postagens de OA no repositório *online* não precisando informar dados referente propriedades, conteúdos, autores etc. e, nem mesmo seguir uma padronização de nomenclatura, totalidade no desenvolvimento do objeto ou que seus conteúdos estejam corretos. Além disso, o sistema de busca por objetos no repositório não é avançado apresentando apenas a opção de busca pelo seu nome. Desta forma, a possibilidade de outro educador encontrar seu OA através do sistema de busca pode ser dificultada e a característica referente à identificação destes objetos por metadados no repositório do *Scratch* fica comprometida.

Para contornar esta situação e motivada pela ideia de facilitar e agilizar a tarefa do professor na busca por uma tecnologia que tenha uma boa qualidade educacional e seja atrativa aos alunos é que Gonçalves (2021) desenvolveu e apresentou um estúdio e catálogo de objetos desenvolvidos no *Scratch* e disponíveis em seu repositório. Tal agrupamento primou por selecionar objetos que atendam às necessidades educacionais vistas por professores em seu planejamento de aulas e que atendam as unidades temáticas e habilidades definidas pela BNCC para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O estúdio criado no repositório do *Scratch* intitulado “Ensinando Matemática no Ensino Fundamental I” (Figura 3) pode ser acessado no endereço <https://scratch.mit.edu/studios/27323598/>.

Figura 3 – Estúdio intitulado “Ensinando Matemática no Ensino Fundamental I”



Fonte: Elaborada pelos autores.

Resultados

Professores estão em constante busca por alternativas didáticas e de recursos que, aliados à sua didática, possam ser utilizados no processo pedagógico, visando envolver seus alunos com seu próprio aprendizado. O uso de OA *Scratch* é uma alternativa viável e apresenta uma quantidade relevante de recursos de comunicação e interação com o usuário, no entanto há características que devem ser observadas de forma a garantir uma boa escolha do OA e, consequentemente, sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que muitos dos OA disponibilizados no *Scratch* costumam ser criativos e atrativos para os alunos por primarem pela interatividade e dessa forma, podem ser utilizados para motivar e/ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem, e que o repositório do *Scratch* traz na maioria de seus OA características como reusabilidade, interatividade, acessibilidade, portabilidade e modularidade, no entanto, o sistema de busca, não é avançado o que muitas vezes compromete a identificação por metadados.

Considerando que a inserção da tecnologia nas aulas é uma realidade não apenas devido ao distanciamento físico e social imposto pela Covid-19, mas também porque é preconizada pela BNCC (BRASIL, 2017), o uso dos objetos de aprendizagem do *Scratch* é uma possibilidade interessante haja vista que o professor não necessita ter conhecimentos prévios de informática para sua utilização e ainda, porque há uma quantidade e variedade enormes de objetos disponíveis no repositório *online*.

Por fim, acreditamos ser relevante destacar que na escolha de um objeto de aprendizagem do *Scratch* para uma aula, o professor deve observar características como: reusabilidade, interatividade, acessibilidade, portabilidade, modularidade e identificação por metadados de forma a garantir que o OA aliado à sua didática possa promover um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Leila Souto de. **Concepções de professores de Matemática quanto à utilização de objetos de aprendizagem: um estudo de caso do projeto RIVED-Brasil.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação, 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.

FILHO, José Aires de Castro; FREIRE, Raquel Santiago; FERNANDES, Alisandra Cavalcante; LEITE, Monalisa Abreu. Quando objetos digitais são efetivamente para aprendizagem: o caso da matemática. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, p. 583-592, nov. 2008. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/747. Acesso em: 25 out. 2021.

GONÇALVES, Ana Karen. **Identificando e Catalogando Habilidades da BNCC nos Objetos de Aprendizagem de Matemática no Scratch**. 2021. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

RESNICK, Mitchel. **Sowing the Seeds for a More Creative Society**. Learning and Leading with Technology. Canada, p.18-22, dec./jan. 2007/2008. Disponível em: https://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

SÁ FILHO, Clóvis Soares e; MACHADO, Elian de Castro. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. 2003. Disponível em: http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

SCRATCH, Software. **Grupo Lifelong Kindergarten do MIT Media Lab**. Disponível em: http://scratch.mit.edu/. Acesso em: 03 out. 2021.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA PROBLEMATIZAR O PREPARO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Anderson Gabrelon
Universidade Federal de São Paulo
a.gabrelon@unifesp.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o resultado de estudos fundamentados em trabalhos que analisam a formação inicial e contínua dos educadores. As leituras, seminários e debates sobre o tema mencionado provocaram a sistematização de perspectivas teórico-metodológicas que trouxeram à luz alguns fatores que influenciam os fundamentos e prática dos saberes, com destaque para: o questionamento da escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores. A expectativa é que este trabalho contribua com estudos acerca da formação profissional de educadores, em especial o preparo dos professores de Geografia iniciantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de geografia; Escola pública; Mercantilização da educação; Precarização da formação docente.

Introdução

O objetivo deste trabalho é pontuar estudos[1] que foram embasados por trabalhos (CANDAU, 1996; DAVIS, 2012; ÁVALOS, 2014; BARRETO, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015) que contribuíram para a reflexão sobre as políticas de formação docente e os problemas que incitaram a pesquisa[2] sobre o preparo dos professores e os seus saberes.

[1] Estudos organizados no curso da disciplina, “Educação Pública e Formação de Educadores na sociedade brasileira contemporânea”, oferecida pela Linha de Pesquisa “Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, da matriz curricular do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), disciplina ministrada no 1º semestre de 2019.

[2] Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, trabalho intitulado: “Os professores iniciantes de Geografia e a Base Nacional Comum Curricular: formação, saber docente e a política do conhecimento oficial”.

A discussão referenciada tem relação com a nossa pesquisa. Iremos analisar a formação inicial dos professores de Geografia. A nossa atenção está direcionada para o preparo do professor e de que maneira interpreta e trata com objetivos pedagógicos o conhecimento da ciência referência que pretende ensinar.

Os textos, que embasaram os estudos referentes ao tema que trata da formação dos educadores em início de carreira e em serviço, trouxeram à luz alguns fatores que influenciam os fundamentos e a prática dos conhecimentos escolares. Entre as variáveis abordadas estão os aspectos políticos e éticos das formações aligeiradas, a atuação do Estado em trabalhar direto com a formação de professores, as influências das políticas educacionais voltadas para a formação docente e a precariedade da formação inicial contribuindo para a mercantilização da formação continuada.

Com essas preocupações, subsequente a esta introdução apresentaremos o percurso metodológico; os aspectos sobre a formação docente que foram suscitados pela literatura citada em linhas precedentes; os resultados que os aprendizados permitiram inferir na relação com o objeto da pesquisa.

A nossa expectativa é que este trabalho contribua para tratarmos dos fundamentos geográficos de professores dos anos finais do ensino fundamental da escola pública, iniciantes na carreira, e de que maneira são apresentados e articulados às teorias pedagógicas.

Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico se assenta no estudo da bibliografia[3] sobre a "Formação inicial e contínua dos educadores", sugerida no curso da já mencionada disciplina, "Educação Pública e Formação de Educadores na sociedade brasileira contemporânea".

As leituras, seminários e debates referentes ao assunto comunicado, provocaram a sistematização de perspectivas teórico-metodológicas que trouxeram

[3] "[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias [...]" (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.6). Assim, a metodologia deste trabalho se fundamenta em dados e análises produzidas por trabalhos científicos que tratam o tema em debate.

à luz alguns fatores que influenciam os fundamentos e prática dos saberes escolares, o que incitou novos questionamentos e permitiu ampliar a reflexão referente às questões inferidas por intermédio da prática docente na articulação com as pesquisas.

A formação inicial e contínua dos educadores

A pesquisa de Elba S. de S. Barreto (2015, p. 683), evidencia a superior busca, nos últimos anos, aos cursos de Pedagogia em relação às outras licenciaturas. No entanto, a expansão da certificação em ensino superior dos professores de ensino básico no Brasil não tem uma relação direta com a qualidade da educação escolar. Barreto (2015) nos indica, entre os problemas constatados nas licenciaturas, que “falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência” (BARRETO, 2015, p. 688).

Nesse sentido, Barreto (2015) menciona a ausência de preocupação em se concentrar a tratar da prática docente, verificada em grande parcela, nos cursos de formação de professores. Assim, com base em nossa formação inicial, outras pesquisas (BERNARDES; DINIZ-PEREIRA, 2012; NONO, 2011) e as argumentações dessa autora, pensamos que a inquietação de Barreto (2015) tem relação com a falta de conexão entre teoria e prática observadas na maioria das licenciaturas, ou seja, as teorias tratadas ao longo da formação acadêmica profissional docente não estariam articuladas com a investigação empírica, os saberes da atuação pedagógica desenvolvidos com base no tratamento dos fatores que influenciam o trabalho e a produção do conhecimento na escola.

Essa situação é potencializada pelos estudos de Candau (1996) que, entre outros dados e discussões, nos trazem alguns depoimentos de professores que a levaram a conceber que é no locus escolar que o professor realmente “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1996, p.144).

Concordamos com a autora, pensamos que a escola pública é um espaço fundamental para os alunos egressos dos cursos de licenciatura que, em grande

parcela, a têm como lugar para a prática de ensino após deixarem a academia; o trabalho docente nos indica a grande importância para o preparo e o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira a construção de saberes referentes à vivência no espaço escolar.

Um dos trabalhos que trazem outros elementos que podem contribuir para problematizar essa questão é de autoria de Beatrice Ávalos (2014), ao contextualizar as características de formação inicial docente no Chile, a autora possibilita que realizemos paralelos com o contexto educacional e a formação de professores no Brasil. Ávalos (2014) nos indica que, a partir dos resultados das pesquisas, fomentadas pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE), embasadas por dados resgatados com as provas padronizadas sobre a aprendizagem escolar, como as que são aplicadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os sistemas educacionais de alguns países como Nova Zelândia, Estados Unidos e Inglaterra seguiram a linha de criticar o professor reflexivo, alegando, entre outros pressupostos, que os professores aprendem na prática e incentivaram o desmonte dos cursos de formação. Porém, Ávalos (2014) assinala que,

> la formación docente en Chile há sido objeto de atención crítica por parte de las autoridades educacionales de los gobiernos democráticos com distinta intensidade y focos de atención desde mediados de los años noventa hasta hoy[4] (ÁVALOS, 2014, p.15).

A partir desta passagem a autora irá argumentar que o Chile seguiu um caminho diferente dos países citados no parágrafo anterior, pois se identificou que o problema está na formação de professores, apontando que as disparidades educacionais apresentadas pelos alunos têm, em parte, relação com o preparo docente. Ávalos (2014) resgata alguns dados e discute todos estes e outros elementos que influenciam a carreira inicial docente articulando com a evolução das políticas dirigidas à formação de professores no Chile. Desse modo, destaca que o

[4] A formação docente no Chile tem sido objeto de atenção crítica por parte das autoridades educacionais dos governos democráticos com distinta intensidade e focos de atenção desde meados dos anos noventa até hoje (Tradução nossa).

Estado chileno passou a agir diretamente na formação, mas, não é possível captar no seu trabalho, também não é o seu propósito verificar, se as formações no Chile buscaram superar o preparo docente em cursos de racionalidade tecnicista em que as teorias pedagógicas são estudadas com base em escolas idealizadas.

Alguns dos problemas apresentados por Ávalos (2014), como os professores formados em cursos EAD que não apresentam resultado satisfatório e a intenção apresentada pelos programas de formação docente voltados a preparar professores generalistas em quatro disciplinas do ensino básico, orientam a pressupor que os cursos estavam organizados em programas curriculares reduzidos a se realizar de maneira minimalista. Todavia, para inferir de que maneira o sistema educacional chileno buscou oportunizar que o professor iniciante realizasse a sua formação discutindo as teorias pedagógicas, com base nos possíveis aprendizados desenvolvidos com a prática nas escolas, necessitamos da apropriação de maiores dados e referências.

Ainda no sentido de conceber a escola pública como local de desenvolvimento profissional e formação do professor, Silva Júnior (2015) nos provoca a refletir: “Em tal caso, como validar os processos de formação se, ao mesmo tempo, a crítica impiedosa às escolas públicas as desqualifica como referências a ser consideradas?” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 147). Ao incitar esta problemática, o autor segue pontuando uma série de questões que indicam a necessidade de uma agenda de pesquisas que contribua para pensarmos essa complexa inquietação. São indagações que nos estimulam a tratar de muitos fatores que influenciam as condições concretas da prática educativa, a diversidade e desigualdade que caracterizam a escola pública no Brasil e de que maneira essas variáveis afetam a qualidade do trabalho docente.

A amplitude de questões apontadas por Silva Júnior (2015) é fundamental para evitar uma análise parcial sobre a formação de professores, contudo, pretendemos destacar que muitas das interrogações nos levam a pensar a iniciação à docência como fase fundamental para a formação, porque ela marca a carreira com vivências que irão influenciar a rotina de trabalho do professor e a sua

aprendizagem profissional, um período reconhecido por decepções e aprendizados que podem incitar os iniciantes a aperfeiçoar pedagogicamente suas práticas de ensino.

No entanto, conforme nos indicam as pesquisas (ALGEBAILE, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2015), as circunstâncias reais da prática pedagógica e as precárias possibilidades de trabalho nas escolas, em especial as que atendem as classes populares, contribuem para que a atuação profissional docente e as aprendizagens do início de carreira sejam prejudicadas, pois, com as condições de trabalho ruins, dificulta-se a produção do saber escolar e ao professor é atribuído o papel de um mero dador de aulas; um mero tarefeiro.

Com base nesse pressuposto é assinalado que a tarefa do professor acaba se resumindo a reproduzir conhecimentos, sem que se apresente a preocupação em tratar o fenômeno a partir do saber que os estudantes chegam à escola, não demonstrando a intenção em articular o ensino ao processo de produção da existência humana e ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, distante da perspectiva de uma docência que esteja atenta com o significado do ensino para a vida dos educandos.

Desse modo somos impulsionados a pensar o que significa ensinar o objeto de estudo na escola? De que maneira devemos tratar os específicos conhecimentos das áreas dos especialistas (Geografia, História, Artes etc.) com a perspectiva pedagógica? Como olhar o conhecimento científico do ponto de vista da docência se, no decorrer da formação, não discutimos e não tratamos pedagogicamente o seu conteúdo? A prática educativa exige apenas o domínio do conhecimento a ser tratado? Preparar professor é apenas formar especialista no assunto a ensinar?

Por meio de um levantamento referente à bibliografia e documentos que tratam da formação continuada de professores, Claudia L. F. Davis (2012) aponta que parte das pesquisas centra na figura do professor. Destaca-se que são formações aligeiradas, precárias e que envolvem um ciclo de vida profissional (vivências na docência articulada às necessidades do professor), mas também se

discute a formação continuada, que é coletiva, ou seja, por meio das equipes pedagógicas, se realiza com o grupo de professores nas escolas.

O trabalho mencionado (DAVIS, 2012) desperta a atenção para o fato de que a formação que ocorre em alguns estados legitima a escola como lugar de formação, isto é, corrobora o entendimento da escola como lócus de aprendizado e desenvolvimento profissional, talvez o mais importante, quando se pensa em formação continuada. Os resultados da pesquisa (DAVIS, 2012) também acentuam que a formação contínua docente que é desenvolvida nas escolas por intermédio da atuação do coordenador pedagógico tem se inserido em políticas públicas de formação que muitas vezes incluem demandas sociais que não deveriam ser atribuídas à escola. Dessa maneira, Davis (2012, p.16) argumenta que “nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele”.

Nesse contexto, Eveline Algebaile (2009) compreende a escola pública como uma extensão do Estado que, ao direcionar a essa instituição demandas sociais que deveriam ser de responsabilidade de outros departamentos públicos, além de provocar o esvaziamento em outros setores de ação da esfera pública, induz a escola a não cumprir o que deveria ser a sua preocupação central, o desenvolvimento de conhecimento com e para os seus alunos.

Os apontamentos nos trabalhos de Algebaile (2009) e Davis (2012), referentes às investidas do Estado na escola e as políticas de formação de professores, nos remetem a pensar, entre outros assuntos, na precarização e flexibilização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004) e a dificuldade que muitos professores apresentam, ao assumirem atividades deslocadas da perspectiva pedagógica, em desenvolver os saberes com os seus alunos.

Nessa direção podemos refletir sobre o processo que separa o trabalho do professor entre sua concepção e a sua execução. A especialização e a precarização do trabalho, em que o professor perde a perspectiva do conjunto de conhecimentos necessários para a sua reflexão-atuação profissional e é obrigado a se submeter a

trabalhos temporários com a extinção de muitos direitos trabalhistas e a diminuição dos salários, são dois movimentos que também influenciam a formação docente.

Dessa maneira o professor é obrigado a aumentar a jornada de trabalho, procedimento que prejudica o tempo a dedicar a sua formação. Esta condição, atrelada ao seu esgotamento físico e mental, proveniente das excessivas atividades demandadas pela ampliação da quantidade de aulas, pode dificultar a reflexão sobre os fatores que atingem as condições de trabalho e o desenvolvimento de saberes sobre a prática educativa, procedimento fundamental para a organização do fazer pedagógico dos professores.

Outro trabalho que considera a escola como lugar fundamental para o preparo do professor e aponta alguns elementos que dificultam e contribuem para a precarização da sua formação é de Elba S. de S. Barreto (2015). A autora assinala que o fato de a formação docente, tanto no início de carreira como pós-egressão da universidade, ter a possibilidade de desenvolver com o foco na escola e nas práticas educativas, especialmente a formação ofertada pelo funcionalismo público que propicia maiores incentivos à pesquisa, pode favorecer a interação entre os saberes da ciência referência da área de atuação docente com o conhecimento dos estudantes, indicando assim a possibilidade de maior aproximação entre universidade e redes de ensino.

Barreto (2015, p. 691) problematiza a formação de professores alegando que é necessário “ousar mais. Por que não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emerjam múltiplas e mais ambiciosas formas de ensino colaborativo?”. A autora cita como exemplo superar os estágios desenvolvidos nos cursos de formação inicial e que mesmo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID) não dá conta de tratar o exercício da profissão com base nas teorias desenvolvidas nas universidades,

> [...] porque não se trata de inserir os sujeitos formandos na escola básica. Eles já estão lá! Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada [...] (BARRETO, 2015, p. 691).

Dessa forma a autora assinala a necessidade de realizar o movimento de aprimorar a fundamentação da atuação docente por uma via de direção dupla, isto é, problematizar as práticas com os professores, em formação ou em serviço, inserindo nas escolas as teorias que foram pensadas a partir das condições de ensino e os desafios para que o exercício docente incorpore as necessidades dos educandos.

Entre estas e outras variáveis que influenciam a formação docente, como a oferta pública do curso de Pedagogia proposta pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que não atendem à demanda de formação; o questionamento referente à grande demanda e à qualidade dos cursos de licenciatura, entre outros fatores, o trabalho de Barreto (2015) interroga a característica predominante dos cursos de Pedagogia se realizarem pela iniciativa privada e a educação a distância, fato que preocupa a autora por dois motivos,

> Em primeiro lugar, porque a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio de pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino.
> Em segundo lugar, porque a rápida expansão dos cursos de educação a distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012 e BARRETO, 2011 *apud* BARRETO, 2015, p. 684-685).

Referente aos cursos oferecidos pela iniciativa privada, Barreto (2015) indica estar atenta ao aspecto mercadológico e à falta de preocupação com a qualidade invariavelmente empreendida ao preparo de professores – de que maneira o professor é formado, pois não se trata apenas de expandir, mas onde está a qualidade? Em relação aos cursos de EAD, a autora indaga os seus projetos pedagógicos, a estrutura que irá dar suporte à logística dessa maneira de oferecer o

curso, como o conhecimento chega aos estudantes e de que forma eles serão acompanhados, de que modo ocorrerá à mediação para a busca da assimilação do objeto de estudo.

Assim o trabalho de Barreto (2015) nos provoca a pensar, especialmente, o problema da apropriação da iniciativa privada da formação de professores como mercadoria. Com a precarização dos cursos de formação inicial, a formação continuada se tornou um grande negócio para os grandes conglomerados financeiros-empresarias (Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, etc.) que disputam as políticas educacionais com interesse na privatização da educação básica e dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido nos colocamos a refletir sobre como se organizar e atuar na disputa contra as políticas educacionais que estão alinhadas com os interesses da iniciativa privada? Será que existe a abertura para o reconhecimento das condições materiais de existência e a identidade dos sujeitos que estão na escola pública? Para pensar estas indagações, será necessário abordar qual é a concepção de Estado que fundamenta a elaboração das políticas públicas que são voltadas para o preparo docente e a educação escolar, mas não há espaço neste trabalho para cuidar desses problemas.

Iremos retomar esse diálogo oportunamente com o fim de tratar da perspectiva epistemológica da nossa pesquisa, mencionada no decorrer deste trabalho. Não pretendemos discutir o Estado em si, mas temos a preocupação em desenvolver o conceito de Estado que irá fundamentar o estudo das políticas públicas que são voltadas para o preparo de professores e o currículo.

Resultados

Este trabalho provocou novos questionamentos inerentes à formação de professores. Entre as constatações e inquietações suscitadas por este estudo, se destaca a concepção da escola como um lugar fundamental para a construção de saberes pedagógicos e o desenvolvimento profissional, mas também se

problematiza esta possibilidade por conta das precárias condições para o trabalho docente, em específico nas escolas públicas.

Ao discutir a precarização da prática educativa nas escolas e a sua influência para o preparo do professor, alguns estudos nos indicam a dificuldade dos docentes em desenvolver os saberes inerentes da relação com os alunos para tratá-los com propósitos pedagógicos.

Este problema se amplia ao pensarmos as formações coletivas desenvolvidas nas escolas e os cursos de licenciatura cuja característica predominante é terem sido cooptados pela iniciativa privada e desenvolvidos no modelo de EAD. Entre outras questões estimuladas a partir deste fato, estão as formações realizadas nas escolas inseridas em políticas públicas que demandam responsabilidades que fogem a perspectiva pedagógica para a construção do conhecimento escolar; grande parcela dos cursos de formação é organizada de maneira abreviada, com interesses mercadológicos e sem demonstrar a preocupação com o projeto pedagógico, de que forma o conhecimento chega e é desenvolvido com os alunos, isto é, não estão atentos em discutir os conteúdos específicos das disciplinas especialistas e a sua problematização com as questões pedagógicas.

As condições descritas nos fazem pensar: o que significa mediar o ensino escolar do nosso objeto de estudo, a Geografia? O professor é um sujeito fundamental para a prática do ensino que é exercitado na escola, pois o sentido que o conhecimento em desenvolvimento terá para a vida dos estudantes sofre grande influência de sua intervenção. Para que o saber geográfico possa ser significativo nas aprendizagens sugeridas, o professor precisa se preocupar com o que pretende atingir com os estudantes, mas será que o docente está embasado para decidir os propósitos do ensino e os conteúdos e recursos didáticos apropriados para contribuir com a busca dos objetivos almejados?

No decorrer deste trabalho foi assinalado de que maneira a especialização e a precarização do trabalho do professor atingem a sua formação, pois a influência desses dois movimentos na condição docente trouxe, junto a outras demandas, a necessidade em atribuir uma carga horária maior de aulas.

Nesse sentido pensamos que muitos professores de Geografia foram atraídos pela possibilidade de aumentar o salário ao cursar uma segunda licenciatura, grande parte sendo cursos ministrados com programa de disciplinas exíguo e que apresentam a falta de conexão entre teoria e prática, questão última também apreciada com este artigo.

São pressupostos que construímos e reforçamos a partir da leitura dos textos e os debates em sala de aula, problemas que foram captados com a discussão referente aos cursos de formação e que pretendemos avaliar como se apresentam na formação inicial dos professores de Geografia.

A necessidade da pesquisa sobre a formação docente foi provocada por perceber que, ao se colocarem em suas práticas pedagógicas, muitos professores de Geografia se deparam com a dificuldade em correlacionar o conhecimento geográfico científico com a geografia dos estudantes, ou seja, os docentes não apresentam a perspectiva em tratar pedagogicamente os estudos acadêmicos referentes à identificação e o sentido da ordem territorial dos objetos e o significado desse ordenamento para a vida dos educandos.

Suspeitamos que a formação inicial dos professores tenha se apresentado insuficiente para tratar os fatores que influenciam os fundamentos e prática dos saberes geográficos, mas é uma questão que, junto às outras provocadas com este e demais trabalhos, iremos tratar no curso da pesquisa de doutorado.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. Escola Pública e Pobreza: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ÁVALOS, Beatrice. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28, 2014. Disponível em: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf. Acesso em: 10 março 2017.

BARRETO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BERNARDES, Alessandra; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Escolhas, percursos e trajetórias de formação: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes de Geografia. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 251-267, 2012.

CANDAU, Vera Maria F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira [et al]. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita – FCC. São Paulo, junho de 2012. Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf. – Acesso em: 21 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011, 176p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas – SP, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, nº 1, jul. 2009.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR [et al]. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FORMAÇÃO INICIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

André Boccasius Siqueira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
siqueiraandreb@gmail.com, andre.siqueira@ufrgs.br

Angela Carine Moura Figueira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
qmcfigueira@gmail.com, angela.figueira@ufrgs.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: O tema Ensino de Ciências nos anos iniciais da educação básica é consideravelmente importante para a formação dos estudantes universitários. Nesta etapa de escolarização, as crianças estão em processo de formação de valores, especificamente ambientais. É o momento de conhecerem o mundo que os cerca, desenvolver a percepção da natureza e do meio social em que vivem, experienciando, assim que possível. Por este motivo, objetivou-se refletir acerca do ensino de Ciências a partir de um componente curricular no curso de Pedagogia. Constata-se que há a necessidade de maiores reflexões nos cursos de formação, e promover atividades teórico-práticas a partir da ludicidade.

Palavras-chave: Ludicidade; Experimentação; Encontros Assíncronos; Encontros Síncronos; Anos iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências nos anos iniciais da educação básica é consideravelmente importante para a formação dos estudantes, tendo em vista que a área de ciências naturais é estudada em todos os níveis de formação[1]. Os cursos de formação de pedagogos, no âmbito das universidades, tratam acerca do tema, apenas um ou dois componentes curriculares. São apenas noções sobre as ciências e, muito raramente, consegue-se aprofundar um ou outro tema.

Nesta etapa as crianças estão em processo de formação de seus valores, especificamente aqueles envolvidos à área de ciências naturais. É um momento em

[1] Tanto na educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Por este motivo é fundamental haver um ou mais componentes curriculares referentes à área.

que eles conhecem o mundo que os cerca e desenvolvem a percepção da natureza e do meio social, através da ludicidade e amorosidade.

A fim de contribuir para os estudos da área de ciências nos anos iniciais, objetivou-se refletir acerca do ensino de Ciências a partir de um componente curricular no curso de Pedagogia. A graduação é na modalidade à Distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Campus Litoral Norte. O referido componente curricular denomina-se “Escola, Conhecimento e Metodologias: Ciências Naturais” e foi ministrado pelos autores desta reflexão.

Procurou-se desenvolver os encontros síncronos e assíncronos conforme o planejamento inicial e, no decorrer dos encontros adaptamos alguns tópicos a partir da participação dos estudantes. Em alguns tópicos houve maior discussão do que em outros.

Tendo em vista que os estudantes em formação do curso de graduação em Pedagogia possuem apenas um componente curricular direcionado à área de ciências naturais, procurou-se articular os encontros em duas partes: uma teórica e outra prática. Para tal, visitou-se autores cuja produção acadêmica está relacionada como tema, são eles: Becker (1994), Candau (2000), Daher e Machado (2016), Sousa, Moura e Carneiro (2013), Hermes (2019), Pavão e Freitas (2011), Weissmann (1998) e outros.

Após esta breve apresentação, relatamos, a seguir, a metodologia utilizada e as estratégias que desenvolvemos para que os acadêmicos estivessem sempre entusiasmados com os encontros e, por extensão pela área de Ciências da natureza.

METODOLOGIA

O componente curricular “Escola, Conhecimento e Metodologias: Ciências Naturais” teve a participação de 172 estudantes, distribuídos em três polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB: Balneário Pinhal, Arroio dos Ratos e Serafina Corrêa. Apresentou como súmula uma “Abordagem didático-pedagógica dos fenômenos naturais para a educação na infância. Aspectos sociológicos, políticos e

epistemológicos da alfabetização científica na cultura escolar. Metodologia e prática de ensino de ciências mediadas por tecnologias. Parâmetros curriculares para a área de Ciências da Natureza dos anos iniciais do ensino fundamental" e objetivou "Compreender a legislação que versa sobre o Ensino de Ciências na educação infantil e nos anos iniciais; Refletir acerca da base epistemológica do ensino de Ciências; Reconhecer a importância de ensinar Ciências da Natureza na educação infantil e nos anos iniciais; Conhecer a abordagem didático-pedagógica dos fenômenos naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; Abordar metodologias e práticas para o ensino de Ciências da Natureza na educação infantil e nos anos iniciais".

Para tal, o componente curricular foi ministrado no período de dois meses, perfazendo oito semanas. Os encontros, portanto, foram divididos em oito módulos, nos quais foram disponibilizados materiais teóricos para leitura e aprofundamento da discussão dos conteúdos estudados. Encerrou-se os encontros com dois módulos avaliativos, um final e outro para recuperação. Como a avaliação é um processo de aprendizagem, no decorrer do período de estudos foram promovidas oportunidades individuais para tal.

O componente curricular "Escola, Conhecimento e Metodologias: Ciências Naturais" teve a participação de 172 estudantes, distribuídos em três polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB: Balneário Pinhal, Arroio dos Ratos e Serafina Corrêa.

No terceiro encontro o tema principal continuou sendo o ensino de ciências, questões práticas e teóricas através da segunda web conferência. No quarto encontro, estudou-se questões legais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular e uma discussão sobre o papel da área nos estudos iniciais. No quinto, realizou-se outra *web* conferência sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais, enfatizando as bases legais e epistemológicas da área.

Os encontros seguintes foram práticos, ou seja, através de três *web* conferências apresentou-se diversificadas maneiras de realizar experimentos práticos com estudantes do ensino fundamental. Destaca-se no sexto encontro em

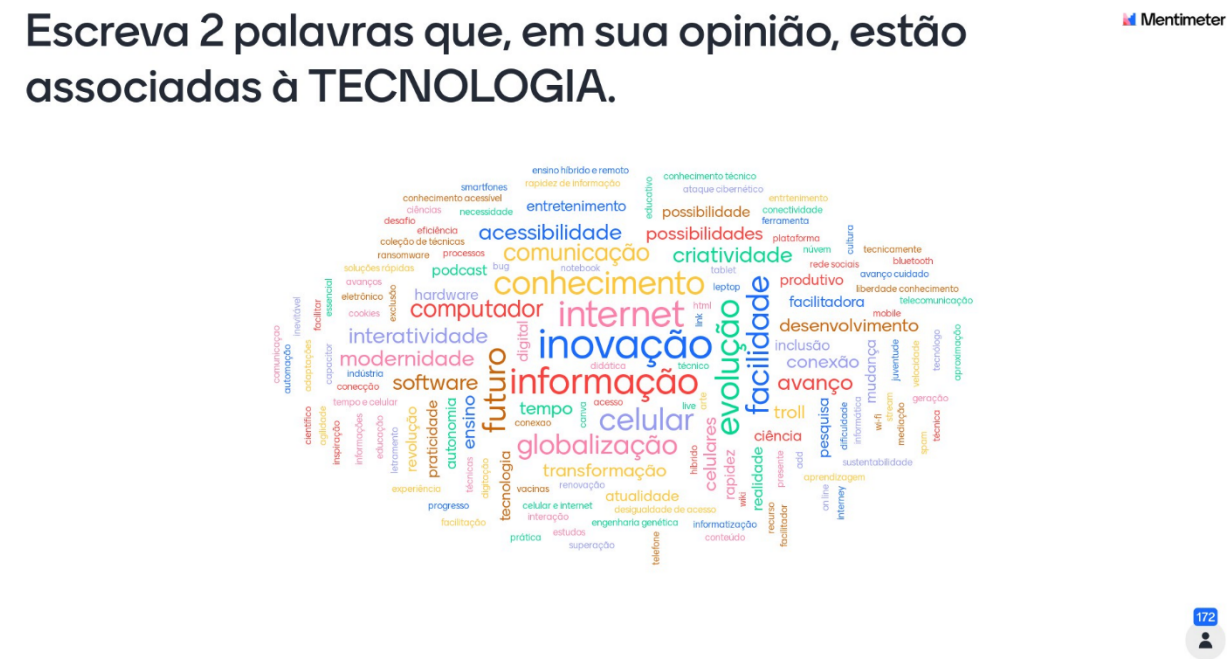
que disponibilizamos a ferramenta *Padlet*. Esta cria um mural virtual, considerado muito dinâmico e interativo, pois a contribuição individual fica exposta no grande mural. Para que essa atividade desse certo, cada estudante apresentou uma breve reflexão acerca dos aspectos positivos e negativos de sua experiência com aulas de Ciências seu tempo de estudante na educação básica, enfocando os anos iniciais. Tal reflexão deveria vir acompanhada de uma imagem que tivesse marcado tal fase de sua vida acadêmica.

Em todos os módulos havia um fórum de discussão para sanar dúvidas ou debater sobre algum assunto pertinente. Na avaliação final, solicitou-se que os estudantes escolhessem um tema da área de Ciências e, a partir dele, desenvolvesse um plano de aula apresentando uma atividade lúdica e ou experimental sobre o tema escolhido. O plano de aula foi postado no recurso "tarefa". Para dar continuidade a essa reflexão, a seguir apresentamos os resultados que consideramos pertinentes para socializar.

RESULTADO

Os encontros síncronos através de *web* conferências foram muito bem aceitos pelos acadêmicos, uma vez que houve a possibilidade de debater temas referentes aos anos iniciais e metodologias específicas para a faixa etária dos estudantes com os quais desenvolverão suas atividades laborais. Os textos para leituras, isto é, encontros assíncronos, foram escolhidos para que houvesse uma reflexão acerca do ato de professorar.

O uso da ferramenta *Mentimeter*, teve como resultado os seguintes termos: globalização, informação, inovação, internet, evolução e facilidade. Estes termos foram discutidos durante a *web* conferência. A nuvem de palavras teve o seguinte resultado:



A ferramenta *Padlet* trouxe várias reflexões onde os estudantes apresentaram uma gravura representando um momento de seu tempo de escola e/ou seus objetivos enquanto futuros docentes. A atividade foi bastante significativa para que houvesse uma maior integração entre os estudantes, os docentes e os tutores, já que os encontros estão sendo totalmente virtuais. Houve a leitura de cada postagem e discussões sobre as histórias escolares dos envolvidos.

Há que se levar em conta a rapidez para desenvolver os tópicos da súmula e os objetivos propostos para o componente, visto que foram apenas oito módulos. As referidas aulas na modalidade à distância são diferenciadas em relação à presencial, uma vez que o contato com os estudantes é via web, seja em conferências ou através da plataforma *Moodle* (*Modular Oriented Dynamic Learning*). Este Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, é utilizado com significativa frequência nesta modalidade, ou melhor, é a base para seu desenvolvimento, é o espaço de interação entre do docente e o estudante, excetuando as atividades avaliadoras quando o estudante se desloca até o polo para realizá-la, o que não está ocorrendo neste

período de pandemia com o vírus Covid-19. O desenvolvimento e as avaliações foram totalmente virtuais.

Constata-se que, sem diálogo não há aprendizagens. Os seis encontros síncronos – web conferências – foram muito importantes para o desenvolvimento do componente curricular e, sobretudo para despertar a vontade, não somente a necessidade, de estudar a área das ciências naturais. É mister que haja a promoção de momentos de discussão para expor o que se observa, se estuda, se reflete, seja através de expressões orais ou gráficas, como por exemplo, textos, gravações de vídeos curtos, apresentação de trabalhos orais e nos diversos meios de avaliação a aprendizagem do estudante.

As ferramentas e diversificados modos de expressão contribuem, portanto, pra a aprendizagem de maneira mais dinâmica almejando que os futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental possam mostrar, a seus estudantes, os temas da área de ciências da natureza de modo que possam ter uma melhor significação no mundo que os cerca. Os acadêmicos de Pedagogia mostraram-se receptivos quanto aos temas e aos métodos deste componente curricular.

Para os futuros docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, procurou-se incentivar que busquem maior conhecimento na área, bem como de maneiras condizentes com a compreensão e linguagem dos estudantes. Incentivou-se a leitura de periódicos a fim de buscar maior aprofundamento em se tratando do conteúdo específico da área de ciências naturais.

Sobre o tema, corroboramos com Sousa, Moura e Carneiro (2013, p. 53) ao afirmarem que

> a relação teoria e prática dos cursos de formação de professores de ciências precisam ter como objetivo:
> - melhorar o processo ensino aprendizagem;
> - despertar para a necessidade de contextualização das atividades da escola e da sala de aula;
> - ajudar no desenvolvimento das potencialidades dos educandos;
> - diminuir a exclusão social e despertar para a cidadania consciente.

Almejando uma melhor compreensão da área de ciências da natureza, esses objetivos estão na mesma direção quando Benincá (2015) aborda as questões interdisciplinares do currículo. Elas devem perpassar em todas as disciplinas do currículo escolar e os novos paradigmas científicos tem grande importância dos estudos sobre o meio ambiente. Desse modo, é interessante ressaltar que o ambiente que se refere não seja somente um ambiente marcado pelos muros da escola e sim, além dele, aquele que envolve a comunidade em que a escola está inserida e que sem ela não existiria a instituição escolar naquele espaço do município. Desse modo, há que conhecer, refletir e contextuar sobre o meio ambiente sobretudo sobre suas potencialidades do ensino nos anos iniciais. Ressaltando que a aprendizagem deve ser realizada conforme o nível de compreensão dos estudantes.

Aos futuros docentes dos anos iniciais procurou-se demonstrar que através da ludicidade, os estudantes dos anos iniciais têm aprendizagens mais significativas. As crianças têm curiosidades constantes. São ávidas por novas descobertas. Aproveitar esse período de suas vidas com amorosidade e seriedade, assim promovendo momentos de crescimento aos envolvidos na aprendizagem é fundamental para as gerações presentes.

CONCLUSÕES

O componente curricular “Escola, Conhecimento e Metodologias: Ciências Naturais”, desenvolvido no curso de graduação em licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizado pelo campus Litoral Norte foi realizado de modo virtual, em todos os módulos, inclusive a avaliação final (em tempos de isolamento social, não houve avaliação presencial). Esta não significa que seja classificatória, como na escola tradicional e disciplinar. Há várias maneiras de o estudante ser avaliado.

Os oito encontros foram importantes para promover o diálogo e a aprendizagem. Estudantes, professores e tutores contribuíram de modo que os encontros síncronos fossem o mais participativo e que aparentasse *insights* acerca

da área de ciências da natureza. Foram espaços de debate, de trocas e colaborações.

Técnicas e metodologias de ação docente são importantes para a formação dos acadêmicos, porém somente isso não é necessário, não garante uma educação de qualidade. Há que estudar e compreender o conteúdo a ser ministrado e é importante considerar a presença do brilho nos olhos do docente, quando nos colocamos frente aos estudantes a fim de que haja uma socialização dos saberes e dos prazeres nas aprendizagens, na leitura do mundo e do ambiente natural que os cerca. O ato de professorar como o educador Paulo Freire (2007) preconizava: com afeto e responsabilidade.

Apesar das modificações atuais nos documentos oficiais tais como o BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a formação de professores para o ensino de Ciências dos anos iniciais, sempre foi[2] e continua sendo importante para que os acadêmicos conheçam maneiras diferentes para estudar a área com seus estudantes e, despertar sua curiosidade[3].

Defendemos que não somente a formação inicial seja de qualidade, mas a continuada também e, esta última, de modo contínuo. Nosso papel enquanto docentes do ensino superior e formadores de profissionais conscientes de sua importância na sociedade e, entre outros, é promover tais momentos reflexivos aos futuros docentes, aos já laborando e aos demais integrantes dos espaços escolares e não escolares.

Apresentamos neste texto reflexivo a importância da formação de professores dos anos iniciais, que tenha qualidade nesse processo formativo. Para defender isso, partimos de um componente curricular na qual o ensino de Ciências da Natureza seja catalizador desse processo.

---

[2] Por muito tempo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental eram desenvolvidos por estudantes dos cursos de Magistério, no ensino médio e, mais recentemente, no de Pedagogia. Foi a partir da LDBEN (Lei n.9394/93, de 20 de dezembro de 1996) que houve a exigência de profissionais licenciados em Pedagogia.

[3] Apesar de que as crianças sejam ávidas de conhecimento, perguntando seguidamente sobre o que não compreendem. Para sanar suas dúvidas, há que explicar os fenômenos naturais de maneira científica e, ao mesmo tempo, com uma linguagem acessível, para que surjam novas curiosidades e, assim vão se apropriando do conhecimento e compreendendo o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, jan./jun. 1994, p. 89-96.

BENINCÁ, Dirceu. Meio ambiente: problemática e desafios educativos. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias de; SILVA, Roberto Rafael Dias de; BENINCÁ, Dirceu (orgs.). Educação, Cultura e Reconhecimento: Desafios às políticas contemporâneas. São Paulo: Salta, 2015. P. 132-150.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Currículo e Saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

DAHER, Alessandra Ferreira Becker; MACHADO, Vera de Mattos. Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que pensam os professores. Revista da SBEnsBio, n. 9, 2016, p. 1215-1226.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HERMES, Simoni Timm. Metodologia do ensino de ciências naturais. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019.

PAVÃO, Antônio Carlos; FREITAS, Denise de. Quanta ciência há no ensino de ciências. São Carlos: EduFSCar, 2011.

SOUSA, Roselene Ferreira; MOURA, Francisco Marcôncio Targino de; CARNEIRO, Cláudia Christina Bravo e Sá. O papel da didática na formação do professor. In: GÜLLIC, Roque Ismael da Costa (Org.). Didática das Ciências. Curitiba: Prismas, 2013.

WEISSMANN, H. (org.). Didática das Ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Agência de fomento: não houve financiamento específico para esta reflexão.

O PERFIL DAS/DOS PROFESSORAS/RES DE CIÊNCIAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Claudení Marques Santos
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, campus Vitória, Espírito Santo
clau.marquess@gmail.com

Carolina Demetrio Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS/UFES), campus Alegre, Espírito Santo.

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar o perfil dos professores de Ciências do ensino fundamental II no município de Alegre, Espírito Santo – Brasil, permitindo conhecer assim quem é este profissional e suas as condições de trabalho. A análise revelou que há uma grande predominância de mulheres, com nível superior completo e na maioria com formação em Ciências Biológicas, por meio da inciativa privada, exercendo contrato de designação temporária. Ressalta-se a importância de investimentos em políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada e, melhores condições de trabalho, para que se possa ofertar uma melhor educação em Ciências no município pesquisado.

Palavras-chave: Perfil do professor, Formação docente, Educação básica, Ciências.

Introdução

Existem muitos questionamentos quanto se fala a respeito da Educação Básica no Brasil, mas dois parecem ser incontestáveis: um é que é preciso melhorar a qualidade da educação; o outro, é que o professor figura como peça de fundamental importância para esta mudança.

Nesse sentido, a formação de professores vem sendo reivindicada há muito tempo por uma parcela considerável de educadores que se mobilizam em torno de buscas por melhorias da qualidade da educação pública brasileira. A concepção de um sistema para formar professores é reconhecida como uma etapa fundamental para se efetivar a organização nacional para a formação de professores e sua profissionalização para o magistério (SCHEIBE, 2008).

Para cobrir os 51 milhões de alunos matriculados na escola básica, existem cerca de dois milhões de professores, grande maioria (80%), presentes no setor público, os professores se destacam por ser o terceiro subgrupo ocupacional em maior número no Brasil. Portanto, não é de se surpreender que para conseguir qualificar uma categoria profissional bastante numerosa como esta, o respectivo processo de formação docente venha a contribuir fortemente no papel de impulsionamento do crescimento do ensino superior no Brasil, dito de outra forma, a expansão dos cursos de formação de professores no Brasil vem sendo conduzido juntamente com a expansão das oportunidades educacionais à população em geral (BARRETO, 2015).

> A educação básica representa, assim, um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes. Há, contudo, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e também do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrair a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais. (BARRETO, 2015, p. 681).

Esse campo também se caracteriza por ser um grande desafio para as políticas educacionais. Muitos países vêm buscando desenvolver políticas e ações agressivas na área educacional e visam, principalmente os formadores ou os professores “que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (GATTI, 2014, p. 35).

Assim, nessa perspectiva, é que este trabalho se enquadra na temática geral de pesquisa sobre “Formação de Professores” (DINIZ-PEREIRA, 2014), objetivou caracterizar o perfil dos professores de Ciências, com o intuito de identificar suas características profissionais quanto a sua formação inicial e continuada e saber sobre as condições do trabalho docente.

Aspectos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido no município de Alegre, localizado no sul do estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, geograficamente situado nos limites entre os estados da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A pesquisa teve como público-alvo professores que lecionam no Ensino Fundamental dos anos finais

(6º, 7º, 8º e 9º ano). Foram investigadas todas as escolas da rede pública estadual e municipal de ensino que ofertavam o Ensino de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental. Ao todo foram amostradas onze escolas no município, sendo sete da rede estadual e quatro escolas da rede municipal.

Após a construção da proposta pedagógica e objetivo da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O instrumento utilizado para coletar os dados foi o questionário semiestruturado (Quadro 1) contendo treze questões para traçar o perfil dos docentes, aplicado presencialmente com cada professor participante da escola selecionada. Foi solicitada a autorização das secretarias municipais e estaduais e diretores das escolas, bem como a pesquisa obteve permissão do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Plataforma Brasil, processo nº 922.001). Os professores assinaram o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" autorizando o uso das respostas fornecidas no questionário.

Quadro 1 - Questionário aplicado sobre o perfil profissional dos professores de Ciências.

1. Qual é a sua idade? ( ) Menos de 25 ( ) 25-35 ( ) 35–45 ( ) +45 2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino 3. Qual seu curso de graduação de formação inicial? _____ 4. Possui outro curso de graduação? Qual? _____ _____ 5. Que tipo de universidade você se formou? ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra. Qual? 6. Em que ano se formou? _____ 7. Possui curso de pós-graduação?	8. Qual sua situação profissional atual? ( ) Professor Concursado () Professor Contratado – Designação Temporária (DT) ( ) Outra. Qual? 9. Há quantos anos trabalha como professor da educação básica? _____ 10. Há quantos anos leciona apenas no Ensino Fundamental? _____ 11. Em quantas escolas leciona? ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ( ) mais de 3 12. Em que tipo de escola leciona? ( ) Só Pública ( ) Pública + Particular 13. Qual sua carga horária semanal? _____

( ) Especialização (*Lato Sensu*). Em que área? ( ) *Strictu Sensu* (Mestrado). Em que área? ( ) *Strictu Sensu* (Doutorado). Em que área?	_____

Fonte: As autoras

As escolas foram identificadas através de letras do alfabeto de de “A” a “I”, pela ordem que conseguimos aplicar os questionários, já os professores participantes foram identificados através de números para preservar a identidade de cada um, por exemplo, da escola A foram entrevistados três professores, portanto, os professores da escola A foram identificados por A1, A2, A3 e assim sucessivamente. Os dados foram tabulados no Microsoft Excel (Versão 2010) utilizando a ferramenta de planilhas para possibilitar uma melhor compreensão e facilitar a comparação das respostas obtidas por cada professor. Os dados obtidos foram quantificados por meio de porcentagens, e quando fosse o caso, utilizou-se a média.

Resultado e discussões

Das onze escolas selecionadas, apenas nove aceitaram participar efetivamente da pesquisa, das quais foram entrevistados 19 professores. A análise do perfil dos professores de Ciências da rede Pública Estadual e Municipal de Alegre revelou que há uma grande predominância de mulheres (84%) atuando na docência. Este dado é muito parecido ao encontrado no censo escolar de 2007, comparando à proporção de professores na Educação Básica no Brasil e por estado com relação ao sexo, obtendo valores muitos próximos de 81,94% e 82,93% para o Brasil e para o estado do Espírito Santo, respectivamente, mostrando assim que mesmo após dez anos, esse perfil de maioria mulheres atuando na docência (INEP, 2009) não mudou.

Esse número também é o que se constata para os anos iniciais, em que são principalmente as mulheres ‘as professoras’ dos anos iniciais e, segundo Barreto (2015, p. 686), “é melhor que sejam assim chamadas, porque são “mulheres na maioria absoluta” que no geral são impulsionadas a buscar uma formação superior nos cursos de Educação a Distância que são ofertados nas instituições privadas.

Cerca de 53% dos professores entrevistados estão na faixa etária de 25 a 35 anos idade, apenas um professor entrevistado possuía menos de 25 anos (5%), os demais tinham entre 36 e 44 anos de idade, com uma média geral de 33 anos. Segundo os dados Censo Escolar de 2016, para os docentes que atuam na educação básica há uma centralização de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos (29,7%) e de 36 a 45 anos (34,1%) e há de fato poucos professores mais jovens com até 25 anos (6,1%) (INEP, 2017).

As recomendações da Lei de Diretrizes e Bases, lei Federal nº. 9.394/96, em seu artigo 62 faz referência à formação mínima dos professores para exercerem o magistério na Educação Básica: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Considerando estas recomendações, os professores da Educação Básica no município de Alegre cumprem as mesmas, já que todos os professores entrevistados possuem nível superior completo.

Quanto ao curso de formação inicial destes professores, observamos que houve predominância na formação do curso licenciatura em Ciências Biológicas (79%), mas também em Ciências (16%) e Matemática com habilitação em Ciências (5%). As instituições de ensino superior em que a grande maioria destes profissionais foram graduados são faculdades particulares (90%) e Autarquias Municipais (10%), o que significa que o professor teve que investir capital próprio para poder ingressar no nível superior.

Este dado aponta para o fato de que a existência de faculdades particulares no município de Alegre e municípios vizinhos que oferecem o curso influenciou na formação destes profissionais. Deve-se considerar que antes de 2009 não havia cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ofertados pelas instituições públicas presentes no município, como na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) localizado na cidade sede, e no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), localizado

no distrito de Rive, próximo à cidade sede Alegre. Isto porque estes cursos só foram criados no programa Reuni do Governo Federal com suas primeiras turmas de licenciatura em Ciências Biológicas a partir de 2009. Os resultados mostraram que, exceto um professor (E2), todos os demais professores concluíram o curso de formação inicial antes do ano de 2009, alguns na década de 1990 (A1, A2, B2, B3, D2, G1) e outro inclusive no final da década de 80 (C2). Assim, no ano em que estes professores iniciaram a graduação nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, só havia oferta por instituições de ensino privadas.

A maioria dos professores pesquisados possui mais de uma graduação, com destaque para o curso de Pedagogia como segunda graduação (A3, B1, B4, E1, E3, F1, I1). Os cursos de segunda licenciatura é algo que já existia na lei e que foi reforçado nas novas Diretrizes Curriculares (DCNs) de 2015 que define no Art. 15. "Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura" (BRASIL, 2015, p. 13). Além disso, todos os profissionais possuem pós-graduação latu sensu, alguns em mais de uma área, com destaque para Educação (B4, E2, E3, F1, H1), Educação Ambiental (D2, E2, I1) e Ciências (B5, C1, D1).

Dados do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017) afirmam que os estados do Espirito Santo e Paraná foram os estados que mais se destacaram com o maior número de munícipios com alto percentual de docentes com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Ainda, de acordo com os dados de todos os municípios do Espírito Santo, mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, no entanto, o município investigado de Alegre nenhum professor possui pós-graduação stricto sensu.

Além disso, a grande maioria dos cursos de formação continuada realizados pelos professores é em áreas que não possuem equivalência com a área de Ensino de Ciências, com apenas cinco pós-graduações que foram citadas pelos 19

professores estando relacionadas intrinsicamente com a área de conhecimento do Ensino de Ciências para o nível de ensino que os professores atuam, sendo elas: Educação Ambiental, Ciências, Recursos Naturais, Ecologia e Zoologia.

Um dado que chama atenção é que menos da metade destes professores são concursados, ou seja, dos 19 professores entrevistados apenas oito estão trabalhando por meio de concurso público (A1, A3, B1, B2, B3, C2, D2, G1), a maior parte trabalha exercendo contrato de designação temporária (DT), processo pelo qual geralmente todo fim de ano no Estado do Espírito Santo abrem as inscrições para o processo seletivo. De acordo com Nascimento, Silva e Silva (2014) segundo recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o número de professores contratados não deveria ser superior a 10% do número total de docentes, mas que nacionalmente esse número chega aos 25%. A disciplina de Biologia figura como a terceira disciplina em número de professores contratados.

Quanto ao tempo de experiência docente, ou tempo de atuação como como professor na Educação Básica, uma pequena porcentagem destes professores (26%) apresenta relativa experiência docente (16 e 22 anos), sendo a maioria (74%) destes profissionais com menos de 15 anos de experiência docente (média de 11 anos). A situação ainda é mais preocupante quanto ao tempo de carreira docente apenas no Ensino Fundamental, no qual apenas 16% dos profissionais entrevistados possuem mais de dezesseis anos de docência neste nível da educação, o que no geral representa uma média de apenas oito anos. Isto porque o tempo de carreira docente pode ser um fator importante no ensino-aprendizado, conforme Biasi (2009, p.38), que também demonstrou que “os professores com mais tempo de serviço tiveram maior interferência positiva sobre o desempenho dos alunos”.

A jornada de trabalho envolvendo a quantidade horas que trabalha semanalmente e em quantas escolas também é um fator importante quando se pretende entender as condições de trabalho docente deste profissional. A maioria dos professores entrevistados (60%) trabalha em mais de uma escola, sendo que

cinco professores afirmaram trabalhar em três escolas (A2, B5, C1, D1, E1). Estes valores diferem, portanto, do censo escolar de 2016 (BRASIL, 2017) em termos do território brasileiro, que mostrou que 62,8% dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental trabalham em apenas em uma única escola. A condição de trabalho tem sido foco de alguns pesquisadores, como Biasi (2009) que relata que um fator importante para aprendizagem dos alunos está relacionado à lotação dos professores por meio de concurso público. O professor que trabalha somente em uma escola possibilita que o mesmo conheça melhor e tenha mais tempo para se dedicar às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

No município pesquisado a carga horária semanal dos professores de Ciências varia de 15 a 50 horas/semana, mas apenas 16% dos professores possuem carga horária abaixo de 20 horas/semana, 47% entre 20 e 39 horas/semana e 37% destes profissionais possuindo entre 40 e 50 horas/semana, o que dá uma média de 33 horas semanais. Infelizmente, nessas condições, conforme aponta Diniz-Pereira (2015, p.148) o professor torna-se um mero “dador de aulas”; um mero “tarefeiro”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. A “formação continuada”, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização

Considerações finais

Neste trabalho objetivamos diagnosticar o perfil do professor de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, saber quem é este profissional, qual sua formação e suas condições de trabalho, permitindo conhecer assim a realidade do Ensino de Ciências no município pesquisado. Quanto ao perfil do professor de Ciências, o estudo revelou que há uma grande predominância de mulheres com uma média de 33 anos de idade, com formação em nível superior completo e na maioria com formação em licenciatura em Ciências Biológicas.

Com relação às condições de trabalho constatamos que a situação no município é a comumente encontrada como na maioria dos municípios dos estados do Brasil. Menos da metade dos professores são concursados, a maioria necessita trabalhar em mais de uma escola, com uma carga horária alta, o que sobra pouco tempo para se dedicar-se à preparação de aulas e para ao ensino. Quase todos os professores são formados principalmente via iniciativa privada, ou seja, os próprios professores tiveram que investir na sua formação, corroborando assim com dados também sobre a expansão do ensino superior no Brasil.

Diante de tal perfil, espera-se que este estudo possa levantar discussões a respeito da formação dos professores de Ciências investigados. Reforça-se mais uma vez, a importância do lócus da formação dos professores para que ocorra em universidades públicas, para que objetivemos uma sólida formação essencial para construção de saberes docentes. Reafirmamos que deveria ser de competência das universidades públicas, a atribuição pelo desafio e comprometimento social de uma formação diferenciada dos professores da educação básica, para que se tornem capaz de atuar como agentes de mudança na escola básica brasileira.

Ressalta-se a importância de investimentos em políticas públicas no município voltadas para formação inicial e continuada dos professores e, principalmente, melhores condições de trabalho docente e valorização desta categoria profissional, para que se possa ofertar uma melhor educação em Ciências no município pesquisado.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, 2015.

BIASI, S. V. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.6, p. 33–41, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuad*a*. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre "pesquisas sobre formação docente" e "pesquisas na formação docente". **Educação em Foco** (Belo Horizonte), v.17, p. 45-58, 2014.

DINIZ-EPRERIA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n.3 , 143-152, 2015

DINIZ-EPRERIA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** , v.42, p. 139-160, CEMOrOC Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2016.

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, v.1, 95-138, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, 2014.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007***.* – Brasília: Inep, 63 p, 2009.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar da Educação Básica 2016 Notas Estatísticas***.* – Brasília: Inep, 2017, 29 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas.1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, P.A.M.M.; SILVA, C.A. e SILVA, P.H.D. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar**: tecnologia, produção e comércio exterior/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília, v. 32, p. 37-51, 2014.

OLIVEIRA, A.R.; LASTORIA, A. C.; FORTES, L.; COSTA, V. O. Em busca da qualidade na educação: a formação de professores destacando aspectos do

contexto espanhol e brasileiro. **Revista Científica Linkania Master**, v.1, p.1-12, 2011.

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: A ABORDAGEM DAS NOÇÕES INICIAIS DE MATEMÁTICA

Clara Inês Warken
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
clara.warken@unioeste.br

Ana Karen Gonçalves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ana.goncalves5@unioeste.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Resumo: Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a Matemática é ensinada por meio da abordagem de diferentes noções matemáticas. Na presente pesquisa exploratória, realizamos a aplicação de um questionário *on-line* com o objetivo de conhecer as metodologias adotadas pelo professor da Educação Infantil objetivando ensinar as diferentes noções matemáticas. Para tanto, contamos com a participação de 70 professores de Educação Infantil de 12 estados brasileiros, que se dispuseram a participar. Nessa etapa da Educação, as noções matemáticas são ensinadas levando em consideração, principalmente, as experiências infantis e, nesse processo, os jogos e brincadeiras se tornam fundamentais.

Palavras-chave: Infância; Ensino de Matemática; Prática docente.

Introdução

A Educação Infantil é considerada, desde o ano de 1996, a primeira etapa da Educação Básica, Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela é composta por duas fases: creche – para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade – e pré-escola – para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, a última fazendo parte da obrigatoriedade do Ensino, a partir da Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Desde o seu surgimento, no Brasil, até o momento em que se tornou parte da Educação Básica, a Educação Infantil vem mostrando, ano após ano, a sua importância. Quando foram criadas as primeiras instituições voltadas para atender o público infantil, essas tinham apenas a função de cuidar de crianças cujas mães começaram a ingressar no mercado de trabalho e não tinham onde deixar os seus

filhos. Dessa forma, essas instituições se encarregavam de atender essas crianças com higiene, alimentação, saúde, amparo, dentre outros aspectos assistenciais, sem finalidades educativas.

Em termos de Legislação, o primeiro marco importante para a criança brasileira foi a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que a reconheceu como um sujeito com direitos, em especial, o direito à Educação. Nos anos seguintes tivemos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n° 8.069, de 13 de julho de 1990, e a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), leis que vieram para assegurar o direito da criança à uma Educação de qualidade. A partir disso, nos anos que se seguiram, as políticas voltadas para a Educação Infantil tiveram o objetivo de torná-la um ambiente educativo, capaz de juntar dois aspectos importantes para a criança, o Cuidar e o Educar, superando o seu caráter assistencialista.

Na Educação Infantil, as diversas áreas do saber não são vistas como disciplinas, mas devem ser abordadas de maneira articulada-integrada, sendo relacionada com as experiências das crianças. A Matemática, particularmente, é ensinada por meio do estudo de diferentes noções matemáticas, em que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe às instituições de Educação Infantil “[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p. 43).

Nessa perspectiva, buscando realizar um estudo voltado para uma fase que não costuma ter muita importância quando o assunto é a aprendizagem da Matemática, é que surgiu o tema desse trabalho: a Matemática na Educação Infantil. Assim, tendo como público-alvo os professores da Educação Infantil do Brasil, que responderam a um questionário *on*-line, por meio da plataforma do *Google* Forms, buscamos conhecer as metodologias adotadas por eles objetivando ensinar as diferentes noções matemáticas citadas.

É importante destacar que este artigo é um recorte de uma monografia de término de curso e de um projeto de Iniciação Científica, no qual somos orientados pelo seguinte questionamento: Tendo em vista as concepções do professor brasileiro da Educação Infantil, como ocorre o processo de Ensino da Matemática nessa etapa da Educação Básica? Em que, dentre os objetivos de pesquisa, buscamos: Identificar as metodologias de Ensino da Matemática adotadas pelo professor da Educação Infantil (WARKEN, 2021).

Metodologia

A presente pesquisa é do tipo exploratória e teve como objetivo: Conhecer as metodologias adotadas pelo professor da Educação Infantil objetivando ensinar as diferentes noções matemáticas. Para tanto, analisamos respostas de professores da Educação Infantil de diferentes locais brasileiros a um questionário *on-line* aplicado pela plataforma do *Google Forms*, durante o período de 19 de maio a 03 de julho de 2021. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 23 de abril de 2021.

A primeira parte do questionário dizia respeito à identificação do professor participante, dessa forma, as perguntas estavam relacionadas ao seu gênero, idade, localização, formação e ofício. A segunda parte foi composta com questões que buscaram identificar as metodologias adotadas pelo professor da Educação Infantil para ensinar as diferentes noções de matemáticas e estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Perguntas do questionário

Sabendo que a Matemática se faz presente na vida das pessoas desde a infância, quais noções matemáticas você, como professor da Educação Infantil, considera pertinente serem abordadas na turma em que atua, no momento?

Qual(is) o(s) recurso(s) didático(s) que você utiliza no planejamento de suas aulas visando o Ensino das noções matemáticas citadas na questão anterior?
Obs.: Marque uma ou mais alternativas.

- o Materiais escritos e/ou audiovisuais disponíveis na *internet*.
- o Livros didáticos.
- o Livros paradidáticos.
- o Documentos oficiais.
- o Outros.....

Qual(is) o(s) documento(s) oficial(is)?
Obs.: Marque uma ou mais alternativas.

- o Base Nacional Comum Curricular.
- o Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- o Plano Nacional de Educação.
- o Parâmetros Curriculares Nacionais.
- o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- o Outros .....

Em suas aulas, você utiliza materiais didáticos para abordar as noções matemáticas citadas?

- o SIM.
- o NÃO.

Se sim, marque o(s) material(is) utilizado(s):
Obs.: Marque uma ou mais alternativas.

- o Material dourado.
- o Jogos e/ou brincadeiras.
- o Massa de modelar.
- o Blocos de montar.
- o Brinquedo de encaixar.
- o Espelhos.
- o Livros didáticos.
- o Livros paradidáticos.
- o Papéis.
- o Ábaco.
- o Escala Cuisenaire.
- o Outros .....

Se não, justifique o(s) motivo(s):
Obs.: Marque uma ou mais alternativas.

- o Não há materiais disponíveis na instituição.
- o Falta de tempo.
- o O espaço físico, dentro e/ou fora da sala de aula, não é apropriado.
- o Número muito grande de alunos.
- o Outros .....

Tivemos a participação de 70 (setenta) professores na pesquisa, sendo os mesmos oriundos de doze estados brasileiros: Amazonas, Rondônia, Bahia,

Maranhão, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Para a análise dos dados obtidos, primeiramente, fizemos uma leitura geral de todas as respostas. A primeira questão era aberta, portanto, anotamos todas as respostas, buscando comparar uma com a outra, para apresentá-las de uma forma mais sintetizada. Já as outras perguntas eram fechadas, com alternativas suscetíveis a mais de uma resposta, e foram analisadas por meio dos gráficos gerados pela própria plataforma do *Google Forms*. O documento oficial utilizado como norteador para a análise das respostas foi a BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme destacamos, neste artigo iremos discutir as metodologias utilizadas pelos professores da Educação Infantil para o Ensino das noções matemáticas, no entanto, os dados completos podem ser consultados em (WARKEN, 2021).

As metodologias utilizadas pelos professores da Educação Infantil no Ensino das noções matemáticas

A Educação Infantil é composta pela creche – berçário (infantil I) e maternal (infantil II e III) – e pré-escola, conhecida, também, como jardim de infância (infantil IV e V), que faz parte da obrigatoriedade do Ensino. Entretanto, independentemente da turma que o professor da Educação Infantil atua, as noções matemáticas são abordadas em um contexto geral para as crianças, não levando em consideração, obrigatoriamente, a sua idade.

De acordo com a própria BNCC, essas divisões existem e devem ser levadas em consideração com a finalidade de organização, não podendo ser consideradas de maneira literal. Isso se justifica pelo fato de que, nessa fase, principalmente, os ritmos de aprendizagem são muito diferentes uns dos outros e isso deverá ser notado pelo próprio professor, em sua prática pedagógica (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, analisamos as respostas dos professores da Educação Infantil que participaram da nossa pesquisa, em relação às noções matemáticas trabalhadas, de maneira conjunta, comparando e identificando quais foram as mais

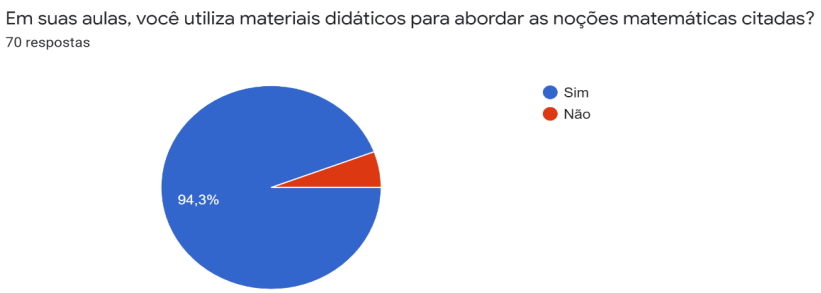
citadas. Dessa forma, as noções matemáticas que concluímos serem as mais abordadas na Educação Infantil são: identificação e reconhecimento dos números; seriação; classificação; formas geométricas; quantidade; grandezas e medidas; sequências; contagem; relações espaciais e temporais; e números e suas operações. Conforme nosso estudo, as noções citadas pelos professores parecem satisfazer ao que é esperado pela BNCC (BRASIL, 2018) para essa etapa.

Para identificarmos os recursos didáticos utilizados pelo professor da Educação Infantil no planejamento das suas aulas, dispusemos de quatro alternativas de respostas, além de proporcionarmos ao professor a opção de indicar alguma resposta diferente. Os Materiais escritos e/ou, audiovisuais disponíveis na internet foi o recurso mais indicado como utilizado, com 58,6% das respostas, seguidos dos Documentos Oficiais (52,9%), Livros Didáticos (34,3%) e Livros Paradidáticos (28,6%). Nesse caso, não tivemos respostas diferentes das citadas nas alternativas.

Em relação aos Documentos Oficiais norteadores, a BNCC foi indicada como a mais utilizada pelos professores (72,4%), seguida das DCNEI (43,1%), do RCNEI (37,9%), dos PCNs (10,3%) e, por fim, do PNE (6,9%). Por outro lado, muitos professores citaram, também, documentos curriculares do próprio município ou região de atuação.

Por fim, questionamos os professores se eles utilizavam materiais didáticos durantes as suas aulas para trabalhar as noções matemáticas e, se sim, quais são eles. Na figura a seguir, fica expressa as porcentagens de respostas que obtivemos com essa pergunta.

Figura 1 – Utilização de materiais didáticos pelo professor da Educação Infantil



Fonte: Autores, 2021

Percebemos que a grande maioria dos professores utiliza de materiais didáticos a fim de ensinar as noções matemáticas aos seus alunos, algo que consideramos pertinente, principalmente nessa etapa da Educação. Já os professores que indicaram não utilizar materiais didáticos nas aulas (5,7%) justificaram não haver materiais disponíveis na instituição.

Para identificarmos os materiais didáticos utilizados, citamos algumas alternativas de resposta e, mais uma vez, possibilitamos ao professor indicar alguma resposta diferente, se fosse o caso. A maioria dos professores indicou utilizar Massa de modelar (90,9%), Blocos de montar (89,4%), Jogos e/ou brincadeiras (87,9%), Brinquedo de encaixar (86,4%), Papéis (77,3%) e Espelhos (57,6%). Ademais, alguns professores assinalaram o Material dourado (39,4%), os Livros Didáticos (39,4%) e Paradidáticos (19,7%), o Ábaco (19,7%) e a Escala *Cuisenaire* (12,1%).

Os materiais que não estavam nas alternativas e que foram citados pelos professores foram: Música, Régua (fixada na parede), Materiais não estruturados, Calendário, Relógio, Materiais recicláveis, Materiais concretos, Revistas, Jornais, Apostila e Objetos Manipuláveis. Nesse sentido, percebemos que tudo o que está presente no ambiente educacional e que possa ser relacionado com a Matemática, é utilizado pelo professor da Educação Infantil. Acreditamos que isso seja feito para, principalmente, poder fazer sentido para a criança, já que é algo que está ao seu contado a todo momento.

Considerações Finais

Muitos dos desafios que a Educação Infantil passa, atualmente, estão ligados à maneira como ela foi inserida na sociedade, com caráter assistencialista. Nesse sentido, para que possamos falar sobre como ocorre o Ensino nessa etapa, é indispensável que tomemos conhecimento sobre o seu contexto histórico, para que o seu reconhecimento como um ambiente educacional ganhe, cada vez mais, visibilidade. Somente assim, proporcionando às crianças aprendizagens significativas, que considerem as suas particularidades e as suas próprias vivências, é que podemos trabalhar com as diversas áreas do saber, em particular, com a Matemática.

Na Educação Infantil, a Matemática é trabalhada por meio do estudo de diferentes noções iniciais que, no geral, são abordadas levando em consideração as experiências infantis. Dessa forma, a criança é levada a experienciar o mundo ao seu redor, manipulando os objetos disponíveis e trocando informação com seus pares, para que, assim, o conhecimento matemático seja construído.

Com a nossa pesquisa, pudemos perceber que as metodologias adotadas pelos professores da Educação Infantil para ensinar Matemática é aquela que prioriza, acima de tudo, o lúdico, a exploração do espaço e a manipulação de objetos. São ações que devem despertar o interesse e a curiosidade da criança, indispensáveis para essa fase. Já atividades com livros didáticos e paradidáticos, aparentemente, são feitas com menor intensidade, acreditamos que pelo fato de que, provavelmente, possam tornar a aprendizagem maçante para a criança.

Por outro lado, materiais como o ábaco e a escala *Cuisenaire* se mostraram pouco utilizados e, talvez, o motivo seja a instituição não possuí-los, ou pela falta de preparo para as suas utilizações.

A maioria dos professores da Educação Infantil utiliza da *internet* como recurso para o planejamento de suas aulas visando ensinar as diferentes noções matemáticas, que consistiram em conhecer os números, as formas geométricas, as grandezas e medidas e as relações espaciais e temporais. Já os Documentos

Oficiais também se mostraram úteis para esse planejamento, em que notamos que os professores utilizam, principalmente, da BNCC.

Por fim, julgamos que a metodologia adotada pelos professores satisfaz o que é esperado pela BNCC (BRASIL, 2018) para essa etapa: ensinar através das brincadeiras, observações e experiências. Nesse sentido, os professores mostraram utilizar de metodologias que deixam as crianças livres para aprender, participando ativamente das atividades que despertem sua curiosidade, com a manipulação de diversos materiais disponíveis no entorno, como réguas, calendário, relógio, materiais recicláveis, etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDBEN - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

WARKEN, C. I. **O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES BRASILEIROS**. 2021. 87 p. Monografia (Licenciatura Plena em Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

Agência de fomento: agradecemos ao CNPq por ter fomentado a nossa pesquisa.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL COMO TRAVESSIA

Clarice Gomes de Almeida
Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande dos Sul
claric.almeida@gmail.com

Dulce Mari da Siva Voss
Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé
dulcevoss@gmail.com

Eixo 1: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Este trabalho reverbera atravessamentos sentidos no exercício da orientação educacional numa escola da periferia da cidade de Bagé (RS). Busca-se pensar a orientação educacional como travessia, ou seja, forjar o pensamento a deslocar-se criticamente, das origens históricas, que produziram a escola moderna e o lugar institucional da orientação como dispositivos de governo das condutas de "crianças indisciplinadas", a outros agenciamentos possíveis, voltados à produção de sentidos outros do educar na formação de professores/as. Apostar numa ação militante inventada em experimentações de devires criança.

Palavras-chave: Orientação educacional; formação de professores; poder disciplinar; devires criança.

PENSAR EM TRAVESSIAS

"Minha casa não é minha, e nem é meu este lugar
Estou só e não resisto, muito tenho pra falar"
Milton Nascimento

Atravessada pelas experiências vividas com crianças e professoras numa escola da periferia da cidade de Bagé (RS), neste ensaio teórico, proponho pensar a orientação educacional como travessia, um deslocamento crítico, traçado das origens históricas, que produziram a escola moderna e o lugar institucional da orientação como dispositivos de governo das condutas de "crianças indisciplinadas", a outros agenciamentos possíveis na formação de professores/as.

Ao pensar num possível deslocamento do lugar institucionalizado pela tradição que delegou a orientação educacional, ao longo da história e da pedagogia, num primeiro momento, um lugar assistencialista e, logo depois, de

disciplinamento dos corpos desviantes do padrão normalizador, busco inspiração nas leituras que venho fazendo de Deleuze e Guattari ((2011, 2012).

Leituras que potencializam o desejo de mover o pensamento como rizoma, um emaranhado de fios que se criam na convivência como as crianças na escola, ora conectados, ora desconectados, e que abrem novas possibilidades para desfazer o que se espera que eu faça, desfazer o que fazia até então, ou seja, deslocar-me do lugar que não reconheço mais como meu. Inventar um não-lugar em maneiras de fazer o cotidiano da escola com as crianças.

Como dito por Certeau (2014), práticas cotidianas expressam-se em ruídos de maneiras de fazer, numa convicção ética e política, alimentada pela sensibilidade estética. E como podemos tecer essa arte? Em que maquinaria de guerra *em-redamos* nossas existências para dar conta dessa produção coextensiva, intensa e delirante? Trata-se da composição de devires intensos em que a força performática e a pragmática efetua-se mediante criação de mapas rizomáticos formados por territórios, desterritórios, estratos, agenciamentos e linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

RUÍDOS DE VELHAS ENGRENAGENS

São essas linhas e forças que me movem a proposição desta escrita. Com ela, anuncio o estranhamento sentido de um lugar institucional da orientação educacional no qual não me vejo, do qual procuro insistentemente escapar e inventar travessias.

Falo do lugar da educação escolar forjado pelo pensamento moderno que delega à escola a função de alimentar forças tristes do poder disciplinar, como foi dito e escrito pelo filósofo Michel Foucault (1984) acerca dos dispositivos disciplinares, como as escolas, fábricas e quartéis.

Para Foucault, a modernidade constitui formas de pensar a subjetividade humana, produz certas identidades, como o doente, o louco, o homossexual, e as instituições criadas para governar tais sujeitos, como as clínicas, as prisões e as escolas, as quais agem no governo da conduta humana (FOUCAULT, 1979).

O filósofo conceitua o poder como campo estratégico da governamentalidade que envolve três dimensões: o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer de forma específica e complexa o poder sobre as populações, visando criar uma economia política ao instituir certos aparatos de saberes que garantem um equilíbrio e a segurança interna. Em segundo lugar, por governamentalidade o autor entende esse tipo de saber através do qual a soberania e a disciplina são exercidas. E, por último o resultado desse processo no governo do estado (FOUCAULT, 2006).

Quanto ao cuidado de si, Foucault (2010) cria três sentidos baseado no estudo da Filosofia da Antiguidade Clássica: um certo modo de encarar as coisas, de praticar ações, de ter relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O que implica, consecutivamente, uma certa forma de converter o olhar do mundo, dos outros, para si mesmo, estando atento ao que se pensa, ao que se passa no pensamento. E, finalmente os modos pelos quais as ações são exercidas de si para consigo; ações pelas quais assumimos, modificamos e transfiguramos a nós mesmos.

Assim, o cuidado de si soa aos nossos ouvidos como expressão de uma moral, de uma ética e de uma estética do sujeito sobre si mesmo que, com a ótica ocidental cristã e a modernidade, assume um caráter negativo e egoísta, pois, é preciso ocupar-se principalmente do cuidado dos outros, da coletividade, renegando a si mesmo como sujeito dotado de verdade.

Desse modo, na contemporaneidade, o movimento que se busca é reinstaurar o cuidado de si, como: “[...] uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Portocarrero (2011) também trabalha com as noções de governo de si e cuidado de si, indicando que, Foucault ao se dirigir ao problema da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a verdade, problematiza a

autoformação do sujeito, referindo-se à questão do poder como campo estratégico de relações móveis e conflituosas. A autora afirma:

> O problema é que a análise de si é muito difícil. Em primeiro lugar, porque as técnicas de si não exigem o mesmo aparato material que a produção de objetos, sendo, inclusive, técnicas sobre objetos muitas vezes invisíveis. Em segundo lugar, são frequentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, no caso das instituições educacionais, chama a atenção o fato de, sempre, alguém estar governando outros e ensinando-lhes a governar-se. (PORTOCARRERO, 2011 p. 74).

A autora usa os conceitos governamentabilidade e cuidado de si perpassando várias obras de Michel Foucault para fundamentar sua reflexão de uma forma histórica, analisando as situações e instituições e o próprio sujeito, desde o século XVII. Essa análise filosófica aponta algumas indagações sobre o que faz o sujeito ser o que é e também sobre as instituições e a formas como agem sobre o governo das condutas.

Escolas e prisões têm a mesma configuração? Faço essa pergunta com base na fala, no discurso de algumas crianças, da minha escola, quando “burlam” certas normas, quando são chamados para “confessar” ou justificar os comportamentos inadequados e no auge da revolta dizem: “Isso aqui é um presídio!”

Para que a ordem seja mantida é necessário cumprir regras, muitas delas impostas como verdadeiras, e o sujeito precisa “encaixar-se” em certos padrões para ser aceito no convívio social. Quem é “diferente” passa a ser o “desviante” e deve ser governado, ajustando-se ao discurso verdadeiro.

Toda essa reflexão nos leva a vários questionamentos sobre nossas ações e as posições que ocupamos no cotidiano em que estamos inseridos. O que nos leva a ter determinados discursos e atitudes? Como exercemos o governo da conduta e o cuidado de si e dos outros?

Força motriz das máquinas de captura do Estado moderno e do capitalismo. Máquinas desejantes que se acoplam às existências, fazendo de nós um organismo no seio desta produção: “na sua própria produção, o corpo sofre por não ter outra organização ou organização nenhuma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 20).

Segundo Barbosa (2014), a orientação educacional surgiu no Brasil na década de 1920, mas apenas em 21 de dezembro de 1968 foi institucionalizada com a Lei 5.564 que definiu o exercício da profissão de orientador educacional nos níveis fundamental e médio da Educação Básica. Conforme a lei, a orientação tinha um caráter de "assistência aos educandos" de forma individual ou em grupo. Naqueles tempos de regime militar, o país estava mergulhado em censuras, vigilâncias, violentos cerceamentos das liberdades individuais e coletivas. O poder disciplinar atua no governo das condutas de sujeitos "desviantes", com vistas à normalização. Poderes que são ainda mais exacerbados quando se trata de escolas que atendem comunidades consideradas vulneráveis, aquelas que estão à margem do sistema e que são encaradas como perigosas.

Desse modo, a orientação educacional passa a funcionar como dispositivo de governo das condutas acoplado à máquina de produção da escola disciplinadora. Dentre as tecnologias de governo das condutas operadas pela orientação educacional entram em ação as práticas de confissão. Todas essas engrenagens funcionam como dispositivos de governo das mentes e docilização dos corpos.

Ao longo da história, a orientação educacional foi sendo reconfigurada por outros movimentos, assumindo outras funções, como enfatiza Barbosa (2014, p. 31):

> um agente de mudança, um *terapeuta* que deveria *rogerianamente*[1] atender os alunos-problema, um *psicólogo* que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um *facilitador da aprendizagem*, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir, com mais competência técnica, seu compromisso político.

Percebo, diariamente, ruídos dessas velhas engrenagens. Desdobramentos da grande máquina de moer gente nas periferias do capitalismo: famílias encarceradas, crianças retiradas do convívio familiar e acolhidas em lares temporários de resguardo, por serem identificadas em "situação de risco e abandono". Muitas delas crianças não letradas, porém com uma capacidade incrível de ler o mundo e suas engrenagens injustas de um país que violenta e ao mesmo

[1] Refere-se a Carl Rogers, pensador do movimento denominado Escola Nova, desencadeado, inicialmente, nos Estados Unidos e que influenciou pensadores brasileiros pela perspectiva que anunciava de tornar os estudantes o centro de interesse do ensino.

tempo mascara as violências, sob um discurso de proteção aos direitos das crianças.

Historicamente, os discursos das pedagogias tradicionais e críticas atuam sobre os processos de subjetivação e fabricação da docência como condutora da alma humana. Conforme Garcia (2001) essa posição de sujeito crítico das pedagogias situa o sujeito docente como indivíduo esclarecido, soberano, ativo, auto reflexivo, plenamente desenvolvido, emancipado e auto responsável por suas próprias condutas e, nesse sentido, plenamente capaz de governar as condutas dos/as educandos/as.

Com essas leituras, passei a perceber que as ações das crianças na escola apontam pistas importantes para pensar as relações de poder e saber ali produzidas. Quando, por exemplo, as crianças não ultrapassam o portão da escola, mesmo que esse permaneça aberto é porque governam sua conduta, o seu modo de agir pelo discurso do que é permitido ou não. Esse é o cuidado de si e dos outros que perpassa as relações sociais e a vida nas instituições como a escola. Nossa sociedade e a escola funcionam com base em relações de poder que criam certos regimes de verdade como a autodisciplina.

Porém, isso não acontece sem conflitos no cotidiano escolar. Em relação às infâncias das crianças com as quais convivo na escola, percebo que muitas delas vivem em situação de vulnerabilidade social, como descreve Frota (2007):

> Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? (FROTA, 2007, p. 148).

As crianças vivem circunstâncias diferentes daquelas que costumamos entender como tempo da infância. Por muitas vezes, forjam estratégias para escapar as violências a que estão expostas. Resistem as dores e as regras impostas aos seus corpos e existências. Regras ditadas pelo padrão de normalidade que as instituições disciplinares estabelecem com o objetivo de docilizar corpos. Daí a

função a ser exercida pela orientação educacional no atendimento aos casos de desobediência que escapam à normalidade da escola.

Lembro-me de Luís. Um menino que frequentou a escola no ano de 2012, quando cheguei nesta instituição. Num momento de quebra das regras instituídas fui conversar com ele. Estava no pátio sentado num muro alto de arrepiar. Eu fiquei com medo que ele caísse lá embaixo. Aproximei-me devagar e pedi que me acompanhasse. Ele negou. Tentei lhe convencer de várias maneiras, sem sucesso algum. Nunca vou esquecer aquele menino de 10 anos, negro, de uma família muito pobre, firme em suas convicções. Meu último argumento, carregado de ameaça, acreditando que o convenceria a voltar para a sala foi: “Se tu não obedeceres as regras da escola vou ter que encaminhar teu caso para a Promotoria. O juiz vai querer falar contigo”. Ele olhou para mim e sacundindo os pezinhos dentro das botinhas de chuva me disse: “Ah, o juiz que vá tomar na bunda!”. E eu repliquei: “Mas ele é autoridade! Como tu podes dizer isso?! Ele tem poder!”. E o menino disse rindo: “Ele tem poder? Então manda ele arrancar essa árvore”. A árvore era imensa com raízes profundas. Eu fiquei imaginando a cena. Realmente ele tinha razão: mesmo com todo o poder o Sr. Juiz jamais arrancaria aquela árvore do chão.

Essas e outras ocasiões, que não são raras, tem forçado deslocamentos nos modos como me relaciono com as crianças. Tenho procurado fazê-lo de outro modo, escutando-as e estabelecendo com elas acordos recíprocos e provisórios para que continuem na escola. Desejo evitar que as punições aplicadas a elas sejam tão severas a ponto de comprometerem sua permanência ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinto-me afetada pelas coisas que ali experimento com as crianças e professoras e que vão desenhando nossas existências e a própria escola, diariamente. Tenho procurado fabular minha ação político-pedagógica, ética e estética, como educadora e orientadora educacional, ensaiando escapar de

agenciamentos majoritários e minoritários que se mostram como o mesmo na escola e no plano social.

Corpos insurgentes inventam cortes, interrompem fluxos tristes da repetição do mesmo, forjando outros fluxos bem mais vitais. Crianças que me arrastam em travessias, me forçam também a sabotar as tristezas de um lugar de orientadora educacional institucionalizado.

Não são raras as ocasiões em que me sinto desconcertada pelas respostas inusitadas das crianças que parecem inventar o cotidiano escolar, escapando às armadilhas de governamento dos corpos e mentes. Percebo que, "aos olhos" de muitas crianças, a escola se torna um lugar em que se sentem mais seguras, alegres, mesmo diante das regras e das ações disciplinares impostas. Por muitas vezes, elas manifestam o desejo de estar na escola, se movimentam e se deslocam das amarras, mostram-se abertas a criar vínculos afetivos entre si e com as pessoas adultas que ali trabalham.

Acredito que a escola ainda é para elas uma possibilidade de encontro com outras pessoas que lhes ofereçam acolhimento. E cabe a nós educadores/as estar abertos a recebe-las, entendendo que:

> Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja o país que sonham (SCLIAR, 1995, p. 04).

São múltiplas e diversas as condições de existência das infâncias. Muitas vezes, o mundo que vivemos não acolhe as crianças, não oferece a elas condições sadias e dignas de vida. É preciso pensar a docência a partir das crianças com as quais lidamos na escola. Gallo (2003) escreve sobre a figura do professor militante que, do seu próprio deserto, opera a desobediência à ordem pré-estabelecida.

> Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim

> aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2003, p. 73).

Professores/as militantes traçam territórios existenciais desterritorializados em passagens de curta duração, mas de profunda velocidade e descoberta incessante. Um cosmos que se abre através do olhar, do sentir, do deixar afetar-se e afetar sem a pretensão de esgotamento das incertezas, sem a pretensão de um dizer a verdade, mas viver a experiência e mapeá-la de um modo sensível.

É o virtual que se distingue do atual, mas um virtual que não mais é caótico, tornado consistente ou real sobre o plano de imanência que o arranca do caos. Real sem ser atual, ideal sem ser abstrato. Diríamos que ele é transcendente, porque sobrevoa o estado de coisas, mas é a imanência pura que lhe dá a capacidade de sobrevoar-se a si mesmo, em si mesmo e sobre o plano (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

Experimentar devires criança (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Forças que escapam, extravasam e escorrem pelas bordas, provocam sensações, movimentos, criam possibilidades outras. Pois, se as crianças querem correr, correm, se desejam chorar, choram, se desejam fugir, fogem. Talvez, possa-se estar à altura da criança. Esse deslocamento exige destituir-se de um excesso de autoritarismo, mesmo estando em outra posição, vivendo a “adultez”.

Como alerta Foucault (1999), não há poder sem resistência. Os sujeitos podem subverter as regras, não reconhecer os lugares instituídos pelas normas que impedem a expansão das potências. Para isso, é preciso prestar atenção aos diferentes movimentos que acontecem no cotidiano das escolas e que mostram possíveis estratégias de resistência. Mais, suspender os julgamentos e nos dispor a

pensar diferentemente, e, talvez, comprometer-nos em desfazer nossos fazeres, ao fazer fazeres outros como educadores/as militantes que se jogam em travessias.

Assim, já não se pode alcançar um todo, um sentido. O que se experimenta é movimento coextensivo, intenso e delirante. É abrir-se ao infinito das sensações. Transbordamentos que me movem a inventar olhares e pensamentos além do já vivido. Mapeamento que não tem fim, mas que deixa rastros como pistas para recomeçar sempre. Obra de arte do existir que é a vida porvir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Conhecendo a história da Orientação Educacional. **Revista Educação Pública**. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/18/conhecendo-a-histoacuteria-da-orientaccedilatildeo-educacional Acesso em: 02 nov. 2021.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 319 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo***:* capitalismo e esquizofrenia 1. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo, Editora 34, 2011a. 560 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b. 127 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia *2.* vol. 4. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 125 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel**. História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FROTA, Ana Maria M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 7, n. 1, p. 1477-160, abr. 2007.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte, MG: editora Autêntica, 2003. 120 p.

GARCIA, Maria Manuela A. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 26, v. 2, p. 31-50, jul./dez., 2001.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, n. 1, v.11, j p. 72-85, an./jun. 2011

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Clézio dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
cleziogeo@yahoo.com.br

Eixo: Formação de professores para a educação básica

Resumo: O ensino de geografia e a formação de professores na América Latina entrou em nossa agenda de pesquisa em 2012, no processo de organização de agenda de pesquisa da área de Ensino de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino de geografia na Bolívia a partir da Formação Docente. A metodologia é qualitativa, apoiada no referencial teórico sobre o ensino de geografia e a formação professores latinoamericanos. A pesquisa se divide entre: formação de professores na Bolívia, políticas educacionais e ensino de geografia nas escolas bolivianas.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Formação docente; Bolívia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geografia e a formação de professores de geografia na América Latina entrou em nossa agenda de pesquisa nos anos de 2012, no processo de reorganização de uma agenda de pesquisa da área de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), responsável pelas disciplinas de Ensino de Geografia para os curso de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, e posteriormente a uma linha de pesquisa no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFRRJ.

O evento chave para a aproximação e a efetivação da pesquisa são os Encontros de Geógrafos da América Latina (EGAL), experiências vividas em 2015 no encontro no Brasil (Em São Paulo) e em 2017 no encontro no Peru (em Lima) foram relevantes. Esses encontros possibilitaram uma aproximação direta com pesquisadores latino-americanos, mas notamos que a participação da temática ensino de geografia nas pesquisas latino-americanas variavam muito em cada país.

Destaque para a quantidade de trabalhos sobre o ensino de geografia e a formação de professores realizados pelos pesquisadores de Cuba no XV Encontro de Geógrafos da América Latina realizado em Havana em 2015. Todavia, o XVI Encontro de Geógrafos da América Latina realizado em 2017 em La Paz na Bolívia, não houve um número significativo de pesquisas sobre ensino de geografia na Bolívia.

O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino de geografia na Bolívia a partir da Formação Docente.

A metodologia é qualitativa, apoiada no referencial teórico sobre o ensino de geografia e a formação professores da secundaria, escrita por pesquisadores bolivianos, latino americanos e documento oficiais. Dentre os autores destacamos Rodriguez (2001), Lozada (2004), Mardesich; García; Velasco (2009), Choque (2011, 2017), Jarro (2017), Santos (2017), Ledezma (2018); e entre os documentos oficiais destacamos Bolívia (2010a, 2010b, 2012, 2018).

A pesquisa, portanto, tem como principal referência teórica, textos que tenham o entendimento das práticas docentes e o ensino de geografia na atualidade, envolvendo relação direta entre a teoria e a prática.

A relação teoria e prática está muito presente na formação de professores, especialmente os de geografia. A pesquisa se divide em três momentos, a formação de professores na Bolívia, as políticas educacionais e o ensino de geografia nas escolas bolivianas.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Nesta parte do texto do texto abordamos as reformas educacionais na América Latina que se inicia desde os anos de 1980 e se intensificam a partir dos anos 1990. As reformas educacionais têm interferido diretamente no contexto formativo e em especial nas instituições formativas dos docentes na América Latina e a Bolívia também segue essa tendência.

Para entender o comportamiento dos docentes frente as reformas, é necessário compreender como se organizam as reformas e como são implantadas na América Latina, bem como, sua orientação política.

Em Educação quando se fala em reformas é quando se pretende realizar grandes mudanças estruturais e organizacionais no sistema educacional, em um ou mais níveis.

> Cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejora los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. (DÍAZ BARRIGA apud RODRIGUEZ, 2001, p. 5).

Temos um processo que coaduna mais ou menos, para as mudanças que serão trabalhadas e impostas pelo novo sistema educacional em transformação.

2.1 As mudanças educacionais na América Latina

O contexto das reformas educacionais na América Latina, incluindo a Bolívia seguem dois momentos chaves para pensar o desenrolar dos rumos das políticas públicas educacionais.

Reaproveitamos as ideias do geógrafo Sene (2008) que trabalha com a ideia de dois ciclos na América Latina e os descrevem a seguir.

O primeiro ciclo de reformas esteve orientado fundamentalmente para a expansão dos sistemas educativos visando à ampliação do número de estudantes nos bancos escolares. Deu-se, na maior parte dos casos, sob regimes militares de exceção no contexto das disputas geopolítico-ideológicas da Guerra Fria. Além do controle ideológico e da formação cívico-patriótica, deve ser considerada também a necessidade de formação de mão-de-obra, especialmente nos países que se industrializavam no contexto da segunda revolução tecnológica e ao mesmo tempo passavam por acelerada urbanização.

O segundo ciclo, ainda em andamento, é bem mais complexo. Apresenta um caráter de reconversão, de refundação de todo o sistema educativo; está muito mais orientado para a organização e gestão, a busca de qualidade e equidade. Insere-se num mundo pós-Guerra Fria, num contexto regional em que se busca consolidar a democracia e ao mesmo tempo adaptar-se à atual revolução técnico-científica, ao atual momento do sistema capitalista. Manuel Castells (1999), entre outros, chama de era informacional essa atual etapa do capitalismo, marcada pela globalização em suas diversas dimensões. Não é por acaso que a palavra "adaptação", implícita ou explicitamente, está muito presente nos documentos das reformas. Nesse novo contexto, a educação passou a ser considerada estratégica nos processos de desenvolvimento e de inserção competitiva na globalização.

Outros autores, como como Mardesich; García; Velasco (2009), bem como Sene (2008), comentam que as mudanças na América latina, ocorridas desde os anos de 1980, se veem implementando uma serie de reformas educativas.

Essa serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impactos podem ser também divididas em três tipos e reformas.

> ***Las primeras***, durante la década de los '80, estarían referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definen como "reformas hacia fuera", pues hay cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, plantean la descentralización de la educación y con ella su reducción en el gasto público.
> ***La segunda*** generación de reformas, se habla de "reformas hacia adentro". Vale decir: "hacia los modos de gestión y evaluación del sistema"; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela… Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros con el propósito de generar cambios curriculares en las prácticas pedagógicas, para ello se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en él.
> ***La tercera*** generación de reformas está centrada aún más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros. Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en las formas en las que, el propio centro educativo, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo pueden optimizar. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 2)

Não podemos esquecer que as reformas surgem num contexto histórico, social, econômico, político, entre outros; razão pelo qual, é necessário se levar em conta na hora de desenhar, implantar e analisar tais mudanças. As reformas educativas, portanto, implicam em questões de produção social e de controle estatal. As reformas são discursos que muitas vezes se mantén ocultos, ou implícitos e que determinam nossa forma de ver o mundo escolar e o próprio mundo.

> Visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo "bueno" de lo "malo" en educación: el buen profesor, el buen estudiante, la buena familia, etc. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 2).

Os inúmeros riscos e medidas que os autores destacam, nos dois ciclos e nos três momentos de efetivação das reformas do mundo da educação na América Latina, nos servem para nos manter alertas ao que de fato está por trás de mudanças tão profundas e homogeneizantes nas políticas educacionais implementadas nos diferentes países latino-americanos. Todavia, sejam quais as mudanças em rumo, elas esbarram na formação docente e forma que historicamente esses profissionais são formados nos diferentes países. Essa preocupação é apresentada a seguir no contexto de formação docente na Bolívia.

2.2. As Instituições de Formação Docente na Bolívia

Na Bolívia a responsabilidade de formar professores nos diversos níveis historicamente está presa as instituições não universitárias como as *Escuelas Normales*, hoje *Institutos Normales Superiores (INS).*

> La formación dos futuros docentes se realiza em Bolívia em Escuelas Normales desde 1909, año em que se fundo la primera de estas institutciones em la ciudade de Sucre. Em 1994, estaban em funcionamento 24 Escuelas Normales, 9 em el área urbana y 15 em el área rural, distribuídas em todos los departamentos del país. (VEGA, 1999, p.47).

Essas escolas formavam para o nível primário e médio, incluindo a formação técnica. As especialidades que os alunos destas escolas poderiam seguir eram três:

> a) Pre-básico e Intermediario, dividida em matemáticas y ciências, y, liguaje y sociales;
> b) Medio, conformada por las especialidades de matemáticas, física y química, biologia, literatura y leguaje, y estudios sociales, filosofía y psicologia;
> c) Las ramas técnicas como: agropecuária, artesania, hogar, música y educaión física. (VEGA, 1999, p.47).

Com a Reforma Educacional implantada pelo governo nacional, a partir de julho de 1994 as *Escuelas Normales urbanas y rurales* seriam transformadas em *Institutos Normales Superiores* onde seria realizada a formação e capacitação dos docentes que o Sistema Educativo necessita. Porém existe um pequeno atraso, na substituição destes profissionais na Bolívia, para tanto foram criados cursos de capacitação e complementação para docentes que estão em exercício para que façam uma licenciatura em várias universidades privadas e públicas, como por exemplo a Universidad Católica Boliviana, a Universidad Mayor de San Andrés, entre outras.

> En este acápite se hará referencia a la realidad actual de la formación docente en Bolivia haciendo énfasis en el proceso de transición entre la Ley de Reforma Educativa 1565 y Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez aprobada en diciembre de 2010, cuyo contenido refuerza lo expresado en la Constitución Política del Estado, aprobada el 7 de febrero del mismo año. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 13)

Na atualidade na Bolívia os formandos docentes estão presos *aos Institutos Normales Superiores.* Destacamos o Instituto Normal Superior Simón Bolívar em La Paz na Bolívia onde foi possível encontrar material para analisar sobre o que considerar como conhecimento geográfico no sistema educacional boliviano, porém ainda precisa ser analisado com maior profundidade, especialmente no que demanda à educação plurinacional.

> De acuerdo a la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, la formación de maestros es única, fiscal, gratuita, continua y diversificada. Única en cuanto a jerarquía profesional y calidad pedagógica, científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume toda la responsabilidad en la formación de los maestros. Diversificada porque responde a las características geográficas

> económicas, productivas y socioculturales. (MARDESICH; GARCÍA; VELASCO, 2009, p. 14)

A formação docente na Bolívia ainda necesita de inúmeros estudos para entender os níveis e as especialidades. Um sistema muito questionado por sua relação distante das Universidades, comum em otros países da América Latina e otras regiões mundiais. Mas quando analisamos o quadro da formação docente (veja quadro 01), podemos verificar a complexidade no campo formativo que os INS são responsáveis.

Quadro 01 - Estrutura de formação de maestros na Bolivia para os subsistemas de educação regular, alternativa e especial

Nivel		Especialidades
Licenciatura en Educación Inicial en familia comunitaria		
Licenciatura en Educación Primaria comunitaria vocacional	Primaria Básica vocacional	
	Primaria Avanzada vocacional	Ciencias Exactas
		Ciencias Naturales
		Ciencias Sociales
		Lenguaje y Literatura
Licenciatura en Educación Secundaria Comunitaria productiva		Matemática
		Ciencias Naturales (Física, Química, Biología y Geografía)
		Lenguaje y Literatura
		Educación en lenguas
		Filosofía, Psicología y Cosmovisión
		Ciencias Sociales (Mención en: Historia, Sociología, Antropología, Educación ciudadana)
		Educación artística Mención en: Educación musical, danza y teatro Artes plásticas y visuales Educación física y disciplinas deportivas
Licenciatura en Educación Alternativa y especial - Educación Popular comunitaria y Educación para la diversidad		Educación especial

Fonte: Mardesich; García; Velasco (2009, p. 11).

A Geografia no campo formativo de professores aparece como especialidade no nível da Licenciatura em Educação Secundária Comunitária Produtiva e na especialidade das Ciências Naturais, junto com a Biologia, Física e Química. Podemos inferir, que alguns conhecimentos podem ser trabalhados no nível da

Licenciatura em Educação Primária Comunitária Produtiva na especialidade de Ciências Naturais.

3 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BOLIVIANO

No XVI Encontro de Geógrafos da América Latina realizado na Bolívia em 2017, houve um eixo de ensino de geografia denominado *Enseñanza y Apredizaje de la Geografía (EAG).* Dentre as pesquisas apresentadas, poucas abordavam o ensino de geografia na Bolívia, destacamos as pesquisas: Choque (2017), Jarro (2017) e Solis (2017). A primeira contextualiza um pouco mais sobre a visão da geografia na Bolívia, utilizando em sua pesquisa estudantes dos anos finais do ensino secundário e alunos dos anos iniciais de Engenharia Geográfica; e as duas últimas autoras, trazem experiências e aplicações das novas tecnologias no ensino de geografia.

Na Bolívia convivem vários sistemas de ensino, temos a área de Geografia e História nos currículos aprovados a partir de 1980 incluídas numa grande área denominada de *Ciencias Sociales*, já na reforma educacional mais recente, após 1994, temos currículos e textos produzidos pela reforma que colocam as áreas de geografia e história numa outra grande área denominada de *Ciencias de la Vida y Tecnología*. Já atual reforma segundo a Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez a área de Geografia está no campo de saberes e conhecimentos denominado *Vida, Tierra y Território,* junto com as disciplinas de Biologia, Física e Química.

Os eixos articuladores são as grandes apostas de efetivação de um currículo diferenciado na proposta de uma política plurinacional onde quatro eixos são explorados: Educação intracultural, intercultural e plurilíngue; Educação para a produção; Educação em valores socio comunitários; e Educação em convivência com a Mãe Terra e saúde comunitária. (Veja quadro 02).

A Geografia dentro dessa grande área denominada como *Ciencias Naturales*, de certo modo distancia o ensino do conteúdo de geografia e da história do que vinha sendo efetivado anterior às duas últimas reformas quando esses conteúdos estavam na grande área denominada de *Ciencias Sociales*.

Quando se cruza a informação das especializações escolhidas ao longo da formação docente, vemos que a especialidade de *Ciencias Sociales em 1994,* segundo Vega (1999), apenas 2% dos docentes em formação buscavam essa especialização, sendo que a maioria procurava as especializações em matemática e em literatura. No Brasil se houvesse essas especializações no campo formativo o resultado também não seria muito diferente. Não conseguimos dados sobre a situação atual da procura pela especialidade de *Ciencias Naturales.*

Quadro 02 - Currículo Base da Educación Secundaria Comunitaria Productiva

Educación Secundaria Comunitaria Productiva		
EJES ARTICULADORES	**CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS**	**ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS**
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.	COSMOS Y PENSAMIENTO	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología
		Valores, Espiritualidades y Religiones
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD	Comunicación y Lenguajes (Originaria, Extranjera y Castellana)
		Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Sociología, Economía Política y Educación Ciudadana
		Artes Plásticas y Visuales
		Educación Física y deportes
		Educación Musical
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Biología, Geografía, Física y Química
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	Matemática
		Técnica Tecnológica

Fonte: Bolivia (2018). Adaptado de Araújo, 2020, p. 206.

Em relação análise dos conteúdos trabalhados em *Ciencias Naturales* no ensino primário, vemos muitos temas próximos do conhecimento geográfico como as diferentes geografias da Bolívia, a produção econômica das regiões bolivianas, as contradições espaciais da Bolívia, porém esses temas devem ser analisados mais detalhadamente para verificar se de fato o conhecimento de geografia está sendo trabalhado na escola boliviana.

Por último, o Currículo Diversificado congrega simultaneamente elementos trazidos dos Currículos Regionalizados e da Base, entretanto, sem corresponder de forma idêntica a nenhum dos dois. Nesse sentido,

> [...] el Currículo Diversificado recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el Proyecto Socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Regionalizado y Currículo Base. (BOLIVIA, 2018, p. 42)

Como visto, aproxima-se, pois, à singularidade da unidade educativa que organiza o currículo em suas especificidades. Desse modo, o Currículo Diversificado não se encontra escrito, como é o caso dos outros dois níveis de concretização, mas é elaborado ajustado ao contexto ao qual se vincula à escola (BOLIVIA, 2018).

De acordo com Ledezma (2018), existem atualmente trinta Institutos de Lengua y Cultura compondo o Instituto Plurinacional, cada um representando uma nação e povo indígena. Essa representatividade e instância participativa possibilitou, para esses grupos, a formulação dos vinte e sete currículos regionalizados[1], concretizando as ações do Instituto e a plurinacionalidade que o caracteriza. (ARAÚJO, 2020, p. 218)

Nesse processo de organização e gestão do sistema escolar, a participação social comunitária, se torna um elemento central, tendo em vista ser um dos princípios que regem todo o Sistema Plurinacional, haja vista a forma através da qual foi construída a Ley de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”, nº 070 e o processo à qual foi submetida para aprovação.

> O processo envolve os atores sociais, comunitários e educativos,
> as mães e pais de família em toda a estrutura de apoio ao desenvolvimento da educação, havendo instâncias e conselhos específicos de representatividade e participação em todos os níveis. (ARAÚJO, 2020, p.219).

[1] De acordo com Araújo (2020, p.2018): “Ledezma (2018) aponta que, no momento de escrita e publicação de seu artigo, vinte e um currículos regionalizados já haviam sido aprovados e outros seis estavam em processo de aprovação”.

Dessa forma, o currículo diversificado e a participação de vários setores da sociedade, podem desencadear a efetivação de um currículo diversificado, comparando com outros que vem sendo efetivados com as reformas educacionais implementadas nos demais países da América Latina. Todavia, a participação do conhecimento geográfico dentro destes currículos regionalizados ainda é incerta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as poucas pesquisas apresentadas sobre o ensino de geografia na Bolívia no XVI Encontro de Geógrafos da América Latina ocorrido em La Paz em 2017, não atrelando quantidade à qualidade, podemos ter uma ideia de que a não existência da geografia como uma carreira acadêmica na Universidade e diluída como está, nos *Institutos Normales Superioes* (INS), diminui e muito a pesquisa em Geografia, especialmente sobre a temática ensino de geografia e formação docente.

É fundamental acompanhar as políticas educacionais voltadas para a América Latina no sentido de entender como propostas educacionais neoliberais dialogam com uma outra política embasada no estado Plurinacional, e como essa política da Bolívia pode influenciar na formação dos professores e no ensino de geografia na escola básica, com outras bases como a decolonial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M. S. **A Escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005 – 2019).** Tese. São Carlos, UFSCar, 2020.

BOLIVIA. **Ley de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez",** nº 070, 20 de diciembre del 2010. La Paz: Ministerio de Educación. 2010a.

BOLIVIA. **Cuaderno de Formación Continua G-01/EP**. Educación Productiva (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2010b.

BOLIVIA. **Curriculo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012.

BOLIVIA. **Educación Secundaria Comunitaria Productiva**. Programa de Estudio Primer Año. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2018.
CHOQUE, J. A. Enseñanza de la Geografía en Bolivia. **Anais.** XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-10, 2017.
CHOQUE, J. A. **La enseãnza da la geografía em nível secundário de la educación formal.** Monografia. Ingenharía Geográfica. Universidad Mayor de San Andres. La Paz, Bolívia, 2011.
JARRO, M. G. Q. Aplicaciones de las TIG´s em la Enseãnza de la Geografia em Nivel Secundario en el Distrito 3 de la Ciudad de El Alto. **Anais.** XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-12, 2017.
LEDEZMA, N. A. Revolución educativa: Educación em tempos de cambio. **La Migraña,** n. 28, 2018.
MARDESICH, M. L; GARCÍA, A.M; VELASCO, O. D. La Formación Docente em Bolívia. **Anais**. II Seminário Internacional: "Nuevos Retos de la Profesión Docente". Barcelona, 2009.
RODRIGUEZ, E. La formación de profesores en el Sistema Escolar de Iberoamérica, **Cuadernos de Educación Comparada**, 2001.
SANTOS, C. O Ensino de Geografia na Bolívia e a Formação Docente. In SANTOS, C. **Práticas Docentes e Educação Geográfica**: Experiências na América Latina. Nova Iguaçu, Agbook, 2017, pp.91-96.
SENE, J. E. (2008). Reformas educacionais na América Latina**. Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105, <http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>.[2 de setembro de 2016].
SOLIS, P. Creando jóvenes mapeadores, no solo maps: desafios y oportunidades del programa youthmappers em la aplicación de la comunidade cartográfica aberta para el desarrolho y La Paz. **Anais.** XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz, Bolívia, pp.1-10, 2017.
VEJA, F. C. et. Al. **La enseñanza de história Bolivia**. Santa Fé, Editorial Carreira/CAB, 1999.

Agência de fomento: UNIVERSAL-CNPq; JCNE-FAPERJ.

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

Fernando Francisco Pereira
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
fernandoutfcp@gmail.com

Iara Souza Doneze
Universidade Estadual de Maringá (UEM),
iaradoneze@gmail.com

Marcelo Carlos de Proença
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
mcproenca@uem.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: Este trabalho objetivou refletir sobre o processo formativo profissional de um professor de Matemática. De cunho qualitativo, o estudo de caso sustentou-se na entrevista narrativa, cujos dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva. Como resultados, destaca-se resquícios de uma formação inicial pautada apenas na teorização, sem articulação com a prática. Quanto à formação continuada oferecida pelo Estado, destaca-se falta de reflexão das idiossincrasias do contexto educativo e a instrumentalização dos materiais formativos. Quanto à formação continuada oferecida pela universidade, mostra-se a busca do professor por extensões formativas, contribuindo para a articulação entre teoria-prática e construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Narrativa.

Introdução

Na formação de professores, a formação inicial e formação continuada são momentos formais do processo formativo. Porém, no que antecede seu ingresso no Ensino Superior, a formação, então denominada de pré-formação, proporciona a construção de conhecimentos observacionais a partir do contato com práticas docentes, visto da perspectiva do aluno. Em sua posição de expectador, há vários reflexos que apresentam uma visão do ser professor ao futuro ingressante (PACHECO; FLORES, 1999; MIZUKAMI, 2006; GARCIA; VAILLANT, 2010).

Ao adentrar na formação inicial, os futuros professores trazem interiorizadas crenças, atitudes e comportamentos de suas experiências anteriores que ao longo do processo formativo podem ser rechaçados ou replicados (MIZUKAMI, 2006; PACHECO; FLORES, 1999). Neste momento, o contato teórico deve servir de sustentação para a construção de sua identidade profissional, de modo que seja foco a articulação recriada da teoria-prática-teoria, impulsionando a reflexão sobre essa construção, dando condições para refletir na continuidade formativa (GARCIA; VAILLANT, 2010; GATTI; BEZERRA; ANDRÉ, 2011).

Na condição de professor em exercício, a trajetória profissional transita por fases evolutivas (iniciante e experiente), as quais requisitam a continuidade de sua formação, demarcada pelo momento de formação continuada, a qual deve ser delimitado pelo equacionamento reflexivo entre individualidade e a coletividade (IMBERNÓN, 2010). Entretanto, por ser a continuidade da formação inicial e, que muitas vezes não apresentam bases sólidas para as exigências profissionais que a iniciação laboral requisita, conduz à criação de paradigmas ou conceituações formativas relacionados à superação de lacunas, a de desenvolvimento profissional, a de mudança e solução de problemas cotidianos. Nesse sentido, durante a trajetória docente, diferentes condições levam a diferentes necessidades formativas que considerem a natureza idiossincrática do professor (PACHECO; FLORES, 1999).

Sobre trajetórias profissionais, estudos como o de Losano, Fiorentini e Villarreal (2017) revelaram que uma professora resistiu a ser passiva na escola, evidenciando que os primeiros anos de docência são complexos e contraditórios. Nesse sentido, o estudo de Lima e Belmar (2016) mostrou que os desafios em início de carreira (discursos passivos, cumprir objetivos educacionais, motivar alunos) podem ser superados se houver uma formação para aprender a utilizar metodologias de ensino.

Nota-se nesses estudos a influência da formação inicial, bem como da busca de formação continuada. Nesse sentido, o estudo de Mendes, Travassos e Proença (2021), que investigou os saberes docentes de um professor, adquiridos ao longo de sua formação, constatou que, em sua formação inicial, a pouca articulação entre a

teoria e prática e a priorização dos conteúdos específicos sem articulação com os conteúdos a serem ensinados, de modo que seu ensino na educação básica acabou por não ter se desenvolvido como necessário à aprendizagem dos seus alunos. Dessa fora, Proença (2019), em seu estudo com pós-graduandos da área de Ensino de Matemática, mostrou que o entendimento de uma trajetória de formação de professores é o de reequilibrar a relação teoria e prática para exercer o ensino.

Diante disso, investigar trajetórias de docentes revelam não apenas as circunstâncias, experiências e conhecimentos que os circundam, mas ainda desvelam aspectos favoráveis e desfavoráveis atrelados aos processos formativos que os professores percorreram. Nesse sentido, este trabalho objetivou refletir sobre o processo formativo profissional de um professor de Matemática em exercício.

Trajetórias formativas: rupturas e construções paradigmáticas

Em pesquisa documental, Azevedo *et al.* (2012) apresenta um panorama histórico dos modelos de formação inicial oferecidos no Brasil, desde as primeiras iniciativas institucionais até os anos recentes. Entretanto, os autores salientam que mesmo tendo havido mudanças significativas nos processos de formação inicial tendem a ser lentas, tendo sido mais discutidas do que implementadas. Apresentando sucintas rupturas ao longo das décadas, decorrendo desde a década de 1960, tais modelos constituem em apresentar o professor como: transmissor do conteúdo; técnico; educador; professor-pesquisador; professor-pesquisador reflexivo.

No sentido supra exposto, a visão tradicional do professor como transmissor do conhecimento é sintetizada pela predominância do conhecimento disciplinar específico em contrapartida ao conhecimento pedagógico, distanciando a relação entre teoria e prática, acreditando que para o exercício da profissão bastava-se dominar o conteúdo da disciplina, devendo a acumulação de experiência garantir a boa prática (PACHECO; FLORES, 1999; AZEVEDO *et al.*, 2012; GAUTHIER, 2013).

Reformulações do modelo anterior exigiam um comportamento do professor como um técnico. A formação correspondia a um treino de ofícios que os instrumentalizavam de técnicas e estratégias, fundamentadas por teorias científicas

gerais, necessitando apenas do talento em executar as tarefas às quais foram submetidas com precisão de um especialista (PACHECO; FLORES, 1999; AZEVEDO *et al*., 2012; GAUTHIER, 2013).

O modelo anterior passa a sofrer críticas e sua ruptura leva ao paradigma do professor como educador, o qual deve considerar as especificidades do contexto educacional, associados a aspectos socioeconômicos, culturais e políticos. A formação deveria possibilitar um olhar crítico para tais aspectos do cenário educativo de modo a proporcionar ao professor análise e tomadas de decisões adequadas a cada situação (GARCÍA, 1999; PACHECO; FLORES, 1999; AZEVEDO *et al*., 2012).

O modelo de educador passa a ser designado como professor-pesquisador, em que a formação baseada na articulação teoria-prática sustenta seu olhar para o espaço escolar como ambiente privilegiado para levantar problematizações, explorar e atribuir significações aos conteúdos teóricos a partir das inquietudes dos alunos. Metaforicamente, esse modelo traduziu-se no professor-pesquisador reflexivo que, embora se tenha empregado demasiadamente a tal expressão de forma superficial, a prática passa a ser vista como um momento de reflexão e construção de novos conhecimentos. Os resultados do processo de problematização, investigação e leitura, entendimento da realidade levantados em sala de aula, sustentam a possibilidade do professor partilhar essas experiências com seus pares, como possibilidade de investigar a aprendizagem de seus alunos e reorientação da sua prática (PACHECO; FLORES, 1999; BECKER; MARQUES, 2010; AZEVEDO, *et al.*, 2012).

Nesse sentido, podemos destacar que a formação inicial de professores tem de considerar as crenças, concepções e conhecimentos observacionais dos futuros professores como ponto partida para compreender e pensar na prática de ensino diferente das experiências tradicionais que foram submetidos; proporcionar momentos de articulação com a formação continuada e da prática profissional em que se possa construir conhecimentos e desenvolver competências relacionados ao cotidiano do ambiente educativo e a tarefas simultâneas as quais os professores são envolvidos; promover a imagem do professor como profissional reflexivo com a responsabilidade de identificar e investigar situações em que necessite a

reorientação de sua prática em virtude da melhoria do seu ensino para as necessidades dos alunos e das instituições educativas que se está inserido, para isso sua formação deve contemplar diferentes metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação da prática docente (PONTE, 2000; MIZUKAMI, 2006).

Em continuidade à formação inicial, a formação continuada também deve acompanhar as condições atuais da sociedade. Quando ingressam na profissão, os professores iniciantes se deparam com um choque de realidade, o qual corresponde a um processo de transição entre o acadêmico e o profissional marcado por dúvidas, tensões e preocupações relacionadas ao seu êxito profissional frente a idiossincrasia de situações disciplinares, conteúdistas, de ensino e aprendizagem, metodológicas e burocráticas que devem acompanhar as mudanças da sociedade (PACHECO; FLORES, 1999; GARCÍA, 1999; GARCÍA; VAILLANT, 2010).

Nesse choque de realidade, percebemos a necessidade de uma formação contínua, a fim de assumir novos papéis educativos frente aos novos desafios escolares. Autores como García (1999) já previa a necessidade de formar professores sensibilizados, dispostos a conhecer: as características socioeconômicas e culturais da sociedade que a escola está envolta; as expectativas dos alunos; as propostas e experiência de outros professores que estão inseridos na mesma realidade, a fim de integrar essas características no currículo da sua prática, disciplina e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

Diante disso, destacamos o paradigma da formação personalista, centrada em situações de necessidades, problemas e preocupações individualizadas dos professores, a qual passa a constituir um ponto central de novos modelos formativos do professor em exercício. Ao contrário disso, é importante que as inquietudes individuais de situações cotidianas escolares seja foco de um processo de formação profissional colaborativa que vise um ambiente que permita aos professores partilharem, se identificarem, tecerem e aceitarem críticas sobre suas experiências, estabelecendo a capacidade de regulação e respeito às diferentes compreensões de como se ensina e se aprende (GARCÍA; VAILLANT, 2010; IMBERNÓN, 2010).

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual os dados são coletados por meio do contato direto entre pesquisador e pesquisado na busca por desempenhar uma compreensão detalhada e descritiva do participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A modalidade de investigação se configura como um estudo de caso, visto que abrange uma investigação empírica que permite investigar um fenômeno contemporâneo, de modo a preservar as características e significados da vida real atribuídas a contextos do passado pelo indivíduo (YIN, 2001).

A escolha do participante se deu a partir dos seguintes critérios: ser professor de matemática em exercício na educação básica e ter percorrido diferentes momentos formativos. Diante dos critérios pré-estabelecidos, voluntariou-se em fazer parte desta investigação um professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), licenciado em Matemática no ano de 2002, que atuou em regime estatutário de 2005 à 2015 na rede estadual de ensino.

Para a coleta de dados, realizou-se uma entrevista narrativa por se configurar como um caminho para identificar opiniões e trajetórias formativas profissionais do participante. Nesse tipo de entrevista, o participante é convidado a contar a história de uma área de interesse. Ao entrevistador, cabe direcioná-lo por meio de uma pergunta narrativa geradora. Na fase final da entrevista, denominada fase do equilíbrio, o entrevistador deve se pautar em fragmentos narrativos que não foram amplamente detalhados e elaborar perguntas que posicionam o entrevistado como teórico de si mesmo (FLICK, 2013).

A pergunta narrativa geradora consistiu em: *Gostaríamos de lhe pedir que nos contasse a sua história de formação profissional. Sugerimos que comece a partir das circunstâncias iniciais que o levaram a buscar sua profissionalização docente, que perpassasse de forma detalhada pelas etapas, processos e ambientes formativos que lhes foram oferecidos ou que partiram de iniciativa própria, e que permitiram o seu desenvolvimento enquanto profissional até o momento atual.*

A entrevista ocorreu através de videochamada e gravada com autorização do participante. A transcrição constituiu no *corpus* da pesquisa, porém, para nosso

trabalho, baseamo-nos em parte do *corpus*, referente ao processo formativo do professor, ou seja, ao que vivenciou ao longo de sua formação. Assim, a análise foi sustentada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2007). No tema Formação de Professores, as expressões *Formação Inicial* e *Formação Continuada* foram as categorias *a priori*. Para estas categorias, elaboramos, respectivamente, as seguintes subcategorias *a posteriori*: *Concepções, Motivações, Disciplinas, Teoria, Prática, Reflexão para teoria-prática; Semana Pedagógica, Suporte para teoria-prática, Pesquisa*.

Resultados e discussão: algumas considerações da trajetória formativa

O Quadro 1 a seguir apresenta a organização da categoria *Formação Inicial,* suas subcategorias bem como suas respectivas unidades de análise.

Quadro 1 – Unidades de análise da categoria Formação Inicial.

Subcategorias	Unidades de análise
Motivações	Eu sempre gostei de matemática, desde pequeno, **o que me levou a escolher matemática além de gostar, foi a figura do professor em sala de aula sua postura** enquanto a tratar a todos com igualdade, pois eu venho de uma infância bastante humilde e **a figura do professor em sala de aula me contagiou de alguma maneira**, mas eu realmente gostava de matemática, eu sempre gostei.
Concepções	(...) a ótica que você tem é que as **formas de ministrar as aulas eram** assim: **teorema; demonstração; um exemplo e uma lista com quarenta exercícios para a próxima aula,** assim foi indo, o resultado disso é que no início éramos em quarenta alunos e ficamos em vinte no final do primeiro ano.
Disciplinas	Começamos o **primeiro ano** com uma **disciplina de programação, geometria analítica, álgebra linear, cálculo I** (...) **desenho geométrico.** No **segundo ano** (...) **tivemos uma disciplina de psicologia da educação, tivemos uma disciplina de didática.** No **terceiro ano** tivemos **uma disciplina de metodologia voltada para o ensino (...)** e **no último ano, estágio e mais uma disciplina pedagógica**.
Teoria	(...) **estudamos o Leithold volume 1** [livro de Cálculo com Geometria Analítica] **de ponta a ponta** (...) então no **primeiro ano nós não tivemos nada pedagógico**. No segundo ano não foi muito diferente**, tivemos uma disciplina de psicologia da educação, mas foi muito superficial** (...) **sabe que não te marca,** você faz o curso mas não te marca, eu **não me lembro nada do que aprendi na didática da minha graduação** (...) então eu penso que se não te marcou **é sinal que foi falha**. No terceiro ano tivemos uma **disciplina de metodologia**, mas **com carga horária bem reduzida**.
Prática	**As práticas pedagógicas** que fazíamos **era montar aulas e expor para a turma**, mas em termos de metodologia de ensino **não se discutia muito metodologia de ensino**, você ia lá e montava uma aula como você estava acostumado a ver.
Reflexão para teoria-prática	(...) o que eu me lembro é que **estágio eu tive quatro aulas de regência, duas no Ensino Médio e duas no Ensino Fundamental,** talvez um pouquinho mais, pois **nós revezávamos entre os colegas**, **pegávamos uma turma em três ou quatro colegas da graduação, por um período de quinze dias e íamos revezando as regências e depois um relatório e pronto**. Eu fiz uma aula apenas de observação no médio, no fundamental

	a professora falou que não precisava.

Fonte: Autores.

Quanto à *motivação*, nota-se que um dos motivos que o levou a escolher o curso de licenciatura em Matemática foi em decorrência ao gosto pela disciplina atrelado a admiração pela figura do professor ainda na educação básica. As *concepções* do ser professor, interiorizados por crenças, atitudes e comportamentos, proporcionou a construção de seus conhecimentos observáveis levados consigo para formação. Entretanto, percebe-se o incômodo com as formas tecnicistas de ministrar as aulas, onde o professor é concebido como um técnico, caracterizado como um transmissor do conteúdo, que apresenta a teoria e resolve listas exaustivas de exercícios, distanciam-se da relação entre a teoria e a prática corroborando com apontamentos já apresentados por Pacheco e Flores (1999), Mizukami (2006), Garcia e Vaillant (2010) e evidenciados no estudo de Mendes, Travassos e Proença (2021).

Das *Disciplinas*, nota-se maior foco nas de cunho estritamente matemático, próprios do ensino superior, que de acordo com constatações de Mendes, Travassos e Proença (2021), apresentam pouca articulação com os conteúdos da Educação Básica. Tal fato fica evidente nas descrições envolvendo a *teoria*, na qual é relatada a escassez ou superficialidade da abordagem de disciplinas de cunho pedagógico. Já na *prática* oportunizada pela formação inicial, identificamos que consistiam em montar aulas como já se estava acostumado vivenciar: elaboração de aulas e exposição para os colegas de turma, sem discussão quanto às metodologias de ensino. Por fim, a *reflexão para teoria e prática* revelou que, no estágio curricular obrigatório, houve pouco tempo de inserção nos momentos de regência, culminando em pouca oportunidade para a articulação entre a teoria apresentada na graduação e as situações prática cotidianas escolares (PONTE, 2000; MIZUKAMI, 2006). Esse resultado vai de encontro ao evidenciado no estudo de Proença (2019) sobre que na formação inicial de professores é necessário o reequilíbrio teórico-prático e não apenas discussões teóricas nos cursos de licenciatura em matemática.

Quanto à categoria *Formação Continuada*, esperava-se encontrar, de acordo com o levantamento teórico, aspectos associados aos modelos formativos, como os

conhecimentos, preocupações e práticas associados à sala de aula, bem como as propostas formativas profissionais às quais os professores são submetidos ou recorrem. O Quadro 2 a seguir apresenta a organização da categoria *Formação Continuada,* suas subcategorias bem como suas respectivas unidades de análise.

Quadro 2 – Unidades de análise da categoria Formação Continuada.

Subcategorias	Unidades de Análise
Semana Pedagógica	Nós **realizávamos grupos de estudo uma vez por semestre** [na escola], nós não tínhamos muito contato com coisas externas da escola. Esses grupos **se formavam nas semanas pedagógicas** (...) nós tínhamos **duas semanas pedagógicas por ano**, mas não eram efetivos durante o ano, eles ficavam **restritos aquelas semanas**. No geral, da Secretaria de Educação do Estado **vinha material impresso, artigo, para lermos e discutir em grupo, essa era a formação que tínhamos (...) era fornecido** um texto e algumas **questões norteadoras, nós líamos, elaborávamos questões e mandávamos de volta** para a Secretaria de Educação. (...) **era um enlatadinho** [sic] **pronto e vinha junto um roteiro de questões e nós discutimos aquilo ali** (...) nós mesmos coordenávamos, era escolhido de forma aleatória algum professor responsável por coordenar os estudos. (...) **não havia um incentivo** do governo do Estado **em trazer algo da universidade para nós**, o que a universidade ofertava **nós corríamos atrás**.
Suporte para teoria-prática	Na **especialização em Educação Matemática** que fiz, foi **o primeiro contato que tive por exemplo com a resolução de problemas como metodologia de ensino**, nós tivemos uma disciplina acerca da temática **que me marcou bastante** e **uma disciplina de psicologia da educação onde discutia-se** bastante **sobre o processo de aprendizagem, sobre como a criança aprende**, **foi o primeiro passo para eu começar a pensar sobre a minha prática**, **sobre o que eu estava fazendo em sala de aula**, **sobre como que eu deveria conduzir as minhas aulas**. (...) **terminando o PROFMAT, em termos de trabalho pedagógico e de formação docente eu passei a ter mais segurança para trabalhar em sala de aula (...).**
Pesquisa	(...) **terminando o PROFMAT (...) os mestrados profissionais não te inserem muito na pesquisa** (...) não tive inserção em pesquisa e não participei de nenhum projeto de pesquisa durante a graduação. (...) toda **formação que eu tive com o GeoGebra foi (...) com cursos de extensão pela UEM**, **até hoje, em sala, desenvolvo pesquisa no IFPR [Ensino Médio] com o GeoGebra.** (...) no IF eu penso que há uma cobrança grande na questão **do professor pesquisador, de você pesquisar e inserir o estudante em pesquisa** também e **essa dificuldade que eu tinha** de realizar pesquisas, **essa inquietação me trouxe** de volta à academia **para** fazer **o doutorado** acadêmico.

Fonte: Autores.

Nas formações ocorridas nas *semanas pedagógicas*, ficou evidente que ocorriam na própria escola, com grupos formados por professores que conheciam o ambiente, além de não apresentar a figura do especialista, recorrente ao ensino tecnicista, onde de uma posição superior era transmitido a teoria científica que deve ser reproduzida pelos professores em suas aulas, conforme destacado por Pacheco

e Flores (1999), Azevedo *et al*. (2012) e Gauthier (2013). Entretanto, nota-se discussões e reflexões sobre situações escolares gerais, oriundas de materiais institucionalizados, *"enlatadinhos" [sic]*, que estancam as discussões, reflexões e contribuições dos professores, não representando as requisições idiossincráticas do contexto educativo ao qual eles estão inseridos que, segundo estudo de Losano, Fiorentini e Villarreal (2017), deveria o ser de superar condutas que resultem em atuações passivas.

Além dessa formação na escola, o professor se envolveu em oportunidade de *suporte para a teoria-prática* ao cursar uma especialização em Educação Matemática e um mestrado PROFMAT. Nestes momentos formativos profissionais, identifica-se que, na especialização, o estudo do tema resolução de problemas ao ensino e os processos de aprendizagem, debatidos na disciplina de psicologia da educação, indicam o despertar da reflexão apoiada no suporte à relação teoria e prática, uma vez que o professor destacou que "(...) *foi o primeiro passo para eu começar a pensar sobre a minha prática, sobre o que eu estava fazendo em sala de aula, sobre como que eu deveria conduzir as minhas aulas".* No caso do PROFMAT, o professor revelou maior segurança em seu trabalho docente: "(...) *eu passei a ter mais segurança para trabalhar em sala de aula".* Esses resultados indicam que desafios ao trabalho docente podem ser superados, conforme apontou o estudo de Lima e Belmar (2016), se o professor aprender sobre e utilizar metodologias de ensino.

Por fim, a sua trajetória profissional de *pesquisa* revela que o mestrado profissional PROFMAT pouco contribuiu para sua inserção na realização de pesquisas. Ao contrário disso, percebemos que foi por meio de cursos de extensão que o professor evidencia ter incorporado a prática de pesquisa, com GeoGebra, em sua rotina de trabalho. Devido à exigência de sua instituição de atuação (IFPR) por realizar pesquisas com seus alunos, isso evidenciou suas dificuldades e, assim, a busca pelo doutorado. Dessa forma, é possível entender que isso é uma condição importante para desenvolver-se profissionalmente no trabalho em sala de aula, pois desperta o senso de problematização e investigação da realidade levantados em sala de aula (BECKER; MARQUES, 2010).

Algumas Considerações

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o processo formativo profissional de um professor de Matemática em exercício. Na *Formação Inicial*, destaca-se a característica conteúdista das *disciplinas*, sendo possível inferir que a prioridade do curso centrou-se em um ensino técnico, onde a vivência entre teoria-prática-teoria pouco foi explorada, seja em momentos reflexivos ao longo das disciplinas ofertadas, seja durante o estágio docente. Nesse sentido, assumiu-se o futuro professor como uma tábula rasa, o qual foi instrumentalizado de teorias científicas gerais.

No que se refere a *Formação Continuada*, a ausência de preparação das *semanas pedagógicas* quanto ao olhar para as diversidades do contexto escolar impossibilitou que refletisse e construísse novos conhecimentos para a sua reorientação frente às requisições de seu ambiente escolar. Corroborando com os apontamentos anteriores, nota-se uma ausência de práticas reflexivas do contexto escolar local, haja visto que a formação se pautava em materiais previamente indicados, os quais contribuem para o pragmatismo da teorização científica sem articulação. Quanto à *Formação Continuada* oferecida pela universidade, nota-se que, diferente da dissociação entre *teoria* e *prática* da *Formação Inicial*, houve a possibilidade de obter um suporte para *teoria-prática*, evidenciação a construção de novos conhecimentos.

Por fim, acena-se para a importância da implementação de formações continuadas oferecidas pela universidade, visto que a teorização e reflexões evidenciam a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

Referências

AZEVEDO, R. O. M. *et al*. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997 - 1026, 2012.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Mediação, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução

à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

FLICK, U. **Introdução à metodologia científica**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 17-37.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿cómo se aprende a enseñar? Narcea Ediciones, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 63 – 76.

LIMA, A. L.; BELMAR, C. C. Dificuldades apresentadas por professores de matemática em início de carreira: um estudo exploratório. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, 2016. São Paulo. **Anais do XII ENEM**. São Paulo, 2016.

LOSANO, L., FIORENTINI, D., VILLARREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, n. 3, p. 287-315, 2018.

MENDES, L. O. R.; TRAVASSOS, W.; PROENÇA, M. C de. A construção dos saberes pedagógicos e matemáticos na formação inicial de um professor. **Revista Valore**, v. 6, p. 1238 - 1250, 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectiva e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: 2 ed. Unijuí, 2007

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **O processo formativo do professor**: Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PROENÇA, M. C. Análise da compreensão sobre formação de professores desenvolvida por pós-graduandos da área de ensino de matemática. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2019.

PONTE, J. P. (Org.). **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

AS AULAS DE GEOGRAFIA DOS (AS) PROFESSORES (AS) EM SÃO GONÇALO-RJ

Gabriel da Rosa e Silva
UERJ-FFP
gabrielrosa814@gmail.com

Ana Claudia Ramos Sacramento
UERJ-FFP
anaclaudia.sacramento@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Resumo: O processo de construção da aula sofreu impacto por conta do distanciamento social e a necessidade do ensino remoto devido à pandemia da Covid-19. O texto objetiva analisar o trabalho didático de docentes de Geografia no município de São Gonçalo entre 2020 e parte de 2021. A partir da metodologia qualitativa buscou-se analisar por meio de formulário eletrônico respondido por professores (as) de Geografia da rede de ensino privado e municipal de São Gonçalo-RJ as suas condições e suas experiências de trabalho ao longo desse período. Os resultados apontam as diferentes dificuldades do trabalho remoto.

Palavras-chave: Aula; Ensino de Geografia; Ensino remoto; São Gonçalo.

INTRODUÇÃO

Desde início de 2020 o mundo teve que se adaptar por conta da descoberta do vírus da Covid-19 na China. De repente todos tiveram que realizar o distanciamento social para evitar a contaminação por uma doença que está matando ou deixando sequelas nas pessoas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) recomendou que os países desenvolvessem protocolos de biossegurança para diminuir o alastramento da doença, mas foi em vão. No Brasil sem a preocupação devida, após período pós-carnaval com entrada de vários turistas e a volta de vários brasileiros de férias

na Europa ou na Ásia, sem os cuidados necessários, no final de fevereiro tem-se confirmação dos primeiros casos de pessoas infectadas no país.

Dentre tantas atividades que tiveram que ser reorganizadas uma delas foi a educação. Sendo assim, segundo Sacramento, Frigério e Azevedo (2021) destacam que vários decretos foram executados como forma de normatizar o ensino remoto emergencial como uma maneira de modalidade de educação. Assim, todos os estados e municípios brasileiros tiveram que fazer adaptações em suas redes para garantir o ano letivo escolar para seus e suas estudantes e um currículo em meio a todas essas transformações cotidianas, além de uma apressada adaptação às plataformas de ensino remotas (SANTANA FILHO, 2020).

O texto objetiva analisar o trabalho didático de docentes de Geografia no município de São Gonçalo entre 2020 e parte de 2021. Os (as) treze professores (as) trazem consigo as experiências de quem estão tencionados (as) em situações diferenciadas neste período. Assim, questiona-se como os (as) professores (as) têm desenvolvido suas aulas neste período?

As condições e as situações estabelecidas são diferentes em cada lugar. As autoras Tavares, Pessanha e Macedo (2020) ao analisarem o município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com mais de um milhão de habitantes, destacam sobre os impactos dos fechamentos das escolas para a educação infantil, uma vez que as crianças sofrem com as mais diferentes desigualdades no município. Assim, também a educação fundamental. Segundo as autoras os decretos estabelecidos para o ensino emergencial remoto buscaram organizar as atividades por mídias digitais, mas não levaram em consideração a realidade das diversas crianças, adolescentes e jovens. Muitos sem acesso tecnológico, sem condições de se alimentar, vivendo em ruins condições vivenciadas por muitos.

Os professores também foram impactados em vistas a nova situação vivenciada, pois precisaram se readaptar e a reorganizar suas aulas na construção do conhecimento. O GESTRADO (2020) destaca em seu relatório que professores de certa forma realizaram seu trabalho de outra maneira, em outros contextos,

virtualmente em grande parte das vezes, tendo que adaptar suas atividades e desenvolvendo habilidades para lidar com as ferramentas e metodologias.

Sabemos que a construção de aulas não é tão simples, pois é a materialidade do trabalho docente. Planejar, estruturar, organizar e mediar à aula requer uma reflexão permanente dos (das) professores (as). Por isso, é tão complexo pensar a aula para um ensino remoto. A dinâmica, a forma de organização e de estruturação das aulas são diferenciadas, ainda mais levando em consideração, a falta de experiência de quase todos os (as) professores (as) da educação básica em plataformas digitais ou de metodologias ativas que promovam o uso de formas digitais de conhecimento.

Os impactos no trabalho remoto docente na organização de suas propostas de aulas foram marcados pela dinâmica do virtual, em sua grande maioria, como também de atividades em papel. A concepção e estruturação de como o conhecimento, no caso deste texto, o geográfico, poderiam ser trabalhadas foram pensadas pelos (as) professores (as) das redes municipal e privada do município de São Gonçalo-RJ.

Esta pesquisa é parte da bolsa de iniciação à docência: Didática e Mediação dos professores de Geografia do município de São Gonçalo, financiada pelo Cetreina-Uerj desde 2014 a qual objetiva analisar a mediação e didática dos professores deste município. As observações e análises geralmente são feitas de modo presencial, contudo com a pandemia, a pesquisa precisou ser direcionada para as análises desenvolvidas de maneira remota. Neste texto vamos apresentar parte deste estudo a partir de algumas respostas selecionadas a respeito do trabalho didático de 13 (treze) professores (as) sobre os impactos da pandemia em suas aulas.

Metodologia

A metodologia qualitativa contribui para desenvolvimento de uma análise crítica do processo educacional para compreender os significados que são atribuídos pelos sujeitos por meio de suas diferentes ações (BODGAN; BIKLEN,

1994). A partir de uma leitura qualificada buscamos apreender os fenômenos educacionais relevantes para pensar o papel do ensinar um determinado conhecimento. Para tanto, a necessidade de construir metodologicamente etapas e instrumentos para ajudar na interpretação e análise das ações e dos movimentos articulados na educação.

Assim, neste estudo as etapas foram: a) leituras de temas com didática, mediação, Geografia, formação de professores, tecnologias e os decretos federal, do estado do Rio de Janeiro e do município de São Gonçalo sobre a educação para auxiliar na discussão sobre a pesquisa; b) consultas de professores na rede municipal e privada no município de São Gonçalo via Whatsapp sobre a possibilidade de responder um questionário sobre sua didática e mediação nas aulas de Geografia para compreender as problemáticas das novas dinâmicas no ensino desta disciplina; c) após o aceite, envio do questionário foi feito por meio do Formulário Google para os Whatsapp de cada docente; d) análise dos questionários e decretos; e) e observação de aula remota.

Desta maneira, neste texto serão as aulas dos (as) professores (as) a partir das respostas dos questionários. No total 13 (treze) professores (as) responderam o questionário os quais serão identificados como professores (as) P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Foram feitas doze perguntas com o objetivo de saber mais sobre as condições de aulas ministradas por eles e elas, neste texto serão tratadas as seguintes perguntas: 1. Qual é a escola onde você trabalha em São Gonçalo? 2. Quantos anos você leciona em sua escola em São Gonçalo? 3. Durante o ano de 2020, você trabalhou exclusivamente remoto? 4. Quanto à escolha da plataforma digital... 7. Como foram suas aulas em ensino remoto de Geografia? Comente o que você considera significativo.

Os dados foram coletados de julho a setembro de 2021, buscando retratar o período em que os decretos municipais estabeleciam as aulas remotas para compreensão de como os (as) professores (as) neste período mais específico elaboraram suas aulas de Geografia.

Resultados

As condições das aulas dos (as) professores (as) trouxeram novas formas de pensar sobre as aulas do ensino de Geografia (SIMAS; ANDRADE, 2021). Muitos (as) professores (as) começaram a se questionar como iriam ensinar a disciplina nas plataformas remotas e se iriam ensinar os mesmos conteúdos. Outros (as) buscaram desenvolver suas aulas articulando os fenômenos geográficos e a Covid-19.

A construção do conhecimento está ligada à forma como o (a) docente estrutura e organiza sua aula. Essa organização acontece a partir da intencionalidade deles e delas refletir quais serão os elementos fundamentais para que sua aula possa ser efetivada no diálogo entre teoria e prática com seus (suas) estudantes.

A aula é o momento intencional na construção dos elementos didático-pedagógicos para mediar os conhecimentos da leitura do mundo por meio dos fenômenos (SACRAMENTO, 2015). Desta forma, a autora destaca a necessidade de se compreender como os elementos didáticos são pertinentes para que os (as) docentes possam ensinar os conceitos e conteúdos para a aprendizagem dos (das) seus (suas) estudantes.

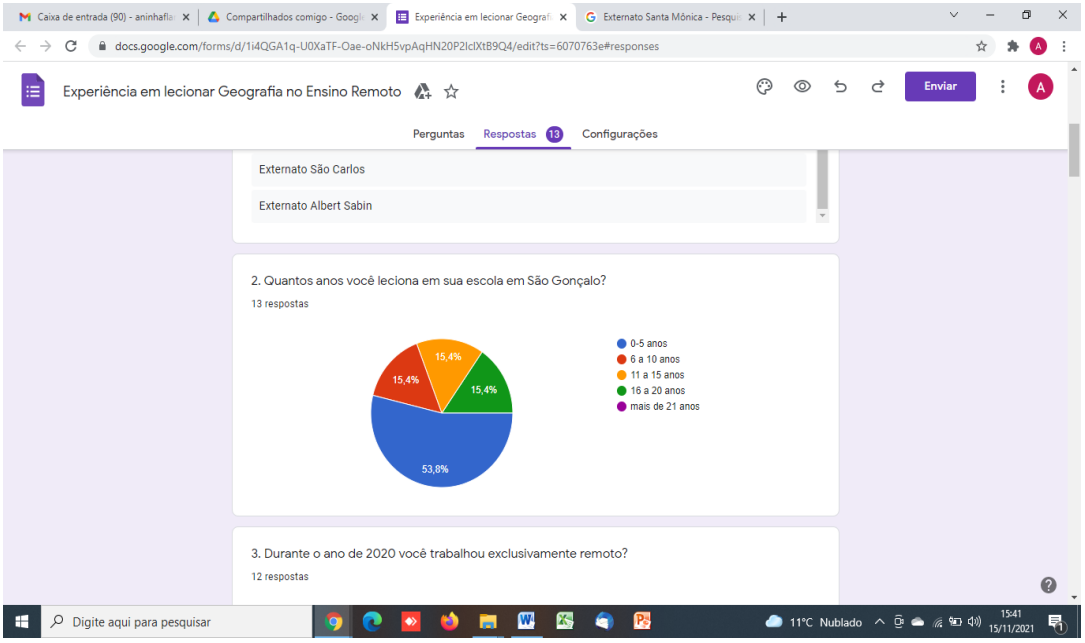
Assim, podemos nos questionar: como os (as) professores (as) de São Gonçalo, como foram as dinâmicas para a construção de suas aulas? A necessidade de um recorte espacial das escolas se faz presente, pois cada município desenvolveu decretos diferentes para lidar com o ensino remoto. Assim, como as redes municipais e privadas. Bem como pensar como ensinar Geografia neste período remoto.

Dos (as) treze professores (as) que responderam o questionário, de acordo com a pergunta 1: quatro são da rede municipal e nove da rede privada de ensino. As escolas estão majoritariamente localizadas no distrito 1 Centro, o mais desenvolvido do município, com grande número de comércios, serviços, a Prefeitura e algumas indústrias.

Tivemos dificuldades de conseguir professores (as) para participar da pesquisa, por conta do cansaço que todos (as) estão em relação ao trabalho. Em relação ao tempo de serviço (pergunta 2) pode-se destacar que sete responderam

ter de 0 a 5 anos e dois responderam de respectivamente os outros anos. Não houve resposta para mais de 21 anos, conforme dados apresentados na figura 1.

Figura 1 -Tempo de experiência no magistério.



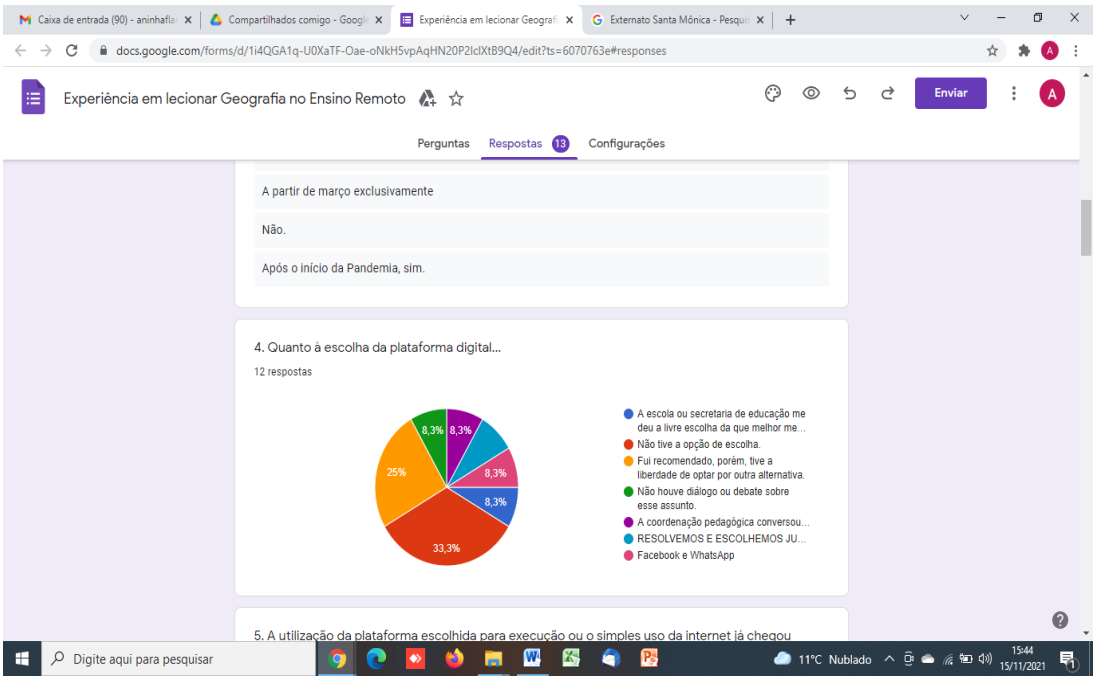
Fonte: Extraído da pesquisa coletada por Rosa e Silva (2021)

Os dados apontam que os professores são jovens, ou seja, a probabilidade de ter trabalhado com algum material digital é maior. Como no caso da Geografia, elementos ligados ao geoprocessamento. Contudo, os (as) professores (as) durante as conversas iniciais para a pesquisa disseram das dificuldades de aprender a usar algumas plataformas, e tiveram que lidar em desenvolver trabalhos com o uso das geotecnologias, por exemplo. Durante o ano de 2020, nove professores trabalharam remoto, um não trabalhava e outro trabalhou híbrido, um não respondeu conforme pergunta 3.

Sobre os recursos usados em relação à plataforma digital (pergunta 4), os resultados mais expressivos foram que: quatro professores (as) não tiveram escolhas para trabalhar com plataformas digitais e três tiveram a liberdade de escolha e um não respondeu, conforme apresenta a figura 2. Considerando que o (a) professor (a) é aquele (a) que organizará suas aulas, seria importante que a gestão escolar conjuntamente com o (a) docente escolhesse as melhores formas de

acesso. Em relação ao tipo de plataforma quatro usaram o quatro *Google meet,* três o *Google Classroom*, três *Facebook* e dois outros.

Figura 2 - Escolha da plataforma digital para a aula remoto.



Fonte: Extraído da pesquisa coletada por Rosa e Silva (2021)

A pergunta 7 busca compreender como os (as) professores (as) pensam sobre suas aulas no período remoto, momento esse que eles tiveram que mudar totalmente a rotina de trabalho para cumprir as determinações de suas escolas e da rede de ensino de São Gonçalo. Para eles e elas, de maneira geral, foi muito difícil, trabalhar exclusivamente remoto. Sem infraestrutura e sem compreender como seria o momento, eles e elas se viram de uma hora para outra, para não deixar de lecionar, principalmente, nas escolas privadas terem que entrar em plataformas desconhecidas, enviar mensagens pelo *Whatsapp*, e-mails e outros para não deixar de ter contato com os (as) estudantes. O GESTRADO (2020) destaca em sua pesquisa que muitos (as) professores (as) (46%) mesmo tempo atividades inicialmente suspensas mantiveram interagindo com seus (suas) alunos (as).

Os (as) professores (as) nas respostas sobre pergunta: 7.

> P1 Considero que as aulas remotas levaram em média 3/4 até serem assimiladas da melhor maneira pelos estudantes e pelos pais... O

> desenvolvimento dos conteúdos de certo modo ficava maçante e cansativo para nós e para os estudantes.
>
> P2 Muito difíceis. Os alunos devolveram poucos materiais. Embora tenhamos feito semanalmente materiais personalizados, menos de 10% das turmas enviaram os materiais completos. Metade deu alguma devolutiva. A Semed não proporcionou condições mínimas de trabalho e acesso, nem para os professores nem para os alunos.
>
> P3 Inicialmente aulas em tempo real, porém essa ação foi substituída por aulas gravadas devido à dificuldade de acesso à internet por parte de professores e alunos...
>
> P11 Lidar com o tecnológico já não é simples, em tempos conturbados então... As aulas de Geografia foram comprometidas no quesito vivência espacial, onde trabalhos de campo foram suspensos. Mas a pandemia em si, permitiu que conteúdos que poderiam soar distantes pudessem ser melhores aproveitados – globalização, mundo Multipolar, interdependência entre nações, importância do conhecimento científico, etc.

A maioria das respostas mostra a dificuldades de mediação do conhecimento dos (das) docentes por diferentes motivos: a) vários estudantes tiveram dificuldades de assistir as aulas síncronas por conta do acesso à conexão e ao entendimento do uso das plataformas. Com isso, alternativas utilizadas por algumas escolas foram as aulas gravadas, uma vez que haviam muitos problemas nas dinâmicas ao vivo; b) as dificuldades dos (as) próprios (as) em conseguirem desenvolver aulas dialogadas com os (as) estudantes; c) eles e elas disseram a questão de serem cansativos só aulas muitas vezes gravadas, pois não há interação; d) o próprio conteúdo destacado pela professora P11 que ficou prejudicado por este componente curricular tem muitas atividades lúdicas e interativas, dependendo da prática docente.

Assim, de acordo com algumas respostas referentes à pergunta 7

> P6 Foi uma experiência muito desestimuladora pela falta de estrutura geral, tanto nossa quanto dos alunos, perda de interesse, pouca frequência com o tempo, falar sozinho para uma tela de computador.
>
> P12 Foram bem abaixo da média, já que ficamos impossibilitamos de nos relacionarmos com eles ou criarmos outras estratégias de aprendizagem. Com o tempo as aulas formam inevitavelmente se tornando repetitivas.

Esses professores relatam em suas aulas as dificuldades de mediação com os estudantes de forma dialógica uma vez que muitos deles e delas não ligavam os microfones ou as câmeras para se expressarem. A interação entre professor e aluno

é muito importante para que a aprendizagem aconteça. Sacramento (2015) aponta como um dos elementos primordiais dos elementos didático-pedagógicos da aula essa relação entre eles e elas.

> Os professores desenvolvem diferentes formas de dialogar com seus alunos. Esta é uma das relações mais significativas dentro da sala de aula, pois os alunos são o sujeito/objeto da relação dual de aprendizagem. Ensina-se para alguém e este ensinar deve possibilitar “caminhos” que auxiliem na produção do conhecimento. Os professores ao possibilitar que os alunos se expressem e participem de forma ativa durante as aulas, tornam as suas ações em um ato consciente, pois concebem que os alunos também dialoguem com eles. (SACRAMENTO, 2015, p. 103)

Todos (as) professores (as) da pesquisa perceberam as dificuldades neste momento remoto dessa interação efetiva, do olhar, do falar, do perguntar, do questionar dos (as) alunos (as).

Outro ponto relevante que a pergunta trata sobre o componente curricular Geografia e ao longo das doze respostas somente a P 11 destaca os prejuízos para os conteúdos geográficos. Ou seja, uma questão importante aqui pensada neste conjunto de docentes o que os conteúdos se o acesso aos estudantes não foram realmente efetivadas.

Além disso, os fatores psicológicos dos (das) docentes também são apontados, tendo como agravantes os relatos de desmotivações por eles e elas que desenvolvem as aulas, a baixa participação dos (das) estudantes gerava a sensação de que estivessem falando sozinhos. Alunos apontavam a pressão dos pais por resultados e atenção às aulas, que em casa tornam-se seus auxiliares pedagógicos. Alguns pontos positivos apontados foram às plataformas digitais como auxilio de projeções para imagens, gráficos e mapas, contribuindo em melhores dinâmicas do ensino.

Desta forma, esses dados corroboram com os estudos do GESTRADO (2020) ao constatarem somente os (as) docentes terem acesso à tecnologia não é certeza que de aprendizagem, pois os (as) alunos (as) precisam ter as mesmas condições. E é evidente nos relatos trazidos.

Conclusão

As dificuldades com o ensino remoto pelos (as) professores (as) de Geografia nas redes municipal e privada de São Gonçalo vêm ao encontro do que o GESTRADO (2020) aponta sobre as dificuldades do uso das tecnologias neste período. Além dos desgastes referentes as suas cargas de trabalho em adaptações para suas casas, a dificuldade de suas didáticas através das aulas remotas e as desmotivações dos alunos.

O ensino de Geografia foi prejudicado, pois de acordo com as respostas, muitas vezes tiveram dificuldades de ensinar o conteúdo devido a fatores internos e externos a eles (as), a aplicação dos conceitos esteve bloqueada pela desmotivação dos alunos e desestabilidade de seus acessos à internet, especificidades de um período tão atípico que potencializou problemáticas sociais já sabidas, professores (as) e alunos (as).

É importante refletir sobre os diferentes impactos que o ensino remoto trouxe para as aulas dos (das) professores (as) que tiveram que buscar diversas alternativas de ensinar muitas vezes frustradas, de acordo com as respostas escritas.

REFERÊNCIAS

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Koplen. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

GESTRADO – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. **Relatório Técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Os elementos didático-geográficos no processo de ação consciente dos professores de Geografia**. Didácticas Específicas**, v. 12, p. 98-116, 2015. Disponível em: https://repositorio.uam.es/handle/10486/668139. Acesso em: 14 nov. 2021.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Org.). O impacto da Covid-19 nas ações das secretarias de Educação

na região Sudeste do Brasil. In: **Ensinar Geografia As potencialidades em tempos de pandemia**: Experiências na Região Sudeste. 1ed. .Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 21-68.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15, maio 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449. Acesso em: 10 out. 2021.

SIMAS, Débora Cristina Vieira; ANDRADE, Renata Bernardo. As políticas públicas educacionais da SME-RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19As políticas públicas educacionais da SME-RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19. In: **Ensinar Geografia As potencialidades em tempos de pandemia**: Experiências na Região Sudeste. 1ed. .Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 85-117.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de Pandemia. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996. Acesso em: 10 out. 2021

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (Covid-19): weekly epidemiological**, update 1. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201020-weekly-epiupdate-10.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

Agência de fomento: CETREINA-UERJ.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTES. NO MUNICÍPIO DE BREVES-MARAJÓ.

Georgete Pantoja Moura
Universidade Federal do Pará
georgetmoura@yahoo.com.br

Genylton Odilon Rego da Rocha
Universidade Federal do Pará
genylton@gmail.com

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O presente texto tem por objetivo demostrar o trabalho intersetorial desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e instituições parceiras no intuito de realizar formação para professores da educação básica para o Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e adolescentes. A pesquisa tem caráter qualitativo e a coleta de dados foi feita por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa dois técnicos pedagógicos e uma Diretora de Ensino da SEMED. Os resultados mostraram que, apesar da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED) ter realizado formações para professores da educação básica, ainda há um déficit de professores sem formação adequada para o enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.

Introdução

A problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes em nossa sociedade, é uma triste e assustadora realidade. Pesquisas locais como Guedes (2012) e Moura (2021) apresentam dados e discussões que abordam essa realidade. Entretanto, debater sobre essa temática ainda é um tabu, para muitos professores, mesmo tendo ocupado espaços e discussões nos contextos escolares, nos últimos anos, revelando, entre outras coisas, indagações, dúvidas e equívocos dos docentes sobre como tratar o fenômeno com os discentes.

A violência sexual contra crianças e adolescentes tem implicações sérias para vida do sujeito violentado, por isso, é de suma importância que se realize formações para professores conhecerem esse fenômeno e saberem como agir para prevenir e enfrentar esse tipo de violência. Neste ínterim, a Secretaria Municipal de Educação do munícipio de Breves no Marajó, desenvolveu formações para professores da rede de ensino com a parceria de profissionais de instituições que atuam na área do enfrentamento ao fenômeno, como Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Crianças e Adolescentes, Secretaria da Saúde, Secretaria de Trabalho e Assistência Social e entre outros. O objetivo de trazer estes profissionais para a realização dessas formações foi promover o aprofundamento dos conhecimentos sobre situações de violência, possivelmente vivida por crianças, adolescentes, e estabelecer a melhor forma de intervenção em cada uma das situações.

Com isso, este texto objetiva demostrar o trabalho intersetorial desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e instituições parceiras no intuito de realizar formação para professores da educação básica para o Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e adolescentes.

A metodologia deste estudo, foi pautada na abordagem qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 02 (dois) técnicos pedagógicos e 01 (uma) Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Breves. Foi realizada a análise de conteúdo, seguida de análise e interpretação das entrevistas com transcrição total ou parcialmente dos discursos mais expressivos.

Compreendendo o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes

A princípio, é importante enfatizar que, discutir a violência sexual contra crianças e adolescentes constitui-se em um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento, pois, “se encontra inserido em nosso contexto histórico social e

percorre caminhos conflituosos" (MOURA, 2021, p.107), por este motivo, o assunto necessita ser abordado com cautela. Neste contexto, Faleiros e Faleiros (2008) assinalam que o abuso sexual trata especificamente da violência intra e extrafamiliar e a exploração sexual é definida como a violência sexual que acontece por meio do turismo, prostituição e tráficos de pessoas para fins sexuais. A violência sexual caracteriza-se como:

> Uma violação dos direitos humanos universais e dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento: direito integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento físico, moral e sexual sadio e à proteção integral [...] (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p.38).

Por conseguinte, este tipo violência, pode afetar "independentemente da classe social, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social [...]" (MIRANDA, 2016, p.08). Por isso, "é necessário que falemos sobre a violência sexual, pois coagidos, manipulados e amedrontados, seja em instituições, espaços sociais ou residências próprias, de familiares, amigos temos crianças e adolescentes" (MOURA, 2021, p.19).

No intuito de mostrar a realidade do município de Breves, recentemente o Plano Municipal de Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e adolescentes (PMEVSCA), de 2021, na pesquisa realizada por meio da coleta de dados no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) local, destacou que:

> O município de Breves e o 26º no ranking de produção da violência sexual cometida contra crianças e contra adolescentes no Pará. No que se refere ao abuso sexual, foi o 3º lugar ente os municípios do Marajó em 2019, antes da pandemia. A Fundação Para paz registrou 112 atendimentos no ano de 2020 em 2021 foram 131 atendimentos até setembro[...] (PMEVSCA, 2021, p.23)

E nesta conjuntura de dados coletados, o documento enfatiza que "a faixa etária e sexo, podemos ver a maior incidência de violência sexual cometida contra

meninas na faixa etária dê 13 a 17 anos" (PMEVSCA, 2021, p. 23). Com isso, cabe aos adultos a presteza de zelar pela proteção de crianças e adolescentes e a Educação é um dos caminhos possíveis para trabalhar sobre este fenômeno social.

O assunto em voga, não é novo, porém, há uma certa camuflagem quanto sua preponderância no meio social. E, apesar de o fenômeno não ser uma novidade no construto social, ainda é possível encontrar professores que sentem dificuldades para trabalhar a questão da violência sexual no contexto escolar, justamente por existir a questão do tabu e os estereótipos que cercam esse fenômeno.

Quanto a isso, Moura (2016) enfatiza a importância de o professor ter:

> [...] formação ou palestras com profissionais de área especifica para conhecer meios de trabalhar a temática e também inserir o assunto no planejamento, para que se adapte com o tema e passe a ser envolver e pesquisar sobre o assunto. Mas, para isso é necessário que o docente consiga lidar com os conflitos pessoais, os medos e as incertezas acerca de sua atuação e comportamento frente à temática (MOURA, 2016, p.06).

Desta feita, é importante esclarecer o papel do professor envolvido na ação do enfrentamento da violência enquanto instrutor, bem como mostrar como lidar com o assunto para que saiba seus limites e possibilites durante a abordagem (MIRANDA, 2016), ou seja, não obstante o professor tratar da temática no contexto de sala de aula, sobretudo há a necessidade deste conhecer como fazer abordagem sobre o assunto; conhecer as características comuns apresentadas pela criança ou adolescente quando este está sendo vítima de violência sexual; como deve agir mediante a suspeitas do abuso ou exploração sexual.

Para além disso, é imperioso destacar sobre a importância de se desprender da concepção de um trabalho individualizado, pois a questão da violência sexual, requer um enfrentamento no coletivo. De acordo com Landini (2011, p. 101), é necessário que o profissional da Educação "tenha conhecimento das principais características e dinâmica da violência sexual, que saiba lidar com a questão da revelação do abuso ou exploração e que esteja aberto para conversar sobre a sexualidade".

Por essas especificidades, a Secretaria Municipal de Educação, percebeu a necessidade de realizar formação para os professores da rede municipal de ensino, por entender que "a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania" [...] (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p.06) e assim, optou por um trabalho intersetorial com instituições que dispõe de profissionais especializados que trabalham diretamente com o fenômeno da violência sexual.

O trabalho intersetorial, para a realização de formação de professores na rede municipal de ensino de Breves-Marajó

O trabalho intersetorial parte do princípio de uma articulação que significa sobretudo fazer contato, "entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos" (CARVALHO; WARSCHAUER, 2014, p.193) e como estamos tratando de um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento é importante esta articulação, pois possibilita novos conhecimentos em prol de uma ação coletiva concreta e culmina o trabalho em rede na proteção das crianças e dos adolescentes.

O enfrentamento da violência sexual é basilar e a escola possui um papel social muito importante na proteção e prevenção da violência que afeta crianças e adolescentes. Toda havia, é fundamental que se faça um enfrentamento de acordo as responsabilidades e possibilidades que cabe a cada órgão que trabalha na proteção social destes infantes.

A partir disso, é importante destacar que existem legislações a favor da proteção a qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes. A citar, existe a Constituição Federal no artigo 227, que a partir de 1988, passou a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como absoluta prioridade.

Outro importante instrumento normativo é a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu Art. 26, destaca no "§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e do adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares". A definição da criança

e do adolescente como sujeito de direitos, veio a ser garantido pelo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que reiterou a necessidade de prioridade absoluta assegurado na Constituição Federal de (1998).

De a cordo, com o exposto, a Secretaria Municipal de Educação enquanto órgão mantenedora do ensino, fez a opção de trabalhar com a parceira de diferentes órgãos, dos quais dispõe de profissionais que atuam na área do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

No campo da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS), foi feita a parceria e a partir desta, aconteceu a articulação direta com Conselho do Direito da Criança e dos adolescentes (CMDCA) e o Conselho Tutelar, que são órgãos que trabalham diretamente na proteção de direitos da Criança e Adolescente. Assim, destaca-se a importância da parceira com estas intuições, e que por sua vez foi necessária “levando em consideração a problemática que estávamos enfrentando no município, principalmente as manifestações das escolas no que diz respeito a exploração e abuso de crianças e adolescentes[...]” (Diretora Ensino L.B.). Esta fala, anuncia que SEMED já tinha registro de escolas quanto ao problema da violência sexual, logo realizar as formações para professores da rede de ensino era prioridade. Por se entendido que esta é “uma forma articulada de trabalho que pretende superar a fragmentação do conhecimento e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos” (CARVALHO; WARSCHAUER, 2014, p.193) na proteção da população infanto juvenil.

Em seguida, a partir da necessidade advinda da Secretaria Municipal de Educação, a SEMTRAS fez parceria com a Secretaria de Assistência Social do Estado do Pará e trouxe uma equipe de profissionais de Belém/Pará, que estiveram no município de Breves e realizaram formação com profissionais da Educação sobre o enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes, “inclusive neste encontro esteve presente a Coordenadora Estadual de combate à exploração sexual e colocou toda a importância da elaboração do plano de enfrentamento” (Diretora de Ensino L.B.).

Outro momento de grande importância, foi quando ocorreu o encontro com Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-Emaús). Esta formação aconteceu "primeiro com coordenadores pedagógicos das escolas para que estes repassassem aos professores e assim, os_professores pudessem ter instrumentos para alcançar as crianças e assim identificar casos ne de abuso e exploração das crianças" (Diretora ensino L.B.). O quadro de pessoas que "compõe o CEDECA-Emaús é formado por profissionais com amplo conhecimento e experiência na área de garantia de direitos da infância e juventude"[1]. (EMAÚS, s/d)

Aconteceu também, a parceria da Secretaria Municipal de Educação com selo UNICEF que por sua vez, desenvolveu ações no âmbito escolar e dentre estas, foi trabalhado a política de proteção a crianças e adolescentes. Neste encontro para além dos professores, estavam presentes profissionais da Secretaria Municipal da Saúde (SEMSA), Conselho Tutelar, bem como o Conselho Municipal da Criança e do Adolescentes (CMDCA) e famílias.

Outra importante formação aconteceu sob a coordenação da Técnica da SEMTRAS M. L. que fez "formação para professores e ainda efetivou [...] orientações aos coordenadores pedagógicos favorecendo a construção de cartilha, material informativo para ser levados para as escolas ser trabalhado" (Diretora ensino L.B.).

Enquanto isso no meio rural do município, o relato da Técnica educacional chama atenção para situações que acontecem nas comunidades distantes da sede do munícipio "os professores quando identificam um ato de violência de abuso, eles sempre vêm a Secretaria Municipal de Educação para fazer a denúncia, porque eles têm medo de fazer a denúncia na comunidade e o enfrentamento sozinho[...]". (Técnica M.E)

[1] O CEDECA-Emaús possui hoje uma equipe multidisciplinar voltada para atender as mais diversas situações envolvendo a criança, o adolescente e seus familiares que têm seus direitos violados. No total, são assistentes sociais, educadores, pedagogos, psicólogos, advogados, um jornalista, além de profissionais nas áreas de apoio administrativo e atendimento geral

Neste caso, é importante ressaltar que ninguém faz enfrentamento da violência sexual sozinho, para isso temos os órgãos de proteção social que pode auxiliar e tomar frente a qualquer situação que envolva violência contra crianças e adolescentes. Outrossim, destaca-se a importância das formações para estes profissionais e o quão ainda é frágil o alcance de formação continuada para Educação do Campo, neste sentido.

Entende-se, portanto que a formação para professores sobre a temática da violência sexual é basilar na educação, pois possui grande relevância na contribuição de conhecimento acerca da proteção de crianças e adolescentes, sobretudo amplia possibilidades de discussão sobre os problemas que cercam este assunto no contexto educacional, respeito com outro, entre outros.

Considerações Finais

Frente a este panorama, o resultado final deste estudo, considera que as articulações com as instituições foram de grande importância, mas as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação foram insuficientes, pois não envolveu todos os professores da rede de ensino. Neste sentido, o relato da entrevista da técnica educacional deixa claro que “a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promoveu formações, mas acredita que não foi suficiente, não abrangeu todo mundo, foram poucas” (Técnica V.G.).

Desse modo, acredita-se que a atuação e o desempenho do(a) professor(a) que for atuar frente ao fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes, dependerá muito das condições reais que possui para lidar com as questões que esse fenômeno envolve. Por isso, é necessário que o(a) docente tenha formação adequada para saber como lidar com o assunto em sala de aula. Para concluir, destaca-se, sobretudo que a escola é um espaço excepcional para intervenções preventivas, uma vez que o aluno passa grande parte do seu tempo na instituição educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal 1998** - Palácio do Planalto. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de nov 2021.

_____.**Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 18 nov 2021.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069 Compilado.htm. Acesso em 18 nov 2021

BREVES. Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Breves/PA: CMDCA, 2021.

CARVALHO, Yara Maria de. MARCOS, Warschauer. **O conceito Intersetorialidade**: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. Disponível em https://scielosp.org/article/sausoc/2014.v23n1/191-203/#. Acesso em 19 de nov 2021.

EMAÚS, Movimento. **Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA**. Disponível em http://www.movimento deemaus.org/v2/emaús/?id=110. Acesso em 20 de nov de 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. FALEIROS, Eva Silveira. **Por Escola Que Protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes/Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição.

GUEDES, Leonildo. **A participação das escolas de ensino fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes**. Belém, 2012.220f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. Disponível em http://repositorio.ufpa.br/jspui/simple-search. Acesso em13 jan. 2020**.**

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Fernanda Faria de. **Violência sexual:** Como Enfrentar o Problema na Escol**a**. -1 ed.- Curitiba: Appris, 2016.

MOURA, Georgete Pantoja. **A participação da Rede Municipal de Educação de Breves-Pá na Rede de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no período de 2011 a 2018.** Dissertação de Mestrado em Educação. Orientador Genylton Odilon Rego da Rocha. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém-Pará, 2021.

MOURA, Georgete Pantoja. **Sexualidade na Educação Infantil**: Momento de Educar e Prevenir a Violência Sexual. Encontro Nacional de Educação Infantil (17: 2016 : Natal, RN). Diálogos da educação infantil [recurso eletrônico] : currículo e práticas pedagógicas / Nayde Solange Garcia Fonseca, Denise Maria de Carvalho Lopes, Edna Maria da Silva, coordenação. – Natal, RN: EDUFRN, 2016.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SEUS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS

Josiléia Curty de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
josileia.oliveira@ufes.br

Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
erineu.foerste@ufes.br

Eixo:Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir das orientações legais da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 - Lei nº 13.005/2014 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 2/2019, com o objetivo de estabelecer reflexões no campo da formação inicial de professores da educação básica fundamentadas nos marcos legais e dados mais recentes referentes aos cursos de licenciatura no contexto da conjuntura atual da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Marcos legais; Diretrizes curriculares nacionais.

Introdução

A formação de professores da educação básica vem sendo objeto de debates e muitas reestruturações no Brasil. Novas demandas e implicações precisam ser consideradas para o campo da formação de professores, em função das atuais mudanças sociopolíticas em andamento no país.

A temática tem sido debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação, principalmente no que se refere às políticas públicas e aos novos marcos legais que orientam a formação inicial desses profissionais de educação (DOURADO, 2016). Essas discussões ganharam força a partir da aprovação da LDB 9394/1996 e se intensificaram com as mais recentes atualizações nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Para compreender melhor essa problemática, pretende-se analisar as políticas de formação inicial de professores da educação básica no Brasil, no período de 1996 a 2021, a partir dos aspectos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96; do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O enfoque dado ao período se dá pelo fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ser o dispositivo legal que impactou a formação docente no Brasil e servir de base para a construção de políticas educacionais até os dias atuais. Segundo Kramm (2019), a nova LDB 9394/96, embora tenha sofrido várias alterações, permanece sendo a lei de referência para a educação no país.

Por esse contexto, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, que vislumbre estabelecer reflexões no campo da formação inicial de professores da educação básica fundamentadas nos marcos legais e dados mais recentes sobre os cursos de licenciatura no contexto da conjuntura atual da educação brasileira, a fim de estabelecer diálogos futuros com a pesquisa de doutorado que tem como tema a formação inicial de professores que atuam nas escolas do campo e as parcerias interinstitucionais na formação desses profissionais, vinculada ao Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo[1].

A LDB 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024

A aprovação da LDB 9394/1996 foi marcada por movimentos de reformas políticas, que reconfiguraram a educação em todos os seus níveis. Entre as reformas educacionais iniciadas nesse período, destaca-se a da formação dos

[1] O Grupo de pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo constitui-se de professores, graduandos, mestrandos e doutorandos e está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sob coordenação do Professor Erineu Foerste (DGP/CAPES: https://lattes.cnpq.br/web/dgp).

professores com a exigência de formação superior e a diversidade institucional dos cursos de formação de professores. Por esse contexto, após 25 anos da sua aprovação, tem-se como questionamento quais avanços podem ser apontados com relação à escolaridade dos docentes e às instituições formadoras referentes ao campo da formação de professores? E quais lacunas existem entre a legislação e a realidade?

As alterações propostas na LDB nº 9.394/96, tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, têm definido um período de transição para a sua efetivação e implantação. A LDB, por meio do art. 62, exigiu o nível superior de graduação plena em curso de licenciatura como formação mínima para o exercício da docência na educação básica, mas permaneceu com a permissividade da formação em nível médio.

A exigência de nível superior para os professores da educação básica aumentou a demanda por cursos de licenciatura, e em 2006, o Ministério da Educação criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006), que possibilitou a cooperação entre as IES públicas, o Governo Federal e as redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com ampliação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, tendo como prioridade a oferta de cursos de formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados (BRASIL, 2021i).

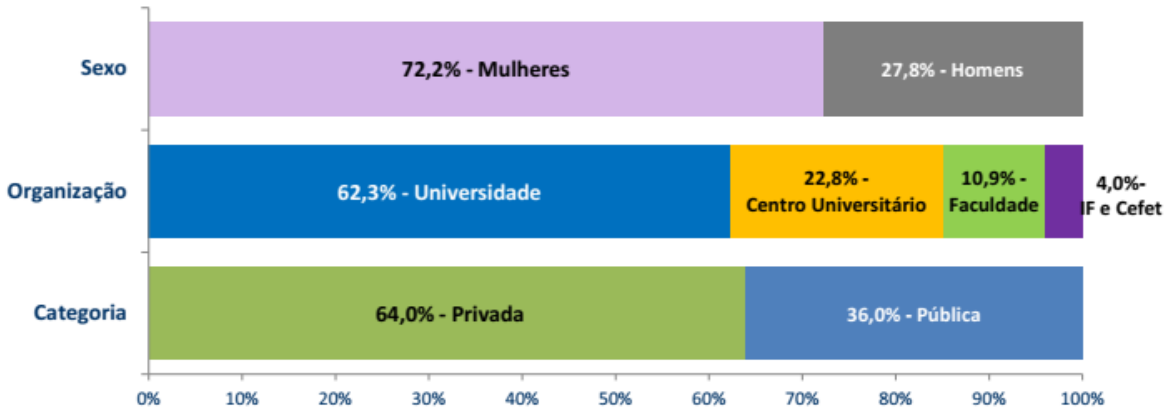
Após alterações da lei nº 13.415, em 2017, o Art. 62 ganhou nova redação, com a supressão do trecho “em universidades e institutos superiores de educação”

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2021a).

Segundo Freitas (2020), a Lei nº 13.415/ 2017 alterou a LDB em um dos pontos cruciais que descaracterizam a concepção de formação de professores construída pela área que sempre defendeu que as Universidades e Institutos Superiores de Educação fossem responsáveis pela formação de professores.

Outra alteração importante é a redação dada ao § 8º do art. 62, incluído pela lei nº 13.415, de 2017, determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC, dando abertura para as universidades privadas que hoje dominam o campo educacional e são responsáveis por aproximadamente 80% das vagas de licenciaturas, sendo a maioria à distância, às fundações educacionais do segmento empresarial e outras organizações sociais de oferecer cursos de nível superior, sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das Universidades como carreira, formação e pesquisa científica" (FREITAS, 2020, p. 2). Essa mudança reflete na distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura no Brasil, no ano de 2019 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura no Brasil, no ano de 2019.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2021f), o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada, dado que corrobora com a afirmação de Freitas (2020), sobre a abertura dada pela nova redação dada ao § 8º do art. 62, incluído pela lei nº 13.415, de 2017

às instituições privadas e outras organizações de oferecer cursos de nível superior. Entretanto, é importante destacar que mais de 82% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam curso presenciais, já na rede privada, prevalece os cursos a distância, com 73,5% dos alunos.

Desde o ano de 2018, o número de alunos que frequentam cursos a distância nos cursos de licenciatura é maior do que o número de alunos dos cursos presenciais. Em 2019, o Censo registrou 53,3% para matrículas em cursos de graduação em licenciatura a distância e 46,7% para cursos de licenciatura presencial (BRASIL, 2021f), sendo que 88,4% das instituições de educação superior são privadas.

Kramm (2019) afirma que a expansão dos cursos priorizou formações a distância e ampliou a participação da rede privada, o que provocou um conflito de interesses entre os que formulam e aqueles que executam as políticas educacionais. Dourado (2015) ressalta que a formação de professores da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos e aponta para a necessidade de se repensar a formação dos profissionais do magistério da educação básica, considerando as diferentes discussões, estudos e pesquisas sobre a legislação em vigor.

Em relação aos aspectos legais, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido no art. 214 da Constituição Federal e reafirmado pela LDB 9394/96, iniciou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, mesmo não sendo uma política específica de formação de professores, aborda pontos importantes para a valorização docente, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho (BRASIL, 2021c).

O PNE é um documento decenal que define metas e estratégias no intuito de orientar as políticas públicas educacionais, a partir do regimento de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O primeiro PNE foi instituído legalmente pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e vigorou de 2001 a 2010 e o PNE vigente no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2021c).

As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014 – 2024 têm relação com a política de formação de professores. Neste artigo, destaca-se a meta 15 que se refere à formação inicial de professores e tem por propósito

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caputdo art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2021c).

As demais metas referem-se à formação continuada e à pós-graduação de professores (meta 16), à valorização do professor (meta 17) e ao plano de carreira docente (meta 18). É importante destacar que as quatro metas são de grande relevância e também se constituem em um desafio no campo de formação de professores porque exigem políticas nacionais articuladas, com destaque para a meta 15, que envolve a parceria da união, estados, Distrito Federal e municípios, de forma a garantir que todos os professores e professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (DOURADO, 2016).

No que se refere à escolaridade dos docentes (Meta 15), o Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021f) da educação básica brasileira, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação mostra um aumento no percentual de professores com ensino superior em curso de licenciatura.

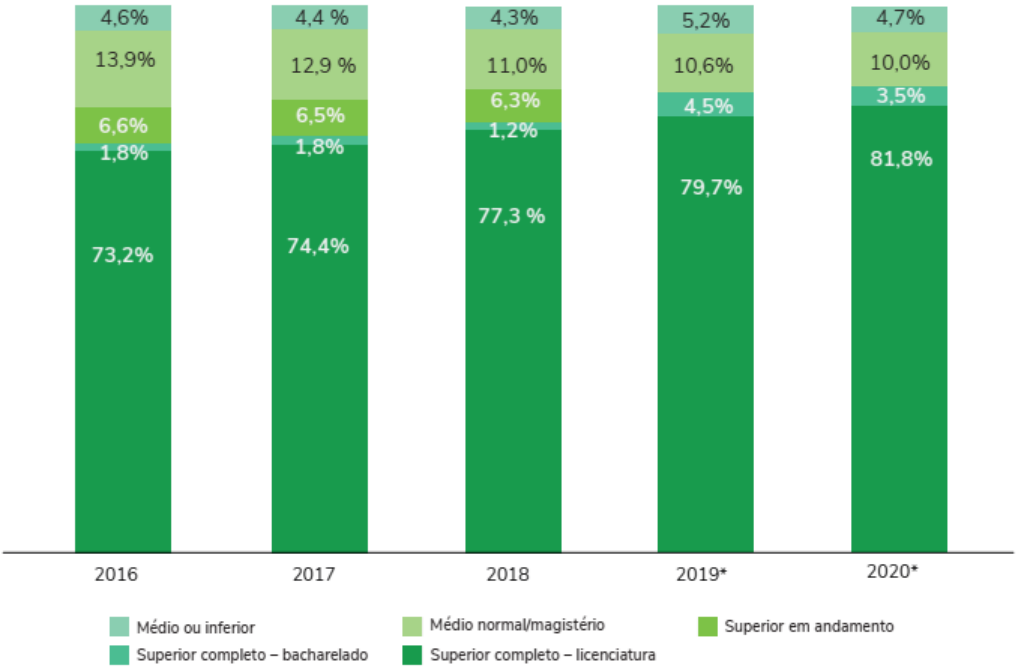
Do total de 2,2 milhões de docentes no Brasilque atuam nos anos iniciais do ensino fundamental 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% de bacharelado), 10,0% têm ensino médio normal/magistério e 4,7% com possuem apenas o nível médio ou inferior.

Entretanto, cabe ressaltar que mais de 18% dos docentes ainda não possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura conforme preconiza a meta 15 do PNE, o que indica que a meta ainda não foi atingida.

Ainda sobre a escolaridade dos docentes, de acordo com o Censo da Educação Superior 2019, pouco mais de 158 mil professores que atuam na educação básica frequentam um curso superior no Brasil. Entretanto, 32% desses professores não têm formação superior e uma evidência importante e preocupante, é que 25% desses professores estão frequentando cursos que não são de licenciatura (BRASIL, 2021f).

O Gráfico 1 mostra a escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, no período de 2016 a 2020.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Pesquisa de Controle de Qualidade[2].

[2] Nota: *Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 e 2020 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2021f).

Outro fator que também se constitui um desafio para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental é a grande variação por região do percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina nos anos finais do ensino fundamental.

Conforme o Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021e), em geral, as regiões Norte e Nordeste e parte da região Centro-oeste possuem um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada com curso de licenciatura na área em grande parte dessas regiões, entre 0,0% a 40,0%. No ensino médio, os menores percentuais de formação adequada foram observados para os estados de Mato Grosso e Bahia. Enquanto Amapá, Rio Grande do Norte e Distrito Federal se destacaram positivamente, com o percentual de adequação da formação docente acima de 60% para essas regiões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Nas duas últimas décadas, em consonância com o PNE, o Conselho Nacional de Educação - CNE publicou três Diretrizes para a Formação de Professores. A primeira DCN data de 2002, a segunda de 2015 e, a última foi publicada em 20 de dezembro de 2019, aprovadas pelas seguintes resoluções: CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019.

Ainda em fase de implementação das Diretrizes de 2015, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2021d) e revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de dois anos para se adaptarem (FREITAS, 2020).

A formação continuada de professores da Educação Básica passou a ter legislação instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Nas DCNs de 2019, a formação inicial de professores deixa de estar organizada por núcleos e passa a ter sua organização a partir de três dimensões, quais sejam: I -conhecimento profissional; II -prática profissional; e III -engajamento profissional. Para cada dimensão sãoestabelecidas competências. Essas dimensões estão estruturadas a partir de competências específicas e a cada uma das competências específicas são listadas habilidades (BRASIL, 2021d). O Art. 2º da nova DCN descreve que

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2021d).

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) afirmam que a ênfase nas competências revela o alinhamento das DCNs de formação de professores com a BNCC. Toda a Resolução aponta para a formação de professores tem como foco principal, saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Os autores afirmam que as novas DCNs constituem-se em um documento que possui inconsistências e rompe com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2021b).

Segundo Marques et. al. (2021), a formação de professores, sob a perspectiva das novas DCNs (BNC-Formação), assumi um caráter restrito e instrumental do docente, com ênfase na prática que fica dissociada da teoria, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação, conforme pode ser observadas nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (Grupos I, II e III) do art. 11 da Resolução CNE/CP/2019.

No Art. 15., o documento especifica que no Grupo III

> § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2021d).

Essa supervalorização da prática em detrimento da teoria tornou-se uma preocupação, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola (MARQUES et. al., 2021).

Outra discussão sobre as novas DCNs é que as DCNs2015 defendiam a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica (DOURADO, 2015).

Nas DCNs de 2015, o projeto de formação precisava ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e traziam que as instituições formadoras institucionalizassem projeto de formação com identidade própria, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), visando atender a concepção articulada de formação inicial e continuada dos professores da educação básica (DOURADO, 2015).

Entretanto, nas DCNS de 2019, notou-se a ausência de direcionamentos nacionais para a formação continuada e para a valorização profissional de professores na referida legislação e não há referências sobre a relação

interinstitucional, ou mesmo sobre o papel de gestores, instituições ou sujeitos nesse processo (GONÇALVES, MOTA E ANADON, 2020).

Marques et. al (2021) concluem que a nova DCN apresenta um caráter tecnicista, reducionista e praticista, uma vez que faz referência quase que exclusivamente nas determinações da BNCC para a Educação Básica e retira das Instituições de Ensino Superior a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das Ciências da Educação e das Ciências Pedagógicas, ignorando a abrangência da formação do licenciado e reduzindo o foco da sua formação para atuação apenas na Educação Básica.

Algumas considerações

A rotatividade e descontinuidade na implementação de políticas públicas de formação de professores traz muitas lacunas entre a legislação e a realidade, uma vez que não são considerados tempo hábil para discussão, implementação e avaliação de impactos nos cursos de formação de professores para que sejam propostas novas diretrizes. Por isso, as DCNs aprovadas em 2019, alinhada à BNCC, levanta várias discussões entre os estudiosos e irá influenciar estudos futuros no campo de formação de professores.

Por conseguinte, como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais para maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional (DOURADO, 2015), para que possam ser desenvolvidas políticas estruturantes para a área de formação docente.

É nesse contexto que discutir a formação de professores se torna necessária, levando em consideração também a presença do movimento dos educadores e das instituições interessadas em revelar estratégias para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas, a fim de ampliar ações efetivas de valorização

docente e de melhorias nas condições de trabalho e na carreira dos profissionais da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08 ago. 2021a.

_____ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-

cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso em 08 ago. 2021b.

_____ Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). Disponível em http://pne.mec.gov.br/ Acesso em 08 ago. 2021c.

_____ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 08 ago 2021d.

_____. **Notas Estatísticas**. Censo Escolar 2020. Ministério da Educação. Brasília -DF, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf Acesso em 22 ago. 2021e.

_____. **Notas Estatísticas**. Censo da Educação Superior 2019. Ministério da Educação. Brasília -DF, outubro de 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 22 ago.2021f.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & Educação, São Paulo, Ano XXI, n. 1. jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709. Acesso em 22 ago 2021.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**. v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1711/1328. Acesso em: 22 ago 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso, e ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação De Professores. **Formação em Movimento,** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

KRAMM, 222 p. Daniele de Lima. **Política de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil.** Dissertação. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2019.

MARQUES e. Al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, v. 5 n. 3, p. 637-649, 2021 Disponível em https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2409/1772. Acesso em 22 ago. 2021.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE MODELAGEM MATEMÁTICA: O ESTUDO DE MOVIMENTOS COM SUPORTE DO PROGRAMA TRACKER

Leandro Cardoso Monteiro
Universidade Federal do Pampa
leandromonteiro.aluno@unipampa.edu.br

Radael de Souza Parolin
Universidade Federal do Pampa
radaelparolin@unipampa.edu.br

Alex Sandro Gomes Leão
Universidade Federal do Pampa
alexleao@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: Melhorando a dinâmica de ensino e aprendizagem em sala de aula este trabalho tem o objetivo de construir uma proposta didática com vistas à compreensão do conceito de funções para o estudo de movimentos físicos tendo como metodologia a modelagem matemática com auxílio do programa Tracker. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com a análise de um movimento físico que resultou em funções, posteriormente utilizadas como base na sequência didática. Como conclusão, ao propormos uma metodologia ativa, há o estimular dos estudantes a resolver problemas matemáticos e situações problemas cotidianas a partir da construção de modelos matemáticos.

Palavras-chave: Funções; Modelagem Matemática; Movimentos Físicos; Programa Tracker.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho trataremos do uso da tecnologia para auxiliar e aprimorar o ensino e a aprendizagem de matemática em sala de aula para estudantes. Com a revisão bibliográfica sobre a utilização de programas como o Tracker, observamos a importância do uso da tecnologia para o estudo de funções, utilizando-se como metodologias a Modelagem Matemática ou a Resolução de Problemas.

Segundo Santos e Medeiros (2017, p. 275) “a tecnologia é fundamental na sociedade atual, e as crianças, desde muito cedo, têm acesso por meio de vários

dispositivos”. E o processo de adaptação é fundamental para a vida em sociedade, portanto, o presente estudo traz como problematização a necessidade de melhorar a dinâmica de ensino e aprendizagem do estudo de funções em sala de aula, e isso através da modelagem matemática com o uso da tecnologia em análise de vídeos de objetos em movimento por meio do programa Tracker.

O objetivo geral desta pesquisa é construir uma proposta didática com vistas à compreensão do conceito de funções para o estudo de movimentos físicos tendo como método a modelagem matemática com auxílio do programa Tracker.

A utilização de programas como o Tracker, por exemplo, facilita a construção e exposição de gráficos e tabelas, oriundos de vídeos de objetos em movimento previamente gravados e inseridos no programa, podendo estes facilitar o ensino e a aprendizagem de funções, bem como a resolução de problemas representados matematicamente. Destaca-se ainda, que utilizar diferentes recursos favorecem uma aula mais dinâmica e atrativa.

Este programa é uma ferramenta de modelagem e análise de vídeos, gratuita disponível para download na internet. O programa faz a identificação dos quadros por segundo do vídeo do objeto em movimento inserido, e com esta análise “gera gráficos de diferentes grandezas físicas a partir do ajuste de curvas (como posição, velocidade, aceleração, energia, entre outros), com a possibilidade das respectivas tabelas com os dados gerados” (PAROLIN; LEÃO, 2021, p. 8). Ele apresenta ainda outros recursos, tais como: rastreamento, modelagem, vídeo, geração e análise de dados.

Acredita-se que a Modelagem Matemática aliada à tecnologia pode melhorar a compreensão de diferentes situações cotidianas transformadas em problemas matemáticos em sala de aula. O conceito de Modelagem Matemática “consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real” (BASSANEZI, 2014, p. 16), e “pode ser compreendida como uma metodologia de ensino que possibilita ao estudante abordar conteúdos matemáticos a partir de fenômenos de sua realidade” (COSTA; IGLIORI, 2018, p. 136). Bassanezi (2014) aborda a Modelagem

Matemática em uma sequência de etapas: Experimentação, Abstração, Resolução, Validação, Modificação.

Já o estudo de funções é um tema importante da matemática da educação básica e o uso da Modelagem Matemática no ensino de funções fomenta a participação em aula, e por consequência, possibilita flexibilidade para lidar com o conceito de função em situações diversas, assim como desenvolvimento intelectual através do envolvimento com uma situação-problema (MAGARINUS; BULIGON; MARTINS, 2015; SILVA; BORSSOI; ALMEIDA, 2015).

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa de caráter exploratório, pois busca melhorar a relação entre os alunos e o ensino de funções com a realização de experimentos em sala de aula.

Como o objetivo desta pesquisa é o desenvolvimento de uma proposta didática com vistas à compreensão do conceito de funções para o estudo de movimentos físicos, foi selecionado o lançamento de uma bola de tênis de mesa para realização da gravação de vídeos e análise destes através do programa, obtendo por resultados diferentes tipos de funções matemáticas. Assim, foi criada uma proposta didática utilizando Modelagem Matemática, para ser utilizada posteriormente em turmas de estudantes, visando o estudo de funções, foram produzidos cinco planos de aula.

A proposta didática elaborada apresenta inicialmente instruções sobre a utilização do programa Tracker, com a exploração de suas potencialidades e ferramentas disponíveis. Seguindo, com a utilização das etapas de Bassanezi (2014) para Modelagem Matemática.

Partimos da experimentação para obtenção de dados e posteriormente trabalharmos no programa, para isto, os movimentos estudados serão propostos aos estudantes, e os mesmos irão executar os movimentos dos objetos e fazer as suas gravações com seus celulares, para então inserir no Tracker e realizar a sua análise em grupo. A abstração se dará a partir da análise dos vídeos, onde os alunos

deverão formular o modelo matemático com base nos dados obtidos no programa, definir a problematização e a hipótese do movimento físico.

Após, a resolução trará o modelo matemático resultante da análise dos vídeos com o programa Tracker, trabalhados juntamente com o problema e hipótese produzidos pelos alunos. A validade do modelo se dará comparando resultados dos alunos com os produzidos previamente pelo pesquisador, e a modificação, que é a aceitação ou rejeição dos modelos, se dará no grande grupo da sala de aula, com discussão em plenária apresentando desenvolvimento e resultados de cada grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise do Fenômeno Físico com Suporte do Programa Tracker

Em busca do desenvolvimento de uma proposta didática, inicialmente temos a gravação de um movimento físico com a análise deste através do programa Tracker, o que pode ser observado na sequência. A gravação do vídeo é de um lançamento de uma bola de tênis de mesa, conforme Figura 1, sendo realizado com um celular em um ambiente controlado e livre de obstáculos.

No programa foi escolhido o intervalo de tempo do vídeo correspondente (setas no centro inferior da Figura 1) centralizado os eixos coordenados do plano cartesiano (em rosa na Figura 1), com origem no ponto inicial do lançamento; marcada uma distância referência real do ambiente, onde utilizou-se a ferramenta régua para marcar a distância entre a tomada até o rodapé na parede (em azul na Figura 1), que foi aferida previamente com o auxílio de uma trena, medindo 1,20m (metros) e por fim marcou-se os pontos de massa sobre a posição da bolinha, quadro a quadro do vídeo, a cada 0,067 segundos (em vermelho na Figura 1).

De posse dos dados de posição do movimento da bola, foi utilizada a ferramenta de ajuste de curvas contida do programa para aproximar funções representativas de tal movimento.

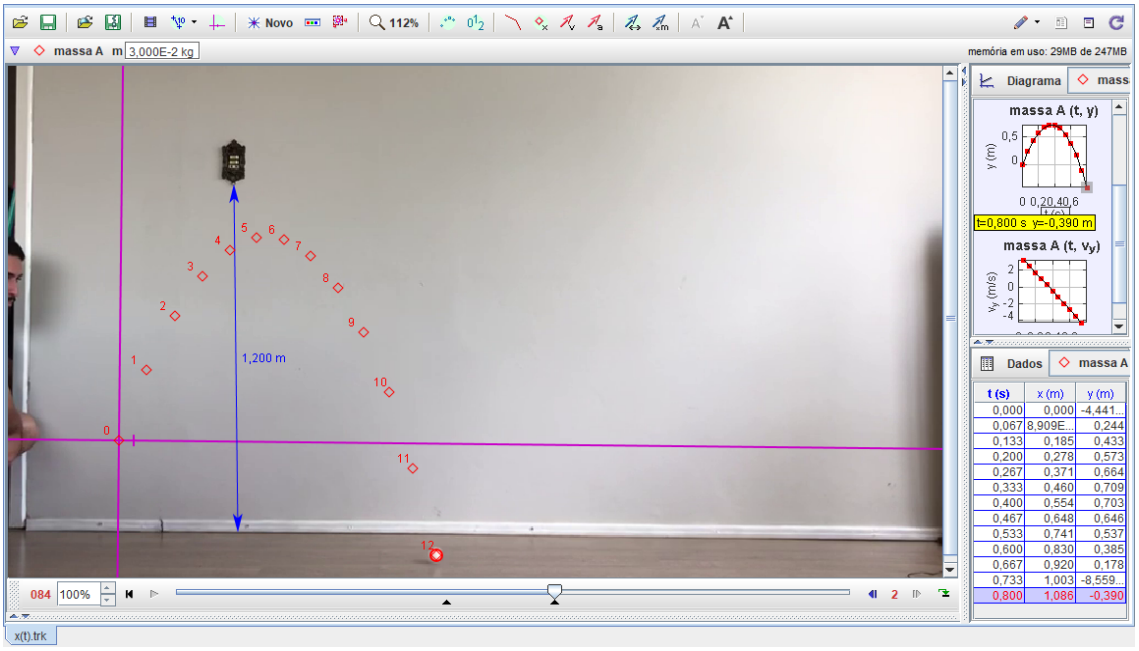
Halliday, Resnick e Walker (2016) descrevem a equação teórica para o movimento e com o ajuste linear no Tracker obtemos a equação ajustada, onde apresenta o desvio padrão da Raiz do Erro Quadrático Médio (*rms dev*).

$$E = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}\left(\delta_i - \varphi_i\right)^2}{n}}$$

em que δ_i representa os valores calculados, φ_i os valores experimentais e n o número de dados.

Através da análise do programa, é possível a obtenção de diversas equações, tais que podem ser observadas na tabela a seguir.

Figura 1 – Obtenção dos dados do movimento de lançamento inicial da bola.



Fonte: Do autor.

Tabela 1 – Dados de equações construídas no Tracker.

Gráfico	Equação teórica	Equação ajustada e *rms dev* (E)
Deslocamento horizontal em relação ao tempo $x(t)$.	$x(t) = x_0 + v_{0x}t$	$x(t) = 0,003675 + 1,369t$ $E = 0,005337$
Deslocamento vertical em relação ao tempo $y(t)$.	$y(t) = y_0 + v_{0y}t - \frac{1}{2}gt^2$	$y(t) = 0,0002568 + 3,997t - 5,603t^2$ $E = 0,002258$
Velocidade vertical em relação ao tempo $v_y(t)$.	$v_y(t) = v_{0y} - gt$	$v_y(t) = 3,997 - 11,22t$ $E = 0,02805$
Deslocamento espacial da bola de tênis de mesa y(x).	$y(x) = y_0 + v_{0y}\left(\frac{x-x_0}{v_{0x}}\right) - \frac{1}{2}g\left(\frac{x-}{v_0}\right.$	$y(x) = -0,008507 + 2,98x - 3,046x$ $E = 0,01318$

Velocidade do objeto em relação ao tempo $v(t)$.	$v(t) = \sqrt{v_x^{\,2} + v_y^{\,2}}$	$v(t) = \sqrt{124,6t^2 - 88,89t + 17,77}$ $E = 0,02038$
Ângulo da velocidade $\theta_v(t)$.	$\theta_v(t) = arctg\left(\frac{vy}{vx}\right)$	$\theta_v(t) = arctg(-8,171t + 2,922)$ $E = 0,01494$
Ângulo da rotação $\theta_r(t)$	$\theta_r(t) = arctg\left(\frac{y(t)}{x(t)}\right)$	$\theta_r(t) = arctg\left(-0,01868t^2 - 4,045t - \right.$ $E = 0,00523$

Fonte: Do autor

Construção da Proposta Didática com Modelagem Matemática

Para a elaboração dessa proposta serão utilizados os passos de Bassanezi (2014) para criar modelos matemáticos a partir de movimentos físicos filmados e desenvolvidos com auxílio de um programa computacional. Foram produzidos cinco planos de aula, que podem ser trabalhados em turmas do ensino médio ou na formação de professores.

Plano de aula 1

Períodos-aula: 2 horas/aula **Unidade Temática:** Funções

Objetos de Conhecimento: Manipulação do programa Tracker, inserção de vídeos, ferramentas para obtenção de dados, ajuste de curvas, velocidade, distância e aceleração.

Objetivos: Estudar e analisar um movimento físico; conhecer os comandos básicos do programa Tracker.

Metodologia: Aula experimental.

Desenvolvimento da aula:

1° Momento: Ao início da aula, sugere-se que um voluntario se coloque à frente da turma e execute um movimento para ser estudado. O professor irá levar um carrinho de fricção o qual será entregue ao aluno voluntário e o mesmo deverá colocar no piso da sala, dar corda (movimentando-o para a retaguarda), e soltar, enquanto os demais assistem com atenção o movimento do carrinho. Na sequência serão realizados alguns questionamentos aos alunos, referente ao movimento observado, sendo eles: (1) Que distância o carrinho percorreu? (2) Quanto tempo ele levou desde que soltou da mão até chegar ao ponto de parada? (3) Quanto tempo ele levou desde que soltou da mão até a metade do percurso? (4) Qual a

velocidade máxima atingida? (5) Qual a velocidade média? (6) É possível descobrir essas informações? Como?

Para a distância os alunos poderão sugerir algumas estratégias, tais como, tentar medir com uma régua ou trena, e para o tempo poderão tentar utilizar um cronômetro, relógio ou celular e com os dados aproximados obtidos, calcular uma velocidade média. Porém, seria difícil responder a questão (3), pois houve uma aceleração e uma desaceleração que não sabemos, e a questão (4) também seria difícil de resolver com um cálculo simples. Sendo assim, se destacariam as vantagens de utilizar um programa computacional para o estudo.

2º Momento: O aluno irá realizar mais uma vez o movimento do carrinho, mas, desta vez este será gravado para inserção no programa Tracker, após compartilhar o mesmo com os colegas, cada um fará a inserção e análise do mesmo com o uso de um computador/notebook, disponibilizado pela escola e já com o programa instalado, seguindo os passos que o professor irá sugerir, como podem ser observados a seguir.

Passo 1: descarregar o vídeo em uma pasta do aparelho, executar o programa e selecionar o arquivo para abrir;

Passo 2: Após o vídeo estar carregado no programa, o próximo passo é escolher o intervalo de tempo a ser analisado, ou seja, escolhendo como início o momento que o carrinho começa a se movimentar, e como final o momento que o carrinho para, utilizando as setas na parte inferior da tela;

Passo 3: Selecionar e centralizar os eixos coordenados do plano cartesiano, com origem no ponto inicial do movimento, arrastando com o mouse a origem até o objeto;

Passo 4: Marcar uma distância real do ambiente como referência, onde utiliza-se a ferramenta fita métrica/fita de calibração para marcar a distância entre as extremidades de um objeto, por exemplo, sendo aferida com o auxílio de uma trena.

Passo 5: Marcar os pontos de massa sobre a posição do carrinho, quadro a quadro do vídeo;

Passo 6: Com dados obtidos a partir dos passos anteriores os alunos poderão utilizar o programa para obter as respostas dos questionamentos iniciais.

A partir de uma simulação é possível respondermos os questionamentos do início da aula, além de uma demonstração das ferramentas do programa.

Avaliação: A avaliação se dará pela participação dos alunos em aula.

Plano de aula 2

Períodos-aula: 2 horas/aula **Unidade Temática:** Experimento de lançamento da bola

Objetos de Conhecimentos: Movimento oblíquo, plano cartesiano e variáveis.

Objetivos: Realizar um experimento de lançamento oblíquo, extrair os dados necessários para construção do modelo, construir uma situação-problema envolvendo o movimento estudado.

Metodologia: Aula experimental.

Desenvolvimento da aula:

1º Momento: Organizar a turma em pequenos grupos, de até 4 participantes, dependendo do número de alunos e de computadores disponíveis na escola.

2º Momento: O professor conceituará o movimento que os grupos deverão realizar - o lançamento oblíquo de uma bola. Cada grupo deve receber uma trena e escolherá uma bola dentre as disponibilizadas pelo professor. Na sequência, são retomados os procedimentos experimentais: gravação do vídeo, lançamento da bola, marcação de uma distância de referência e o compartilhamento do vídeo com o grupo.

3º Momento: Os grupos devem sair da sala de aula para lugares previamente planejados pelo professor, e realizar o seu experimento, dentro de um tempo combinado. Este momento concretiza-se como a primeira etapa de Experimentação proposta por Bassanezi (2014).

4º Momento: Com os vídeos gravados, os alunos serão conduzidos até a sala de informática e cada grupo deverá ocupar um computador. Os estudantes irão executar os mesmos passos da aula anterior, onde será escolhido o intervalo de tempo do vídeo correspondente, centralizado os eixos coordenados do plano cartesiano, com origem no ponto inicial do lançamento, marcada uma distância referência real do ambiente, utilizando a ferramenta fita métrica para marcar a

distância entre os limites de um ponto de referência. Nessa sequência de atividades inicia-se a etapa de Abstração (BASSANEZI, 2014).

Avaliação: Dando sequência à etapa de Abstração será solicitado aos grupos, com base no movimento estudado, que construam um problema a ser discutido e resolvido na próxima aula.

Plano de aula 3

Períodos-aula: 2 horas/aula **Unidade Temática:** Construção do modelo

Objetos de Conhecimento: Equações, funções, linguagem matemática, lançamento oblíquo e variáveis.

Objetivos: Compreender como selecionar as variáveis que contribuam à análise do movimento estudado; analisar os problemas encontrados por cada grupo; formular e simplificar hipóteses de representação do modelo.

Metodologia: Aula experimental.

Desenvolvimento da aula:

1º Momento: Na sequência da aula anterior, a partir do movimento estudado, cada grupo irá apresentar seu problema. Após a apresentação dos problemas, algumas situações serão propostas pelo professor na tentativa de mediar o processo, tais como: 1. Qual a altura máxima que a bola atingiu? O que isso significa? 2. Qual a distância horizontal que a bola alcançou até atingir a altura inicial? 3. Qual a curva que representa a trajetória da bola? 4. O que o ponto inicial e o ponto em que a bola retorna a altura inicial representam na trajetória da bola? 5. A que distância horizontal a bola atingiu a altura máxima? 6. Quais as velocidades da bola durante o movimento? 7. Quais os ângulos das posições da bola em relação ao solo? 8. Quais as acelerações envolvidas no movimento? Etc.

2º Momento: Neste momento cada grupo trabalhará no seu problema. Na mediação do processo, o professor estimulará os alunos em cada grupo a criar estratégias e levantar hipóteses a respeito dos dados encontrados. É neste momento que cada grupo deverá levantar as variáveis necessárias para a formulação desta hipótese. Alguns questionamentos sugeridos: 1. Quais grandezas são possíveis observar no problema? 2. O que você precisa para calcular

velocidade? 3. Como você pode representar o deslocamento horizontal? E o vertical?

3º Momento: Com a hipótese construída, os alunos deverão desconsiderar as informações irrelevantes para o problema, como o vento no momento da gravação do vídeo, a temperatura, e a luminosidade, e escolher as variáveis para resolver cada problema, estabelecendo estratégias para a construção do modelo, tudo isso sob orientação do professor.

Avaliação: Será solicitado um registro escrito do grupo contendo a seleção de variáveis, os problemas abordados, as hipóteses discutidas e as representações construídas.

Plano de aula 4

Períodos-aula: 2 horas/aula **Unidade Temática:** Construção do modelo

Objetos de Conhecimento: Equações, funções, linguagem matemática, lançamento oblíquo e variáveis.

Objetivos: Analisar e resolver os problemas a partir do Tracker; validar o modelo confrontando com as hipóteses iniciais; reformular o modelo caso necessário.

Metodologia: Aula experimental.

Desenvolvimento da aula:

1º Momento: Com a hipótese já levantada, os estudantes construirão estratégias usando os recursos do Tracker para o desenvolvimento do modelo matemático, relacionando as variáveis escolhidas e analisando os gráficos e as equações ajustadas.

2º Momento: Tendo cada grupo construído o seu modelo, passamos a etapa da validação, comparando os resultados obtidos com suas hipóteses iniciais. E caso apresentem resultados muito distantes em comparação às hipóteses, será feito a reformulação do modelo matemático.

Avaliação: Será solicitado um registro escrito do grupo contendo o desenvolvimento do modelo matemático, o processo de validação e a reformulação quando ocorrido.

Plano de aula 5

Períodos-aula: 2 horas/aula **Unidade Temática:** Construção do modelo

Objetos de Conhecimento: Equações, funções, linguagem matemática, lançamento oblíquo e variáveis.

Objetivos: Desenvolver uma plenária apresentando o desenvolvimento do processo de modelagem matemática; apresentar e discutir os diferentes modelos matemáticos desenvolvidos.

Metodologia: Aula expositiva e dialogada.

Desenvolvimento da aula:

Os alunos apresentarão o desenvolvimento da atividade, as estratégias que utilizaram para resolver os problemas, as dificuldades e os desafios encontrados no processo da modelagem, em forma de seminário. Por fim, o professor fará uma plenária com a turma para discutir sobre as diferentes estratégias utilizadas, bem como outras formas de investigar e resolver os problemas e os modelos abordados.

Avaliação: A avaliação se dará pela organização do seminário e a apresentação individual de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo construir uma proposta didática com vistas à compreensão do conceito de funções para o estudo de movimentos físicos utilizando a modelagem matemática com auxílio do programa Tracker. A utilização deste programa mostra-se importante quando torna possível a construção de equações a partir da análise de movimentos físicos gravados, de forma precisa e fácil, permitindo a criação de modelos matemáticos.

O presente estudo propõe uma metodologia ativa para uma aula de matemática, a fim de instigar os estudantes a resolver problemas matemáticos e construir modelos a partir de situações cotidianas.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, F. A; IGLIORI, S. B. C. **Estudo da periodicidade a partir da modelagem matemática à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa**. Revista Produção Discente de Educação Matemática, v.7, n.1, p. 133-145, 2018.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**: Mecânica, v. 1, 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

MACÊDO, J. A.; SANTOS, A. C. F. **Estudo de Funções transcendentes usando o software geogebra**. Revista de Educação, Ciências e Matemática. v. 9, n. 1, p. 62 - 78. 2019.

MAGARINUS, R.; BULIGON, L.; MARTINS, M. M. **Uma proposta para a introdução do ensino de funções através da utilização do programa Tracker**. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas. v. 37, n. Especial PROFMAT, p. 481-498, 2015.

PAROLIN, R. S.; LEÃO, A. S. G. O Programa Tracker como Facilitador na Construção e Compreensão de Modelos Matemáticos. In: BORGES, P. A. P. (Org.). **Experiências de Modelagem no Ensino de Matemática**. Chapecó: Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. No prelo.

SANTOS, I.; MEDEIROS, L. F. **Robótica com Materiais Recicláveis e a Aprendizagem Significativa no Ensino da Matemática**: Estudo Experimental no Ensino Fundamental. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação. v. 10, n.5753, 2017.

SILVA, K. A. P.; BORSSOI, A. H.; ALMEIDA, L. M. W. **Uma análise semiótica de atividades de modelagem matemática mediadas pela tecnologia**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. v. 8, n. 1, p. 161- 183. 2015.

QUE FAMÍLIA É ESSA? ANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidia Andrade da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
lidiaandrade2004@yahoo.com.br

Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia
srvustra@ufu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Apresentamos resultados de um estudo voltado a caracterizar as configurações de família em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, problematizando atravessamentos com as questões de gênero e orientação sexual. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio da análise de conteúdo. Os resultados obtidos permitiram construir interlocuções com as áreas a educação, gênero e sexualidade para pensar em uma educação circunscrita num dado momento histórico e social.

Palavras-chave: Família; Livro Didático; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A compreensão de família passa pelas relações sociais em que se apresenta, alterando-se ao longo do tempo. Fatores como participação feminina no mercado de trabalho, divórcio, relações de afetivas diversas e troca de papéis sociais, vêm contribuindo para mudanças quanto ao conceito de família e suas formas de organização.

Elisabeth Roudinesco (2003), em seu livro “Família em desordem”, destaca, a partir dos estudos de Lévi-Strauss, o conceito de família como sendo universal devido ao fato de ser evidenciado em todos os tipos de sociedade, sob uma ótica naturalista da dimensão biológica da união dos sexos opostos acrescida à ideia da existência de outras famílias originárias. Nesse sentido, a autora identifica duas premissas de abordagem para a constituição familiar que a levaram a justificar a

utilização das terminologias de família, as relações da família nuclear e de parentesco, como sendo os laços vinculados às famílias de origem.

> A primeira, sociológica, histórica, ou psicanalítica, privilegia o estudo vertical das filiações e das gerações insistindo nas continuidades ou nas distorções entre pais e filhos, bem como na transmissão dos saberes e das atitudes herdadas de uma geração à outra. A segunda, mais antropológica, ocupa-se sobretudo da descrição horizontal, estrutural, ou comparativa das alianças, enfatizando que cada família provém sempre da união – logo, do estilhaçamento – de duas outras famílias (ROUDINESCO, 2003, p. 14).

Assim, a partir dessas identificações sociais e culturais, é possível compreender, nos desdobramentos da análise de Roudinesco (2003), para além da questão biológica que leva à união de um homem e uma mulher, a percepção de que a família nuclear necessita da existência de outras famílias para dar continuidade à sua filiação, gerando um processo de negociação entre as mesmas, nesse caso, por meio da figura feminina e de proibição do incesto.

Diante desse quadro, a temática família nos provocou a pensar na importância de discutir as diferentes configurações de família que estão presentes em nossa sociedade, especialmente nas suas representações em nos livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental.

A articulação do ensino de Ciências com a temática família apresenta-se de forma destacada no desafio de abordar as questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade que permeiam tanto o campo educacional quanto aos modos de constituir um arranjo familiar. Nesse entrelaçamento, as famílias ganham seu protagonismo no que tange a sua veiculação nos livros didáticos de Ciências impactando significativamente na "construção dos gêneros e das sexualidades" (LOURO, 2008, p. 18).

A escolha pelo livro didático de Ciências justifica-se por tratar-se de um primeiro contato formal dos(as) estudantes com a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) no processo de educação básica, pois é nessa etapa que a criança passa de forma objetiva a aprender conceitos, leis e teorias que foram

construídas ao longo da história e que estão amparados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e também pela Lei de Diretrizes e Base da Educação.

As crianças nessa fase possuem a "capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)" (BRASIL,2017, p.2008), passando a construir seus próprios conhecimentos atuando de forma crítica e participativa na resolução de problemas sociais, culturais, políticos, ambientais e entre outros (SASSERON; CARVALHO, 2008).

Reconhecemos que o ensino de Ciências ainda se caracteriza como um conhecimento técnico e naturalista ao apresentar aos/às alunos/as e professores/as conteúdos que não dialogam diretamente com as relações socioculturais, no caso os arranjos familiares.

Discutir e pesquisar esses assuntos no livro didático de Ciências vai ao encontro do que aponta Desidério (2020, p. 1783): "torna-se imprescindível investigar as possibilidades de desconstrução e reconstrução de novas formas de pensar a experiência humana". Este movimento acontece dentro do espaço escolar, pois nele há abertura para se questionar práticas e critérios usados para avaliar e classificar as pessoas, as coisas e as atitudes (JUNQUEIRA, 2014) dos sujeitos e também a problematizar a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nas famílias.

Buscamos problematizar alguns pontos importantes que nos inquietaram diante do nosso objeto de estudo como: a) Que configurações de família são veiculadas/abordadas em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental? b) Como são caracterizadas as configurações de famílias nestes livros, na perspectiva de gênero e orientação sexual?

Diante disso, desenvolvemos uma caracterização das configurações de família em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, buscando problematizar os atravessamentos com as questões de gênero e orientação sexual.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa desenvolvida, de cunho documental, utilizou-se de referenciais teóricos voltados aos temas da família, gênero e sexualidade,

considerando 4 (quatro) coleções didáticas de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental – Edital 01/2017 PNLD 2019, sendo estas as mais utilizadas em Uberlândia/MG.

Para análise da produção documental sobre a caracterização das configurações de família em livros didáticos Ciências, utilizamos recursos da Análise de Conteúdo para compor as categorias e subcategorias, o que possibilitou problematizar as diferentes configurações de família caracterizadas nos livros didáticos de Ciências.

Para desenvolvimento da análise, todas as referências à família foram elencadas, especialmente seus textos e imagens. As coleções analisadas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de coleções de livros didáticos selecionados para análise

Editora	Coleção	Autores	Ano/Edição	Capítulo/Conteúdo
SM	Aprender Juntos	Obra coletiva	2017/ 1ª edição	Capítulo 4 – As pessoas são diferentes. Conteúdo: A família de cada um.
FTD	Encontros	Ângela Gil Sueli Fanizi	2018/ 1ª edição	Capítulo 1 – Quem somos nós? Conteúdo: Identidade e diversidade.
SEI	Odisseia	Antonio Lembo Isabel Costa Silmara Sapiense Vespasiano	2017/ 1ª edição	Capítulo 6 – Pessoas ao meu redor. Conteúdo: Família de todo jeito.
Escala	Anapiã	José Trivelatto Cida Lico Trivelatto	2017/ 1ª edição	Capítulo 1- O meu corpo. Conteúdo: Você e sua família

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas no Guia PNLD-2019 Ciências.

RESULTADOS

As categorizações foram realizadas por meio de um trabalho analítico das imagens e textos encontrados a partir dos modelos de família caracterizados pelos livros selecionados, quais sejam: família heterossexual, família monoparental e família homoparental.

Quanto aos atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações de família presentes nos livros didáticos, foram criadas as subcategorias: A família

reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade; Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade e Laços de parentesco na família, conforme Quadro 2, categorias de análise abaixo.

Quadro 2- Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências	● Família homoparental ● Família monoparetal ● Família heterossexual
Os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências	● A família reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade ● Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade ● Laços de parentesco na família

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas pela análise dos documentos.

Os elementos foram encontrados a partir da análise empreendida no movimento analítico dos textos, imagens e atividades escritas nos livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental vigentes, movimento este que nos mobilizou a encontrar algumas continuidades, rupturas e lugares ocupados pelas diferentes configurações de família presentes nas coleções selecionadas.

A seguir apresentaremos as categorias e subcategorias desveladas.

I – ***Os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências****:* a subcategoria **IA -** ***Família heterossexual*** - as discussões em torno do significado de família, diante das discussões em torno das novas configurações de família que permeiam a esfera religiosa e a civil, bem como nos campos legislativos e jurídicos, geram polêmicas e lutas divergentes sobre essa temática, principalmente no que diz respeito ao livro didático.

No elemento “família heterossexual” questionamos, a partir das imagens e textos presentes em conteúdos em livros didáticos de Ciências do 1º ano E.F, a ideia de família única manifestada, de controle e vigilância nas atividades domésticas. A presença dos traços étnicos-raciais e de parecença são apreendidos como modelos de hierarquização, abjeção social e de marginalização que afetam as desigualdades entre os sujeitos e famílias, espelhando uma normatização de um padrão.

Esses conteúdos imagéticos e textuais retratam modos de ser e estar na sociedade, provocando padrões de famílias compostas por pai, mãe e filho que insistem em permanecer nos livros didáticos. Nesse modelo de família heterossexual, a figura masculina ainda é presente e ocupa um papel hierárquico, de virilidade e de "homem de verdade".

A **subcategoria I B-** ***Família monoparental*** é apresentada nos livros didáticos: "Encontros", capítulo 4, as pessoas são diferentes, item a família de cada um; e "Aprender Juntos", capítulo 1, Quem somos nós*,* item identidade e diversidade, onde é exposto um modelo de família considerada monoparental. Tal modelo nos remetem às leituras já realizadas ao longo do Mestrado, sobre o processo histórico que esse modelo de família sofreu e os discursos sobre os sujeitos pela forma de compreender a família em sua essência.

Dessa forma, a família monoparental é o princípio para a igualdade entre homens e mulheres pois, de acordo com a Constituição Federal de 1988, os/as filhos/as tidos fora do casamento e o reconhecimento da família monoparental representam o despedaçar do conceito de família, principalmente o advindo do casamento.

Na subcategoria IC- Família homoparental destaca-se a ampliação do conceito de família e dos arranjos familiares que estão amparados pelos discursos jurídicos que reestabelece uma "ordem" forjada para que os casamentos entre duas pessoas do mesmo sexo possam garantir a união civil diante de uma atualização do conceito de família e de uma urgência histórica em demarcar novas configurações de família. No que diz respeito à conquista dos direitos matrimoniais entre homossexuais, segundo Gracia Trujillo (2016, p. 67, tradução nossa) "A ampliação do casamento para gays e lésbicas estende a capacidade desta instituição privatizadora de absorver funções sociais"[1].

Conforme a pesquisadora, a função da união civil em uma sociedade neoliberal e neoconservadora é dar exclusividade ao bem-estar social colocando os

[1] Texto original: la ampliación del matrimonio a gays y lesbianas extiende la capacidad de esta institución privatizadora de absorber funciones sociales (GRACIA TRUJILLO, 2016, p. 67).

cuidados como uma tarefa estritamente doméstica, oposto de ser um lugar que possa ser um projeto coletivo (KORNATZKI, 2019).

Dessa forma, passamos a compor nosso quadro de análise a partir do modelo de família homoparental por entendemos que a produção da família passa por uma construção histórica, pois sabe-se ter havido uma intensa luta por parte dos casais LGBTQI+ para garantir direitos referentes ao casamento homoafetivo.

A categoria II - Os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de ciências expressa os marcadores que atravessam a família e os modos como ela tem sido apresentada na sociedade e para esta pesquisa em livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental (o gênero e a sexualidade). Esses temas têm sido objeto de investigação e discussão em diferentes contextos, principalmente em se tratando de família, pois é nessa instância que os discursos da família-reprodução, o cuidado/afeto, laços de parentesco/consanguinidades aparecem de forma a ser normalizados, não abrindo espaço para outras formas de se constituir uma família.

Portanto, pretende-se demostrar nesse elemento que os atravessamentos como família-reprodução e atuação do dispositivo da sexualidade, cuidado/afeto e laços de parentesco presentes nos LDs tendem a conceber a família como “natural” ou modelo ideal de organização familiar.

Na **subcategoria II A –** ***a família-reprodução: a atuação do dispositivo da sexualidade*** temos um tema que tem sido amplamente discutido ao longo dos séculos porque em torno dela criou-se uma ilusão de que a família era o único lugar de “cuidado”, “segredos”, “amor”, entre outros, que, no entanto, não poderiam ser conversados ou discutidos com seus membros, no caso o “sexo”.

O discurso em torno do sexo nas famílias seria um imperativo perigoso e desordenador do arranjo familiar porque o papel da família até o final do século XVIII, segundo Foucault (2019, p. 41), era regulamentado a partir de códigos explícitos como “o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil”.

Os atravessamentos dos três códigos na família perpassam diretamente os modos de como conduzir uma família instaurando condutas “lícitas e ilícitas”, como o dever conjugal e a reprodução como a única forma de “arranjo” e, sobretudo, seria

uma maneira de normatizar os padrões familiares a partir do casamento, fertilidade da mulher, amamentação, do sexo, das exigências sexuais e, principalmente, nas vigilâncias das crianças. Foucault (2019, p. 42) ainda reforça que esses códigos "não faziam distinção nítida entre as infrações às regras das alianças e os desvios em relação à genialidade".

Já na **subcategoria II B – *Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade***, observando o conjunto de imagens dos materiais didáticos selecionados, passamos a perceber que as pedagogias presentes nesses artefatos vão ensinando determinadas formas de constituir uma família. Além disso, uma questão importante é a presença do cuidado/afeto que essas imagens apontam e nos fazem pensar: em todas as famílias há afeto e cuidados?

Sabemos que atualmente o conceito de família vem se atualizando e assumindo novos modelos de família, reconhecendo como aspecto definidor para tais modelos os laços de afeto e responsabilidade mútua.

Conforme Kornatzki (2019, p. 101), o conceito de família, representado pela sua pluralidade, corresponde a uma produção do discurso e assim está voltado a fabricar conceitos, significados[2], formas de verdade, de saber e de poder, que atuam na produção de sujeitos e suas subjetividades.

Nesse sentido, a produção do discurso sobre a família é "ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída" (FOUCAULT, 2002, p.8-9). Por isso, as formas com que as famílias nos LDs de Ciências são apresentadas em imagens, textos e conteúdos foram selecionadas no sentido de controlar, organizar e redistribuir questões relacionadas ao conceito de família, bem como a relação família-afeto.

Portanto, o afeto/cuidado coloca-se como dispositivo que atua nas formas de constituir uma família, no sentido de emergir normas, condutas em busca de revelar uma falsa "felicidade" ao falar em afeto, cuidado, amor que interpelam e produzem sujeitos.

[2] Utilizaremos aqui a palavra 'conceito' para designar a definição de família dada por instituições de produção do discurso. A palavra significado/significação refere-se aos processos de produção e apropriação de discursos por parte dos sujeitos e que estão relacionados aos conceitos estabelecidos por essas instituições de produção do discurso (KORNATZKI, 2019, p. 101).

A subcategoria II C - Laços de parentesco na família traz uma perspectiva dos laços de parentesco vista nos livros didáticos e que tem sido tomada como uma instituição que captura os sujeitos nas práticas familiares de gestos, gostos, comportamentos, sentimentos, e papéis sociais (SOUSA, 2001).

No âmbito dos livros didáticos selecionados observamos que nos conteúdos analisados a imagem de família sempre é associada às questões das semelhanças e diferenças entre as pessoas no sentido de comparar as características físicas entre os seus pares familiares.

Segundo Sousa (2001, p. 127), no âmbito da família, elementos como regime de "herança, linhagem familiar/genética, desigualdades sociais entre etnias, laços afetivos ou consanguíneos, as fotografias e as histórias de família" atuam nos livros didáticos de Ciências demostrando que esses mecanismos atuam de forma a neutralizar algumas invisibilidades dadas a outros modelos de família.

Quanto aos dizeres produzidos nos livros didáticos de Ciências sobre os elementos que se manifestam nas imagens e textos observamos que os enunciados da biologia implicaram, e implicam, que durante séculos as questões referentes à família e sangue expressam "efeitos sociais como preconceito, discriminação, segregações, à medida em que, nessa visão, o sujeito (ou mesmo as populações) está predeterminado na sua bagagem genética" (SOUSA, 2011, p. 103).

Por fim, na ***subcategoria II C- Laços de parentesco na família*** o parentesco nos livros didáticos aponta sempre para as palavras "parecido" e "parecer", remetendo às imagens de família que já foram supracitadas nessa dissertação. Por isso, apresentaremos abaixo trechos retirados dos LDs em que perguntas são feitas às crianças de modo a afirmarem ou perguntarem se: "Há famílias em que os filhos são parecidos com os pais"; "Em outros, as crianças não se parecem com os pais"; "[...] no que vocês se parecem e no que são diferentes fisicamente?"; "Mesmo havendo diferenças e semelhanças, cada pessoa é única".

Em nossa análise, esses fragmentos retirados de todos os LDs selecionados apresentam condições para o aparecimento de discussões sobre a maneira como os grupos familiares são apresentados, seja em reunião familiar, grupos de famílias

realizando uma refeição, indivíduos em fases diferentes da vida e as formas de organização familiar

Entendemos a atuação de grupos familiares nas imagens e nos textos de orientação para o/a professor/a com discursos que vêm se articular entre “poder e saber”, que passam a ocupar espaços na vida dos sujeitos para controlar e produzir “um corpo social”.

Nesse viés não é nossa intenção aprofundar em tais questões, mas é importante realizar algumas indagações, como, por exemplo: Seria possível apresentar de forma clara, questionadora e crítica às crianças em fase de construção de sua identidade conceitos, explicações que envolvem parâmetros socialmente construídos por uma sociedade? Como são estabelecidos esses parâmetros para definir se uma criança faz parte, ou não, de laço de parentesco sem que marcadores sociais interfiram em seu processo de construção de identidade?

Na intenção de finalizar essa análise, consideramos importante ressaltar que nos LDs selecionados aparecem falas, imagens e textos que poderiam ser apresentados, discutidos e problematizados, considerando que no livro didático de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental muitas imagens de família e diversos marcadores que a atravessam simbolizam a atuação ou “briga” ideológica diante da instituição “família”.

De acordo com o exposto, percebemos ser essencial refletir o verdadeiro significado do livro didático de Ciências no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e na formação de professores/as da educação básica. Identificamos, a partir do nosso referencial teórico e da análise empreendida, que os livros didáticos oferecem símbolos e recursos na intenção de formar uma cultura comum, por meio de textos e imagens, sugerindo uma forma de pensar e agir, possibilitando a criança instrumentos que podem contribuir com a transmissão de cultura e influenciar na formação e transformação de identidade dos/as educandos/as.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados da análise deste recurso didático endereçado para crianças e que se constitui num dos principais apoios às práticas pedagógicas dos professores/as nos possibilitou questionar a natureza de conteúdos que operam de acordo como uma noção cientifica e biológica e que são apresentados como uma verdade absoluta. De maneira sutil, eles difundem maneiras bem particulares de ser e estar na sociedade procurando mostrar culturas que reafirmam como e de que modo os sujeitos experimentam sua sexualidade considerando–a "normal" e válida.

Nessa direção, torna-se importante a construção de um olhar crítico-reflexivo sobre como esses materiais didáticos são utilizados com as crianças, buscando, a partir deles construir interlocuções com as áreas do gênero e da sexualidade par pensar em uma educação. Nessa perspectiva, diversos questionamentos são suscitados: Como seria o trabalho pedagógico nos espaços escolares considerando discussões entre alunos/as e professores/as sobre família, gênero e sexualidade? Para este trabalho autônomo do professor/a seria indispensável realizar uma consulta com as famílias para inserir tal discussão? Como poderiam ser conduzidas discussões em sala de aula envolvendo configurações familiares diversas?

Portanto, as problematizações que foram realizadas neste texto dissertativo são circunscritas num dado momento histórico e socialmente, pois aqui não dissertamos uma verdade absoluta, acabada e pronta sobre os livros didáticos, sobre gênero e sexualidade e muito menos sobre as famílias. Nosso intuito, foi pautarmos nos referenciais teóricos e metodológicos do qual nos permitiu olhar para o entrelaçamento de família, gênero e sexualidade na educação nos artefatos selecionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 23 out.2021.

DESIDÉRIO, Ricardo. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série *sex education.* **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1780-1792, dez., 2020.

FOUCALT, Michel. **Microfísica do poder***.* São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Angela Bernardes de Andrade; FANIZZI, Sueli. **Encontros ciências 1º ano**: componente curricular de ciências. São Paulo: FTD, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de diversidade. **Diversidade e Educação**, v.2, n.3, p.4-11, jan./jun.2014.

KORNASTSKI, L. **O dispositivo da família e a construção de subjetividades em membros de famílias homoparentais.** 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em:
https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/59d1dadb227c15959488233ec01df45b.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.
LEMBO, Antônio; COSTA, Isabel; VESPASIANO, Silmara Sapiense. Odisseia. **Ciências 1º ano**. São Paulo: SEI, 2017.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zara, 2003.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, dez., 2008.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.
TRUJILLO, Gracia**."Mi cuerpo es mío".** Parentalidades y reporduccíon no heterosexuales y su conexiones con otras demandas. Viento, Sur, n. 146, jun 2016.Disponível em: https: //goo.gl/VvgssB Acesso em: 12 jun 2020.

TRIVELLATO, José; LICO, Cida. Anapiã. **Ciências 1º ano**. São Paulo: Escala Educacional, 2017.

O TRABALHO DE CAMPO COMO POTENCIALIZADOR DO ENSINO DE CIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lucas Ribeiro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ribeiro.silva@ufpe.br

Eixo Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: O presente trabalho surge em razão das discussões efetuadas ao longo do mestrado em geografia, realizado na Universidade Federal do Tocantins. O mesmo tem como objetivo central, discutir a importância do trabalho de campo, enquanto ferramenta que auxilie no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como área geográfica balizadora, o estudo sobre cidades. Por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a mesma pautou-se nas seguintes etapas de construção: levantamento de obras que versam sobre a temática em questão, seguida da leitura e fichamento destes, e por último, a estruturação do artigo.

Palavras-chave: Trabalho de campo; Ensino de cidade; Educação básica.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a ciência geográfica foi considerada uma disciplina de cunho meramente descritivo. Nesse sentido, a prática docente acabou tendo resquícios desse pensamento tradicional e assim, passou a ser vista por muitos estudantes como uma disciplina inútil e sem importância, fazendo com que estes perdessem o ânimo e interesse em aprender os assuntos discutidos pelo professor de geografia em sala de aula.

Atrelado a essas questões, soma-se o fato de os professores utilizarem metodologias tradicionais, que já não mais condizem com o momento em que

vivenciamos. Muitos já se encontram cansados por estarem a muito tempo em sala de aula, outros sentem-se insatisfeitos com a remuneração que recebem e com a falta de valorização da profissão. Tudo isso acaba refletindo em suas práticas docentes, podendo culminar em aulas monótonas e desinteressantes para os alunos.

Nesse contexto, torna-se necessário repensarmos as práticas do ensino de geografia no ambiente escolar, tendo em vista que esta, ao contrário do que muitos pensam, não é uma disciplina de memorização, pelo contrário, sua função é formar cidadãos críticos e com ampla visão de mundo, capazes de refletirem sobre questões de natureza local, assim como, as de alcance global.

Diante desse cenário, os professores devem reformular suas práticas de ensino, inserindo novas técnicas educacionais, para que assim, possamos tornar mais significativa as aulas de Geografia, despertando nos estudantes o interesse pelos conteúdos, e em contrapartida, eles possam se sentir enquanto sujeitos ativos do processo pedagógico.

Assim, o presente trabalho, tem o objetivo central de evidenciar a importância do trabalho de campo, enquanto ferramenta de ensino que auxilia a entrelaçar as questões trabalhadas em sala de aula, com as vivências individuais de cada estudante, promovendo o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Para obter os resultados e respostas acerca do tema em questão, houve a necessidade de se estabelecer caminhos, que auxiliassem na construção deste, o que em termos metodológicos, refere-se à adoção de abordagens teóricas, procedimento e técnicas que são condizentes aos processos de investigação desenvolvidos pelo pesquisador.

Ao considerar estes aspectos, optamos em utilizar a pesquisa bibliográfica, que nas palavras de Gil (2010, p. 15), “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente”. Somado a isso, realizamos a leitura e o fichamento destes, para em seguida organizar a estrutura do trabalho (escrita), obedecendo as principais

discussões propostas pelos autores que versam sobre trabalho de campo e ensino de cidade.

MAS, AFINAL, O QUE É UMA AULA DE CAMPO?

> *Os trabalhos de campo constituem uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente (NEVES, 2015).*

O trabalho de campo, constitui-se enquanto instrumento fundamental para a análise e entendimento do espaço geográfico. O mesmo surge enquanto uma metodologia de ensino-aprendizagem em Geografia, que propicia ao aluno a saída dos muros da escola, sendo possível assim, ocorrer uma nova forma de compreender os conteúdos da ciência geográfica. Nas palavras de Silva e Júnior (2016) o trabalho de campo é uma:

> [...] Ferramenta metodológica importante para o ensino, esse processo de ensino-aprendizagem é o caminho para o "desenvolvimento" do aluno, não só na escola, mas em toda a sociedade, e podendo argumentar sobre a mesma, fazendo conexões com o teórico, torna-o um ser crítico, e esse é um dos papeis do ensino da geografia, formar cidadão crítico (SILVA; JÚNIOR, 2016, p. 03).

Dessa forma, o aluno, por torna-se ativo no processo de ensino-aprendizagem, passa a perceber o seu bairro, cidade ou país de uma outra forma, permitindo construir novas maneira de pensar e agir, compreendendo as complexas relações do ser humano com o seu entorno.

A utilização desta prática não é recente e vem acompanhando a evolução da ciência geográfica. Nas palavras de Alves (1997, p. 85), "se resgatarmos um pouco da história do pensamento geográfico, atentaremos para o detalhe de que a prática da observação é um recurso imprescindível para os geógrafos das mais distintas gerações e nacionalidades".

Por meio do trabalho de campo podemos estimular os estudantes, a compreenderem sua formação identitária, relações afetivas e familiares, modo de vida, relações sociais e culturais em que estão inseridos, além de outras questões

pertinentes. Essa análise torna-se essencial para formar e direcionar a visão que estes estudantes têm do mundo que os cerca.

No entanto, acredita-se que para utilizar o trabalho de campo como metodologia ativa, deve-se organizar cada etapa do mesmo, para que assim, ao final, possa resultar em uma aprendizagem significativa. Portanto, esta metodologia deve ser aplicada de forma organizada e dirigida, demandando o planejamento prévio das atividades por parte do docente responsável (NEVES, 2015).

Assim, o professor de Geografia ao propor um trabalho de campo, deve estar atento as três etapas desse processo, que se constituem enquanto aspectos complementares, sendo eles: o pré-campo, o campo e o pós-campo. Cada uma dessas etapas deve estar conectada uma com a outra, assim sendo, poderemos ter um resultado satisfatório de aprendizagem, caso contrário, torna-se para os estudantes um passeio, excursão ou até mesmo uma palestra.

O primeiro passo, o pré-campo, é a fase de preparo e organização do trabalho de campo. É nesse momento que o professor irá definir os caminhos a serem seguidos, podendo ser um roteiro, ou até mesmo uma apresentação preliminar sobre o local a ser estudado. Sobre essa fase, Castelar e Vilhena (2012, p. 07) assinalam que:

> [...] o trabalho de campo é um momento especial para o aluno na medida em que o professor pode articular os aspectos teóricos do conteúdo desenvolvido em sala de aula com a observação dos fenômenos e objetos do lugar em questão. Assim o trabalho de campo não será uma mera observação, mas um aprofundamento dos conceitos científicos. Por isso, é importante que o professor, antes de levar os alunos, faça um reconhecimento das potencialidades deles e elabore um roteiro de estudo.

O pré-campo é importante porque no momento em que o aluno estiver em campo, sua mente estará munida de reflexões práticas e teóricas que lhe darão sustentação na realização da atividade ou pesquisa (SILVA; SILVA e VAREJÃO, 2010).

O segundo passo, o campo, é a fase em que os alunos irão ver na prática empírica, o que foi anteriormente apresentado pelo professor. É o momento que eles irão vivenciar as principais questões atreladas a relação homem e meio, através de

suas percepções, análises e experiências, dando sentido e tornando mais significativo, o processo de ensino-aprendizagem, assim como esclarece Callai e Moraes (2017, p. 87), “o conteúdo precisa ser ensinado, mas o aprendizado precisa ser significativo para quem o realiza”.

O terceiro e último passo, o pós-campo, é o momento de socializar, discutir e debater sobre os fatores observados, relacionando-os com os conteúdos e as práticas dos alunos trabalhados anteriormente em sala de aula. É o momento de fechamento e de consolidação dos conhecimentos construídos. E é tarefa do professor avaliar a melhor maneira de se apurar os resultados do trabalho de campo, no intuito de apurar se o objetivo proposto foi de fato alcançado, seja por meio de relatório, maquete, infográficos, desenhos e afins.

Ao final, fica evidente que através do trabalho de campo, os estudantes podem adquirir um conhecimento mais apurado sobre a sua realidade, conseguindo realizar uma leitura dos espaços construídos onde vivem, estabelecendo ligações concretas com os sujeitos produtores destes espaços e em muitos casos, se inserindo nessas relações.

ENTENDENDO A CIDADE A PARTIR DO USO DO TRABALHO DE CAMPO

> *A utilização do trabalho de campo como caminho para a compreensão da produção do espaço é uma maneira de incitar os alunos a experiências práticas (CASTROGIOVANNI, 2015).*

Trabalhar a cidade em seus diversos aspectos, não é tarefa das mais simples, tendo em vista a sua multiplicidade de conceitos e realidades distintas. Não é possível compreender a cidade partindo apenas de sua conceituação. Tampouco é possível entender a cidade a partir somente de sua classificação, sem estabelecer suas particularidades e especificidades de formação, com os agentes econômicos, sociais e culturais que lhes são inerentes.

A cidade é entendida, assim, como um produto e como condição da vida social, expressando a dinâmica das relações dos diferentes agentes sociais, que

atuam no processo de produção e (re)produção destas, sejam elas pequenas, médias ou grandes cidades (CAVALCANTI, 2013).

Por isso, estudar Geografia utilizando a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhe são estranhos (CASTELLAR, 2017).

E um exemplo prático a ser contemplado por um trabalho de campo, é o próprio ambiente onde o estudante vive, ou seja, sua cidade, tendo em vista que é necessário romper com os estigmas geográficos tradicionais que são trabalhados em sala de aula, já que na grande maioria das vezes, as paisagens e fenômenos que são abordados fogem da realidade vivida pelos discentes, tornando as discussões bastante impessoais.

O trabalho de campo propicia um olhar sistemático da cidade, ou seja, o mesmo configura-se enquanto um importante recurso que possibilita aos alunos uma melhor compreensão do lugar e do mundo, articulando assim, teoria e prática através da observação das práticas espaciais cotidianas. Nesse sentido, Sobrinho (2018, p. 447) destaca que:

> Fazer da cidade uma via de compreensão da realidade é possibilitar o processo de significação no processo de ensinar/aprender Geografia, ou seja, das práticas espaciais cotidianas. Os alunos precisam compreender as várias dimensões, enfoques e arranjos espaciais da cidade, para que assim possam construir conhecimentos que serão aplicados no seu lugar vivido, como via de compreensão dessa realidade. Há de se considerar, ainda, que o próprio currículo escolar destaca a cidade e o lugar de vivência como um dos temas que estruturam a análise geográfica.

Dessa forma, por meio do trabalho de campo, podemos discutir diversas problemáticas que envolvem a cidade, tais como: segregação urbana, problemas de moradia, o processo de urbanização, a política habitacional, comércio e consumo, grupos sociais, as redes de transportes, dentre vários outros temas.

Mas para entender como estes espaços são produzidos e reproduzidos, vale ressaltar a importância de inserir os estudantes no centro dessa discussão, tendo em vista que eles são agentes do processo de produção e (re)produção da cidade. Em seu cotidiano fazem parte dos fluxos, dos deslocamentos, da construção de

territórios, criam demandas, compõem paisagens, imprimem identidades e dão movimento aos lugares (CAVALCANTI, 2013).

Ao estabelecer esse movimento dialético com a cidade, os estudantes conseguem desenvolver suas capacidades de observar, descrever, questionar e imaginar o espaço urbano. Sendo assim, deixa de ser um mero agente passivo no processo de ensino e aprendizagem e torna-se um problematizador, que constrói conhecimento a partir de suas percepções e análises.

Assim, para os profissionais da Geografia, sejam eles em atividade ou em formação, o trabalho de campo possibilita adequar e atualizar o que se é ensinado em sala de aula, ressignificando os assuntos trabalhados e estabelecendo um conhecimento prático e pessoal, por meio da inter-relação entre a formalidade e o senso comum do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, fica claro a necessidade e importância da utilização do trabalho de campo, nas aulas de Geografia, em especial, no entendimento das diversas dimensões inseridas no contexto específico de cada cidade. O uso deste, enquanto ferramenta pedagógica, propicia um melhor processo de ensino e aprendizagem, à medida que podemos entrelaçar as discussões realizadas em sala de aula, com o contexto geográfico em que os alunos estão inseridos, aguçando seu raciocínio geográfico e fortalecendo seu pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. E. L. Trabalho de campo: uma ferramenta do geógrafo. **Revista Geousp,** São Paulo, n. 2, p.85-89, 1997.

CALLAI, H.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Acta Geográfica,** Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. In: CASTROGIOVANNI, A. C., TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia:** rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia,** Presidente Prudente, n. 35, p. 74-86, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEVES, K. F. T. V. **O trabalho de campo no ensino de Geografia:** reflexões sobre a prática docente na educação básica. Bahia: Editus, 2015.

SILVA, J. R.; SILVA, M. B.; VAREJÃO, J. L. Os (des) caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. **Vértices,** Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 187-197, set./dez. 2010.

SILVA, A. F.; JÚNIOR, R. J. Oliveira. Aula de campo como prática de ensino – aprendizagem: sua importância para o ensino da geografia. In: Encontro nacional de Geógrafos, 18., 2016, São Luís – MA. **Anais do evento.** São Luís: UFMA, 2016.

SOBRINHO, H. C. A cidade e o ensino de geografia: significação a partir das práticas espaciais cotidianas. In: IX Fórum Nacional Nepeg, 09., 2018, Caldas Novas – GO. **Anais do evento.** Caldas Novas – GO: UEG, 2018. 444-452p.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA SENSIBILIDADE

Marilete Lima Botelho
Unipampa Campus Jaguarão
mariletebotelho@outlook.com

Paula Bianchi
Universidad de Cádiz
paula.bianchi@uca.es

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: A institucionalização da Educação Infantil implicou modificações no currículo das instituições como a integração da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório. Considerando as políticas educacionais, essa pesquisa de mestrado em andamento visa estabelecer ações formativas voltadas à reflexão sobre a abordagem da Educação Física na educação das crianças com professores da Educação Infantil da rede municipal de Arroio Grande – RS. Sendo este trabalho um recorte, seu o objetivo é refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do movimento humano sob o viés da educação sensível. Espera-se que tais discussões teóricas contribuam para o desenvolvimento da pesquisa-ação na fase de intervenção.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores; Educação Infantil; Educação Física; Sensibilidade; Experiência.

1 Introdução

A integração oficial da Educação Infantil no âmbito da educação básica é recente no Brasil. Até meados da década de 1980, a educação das crianças pequenas era concebida como uma etapa anterior e preparatória aos processos de escolarização, estando vinculada ao caráter da assistência. Com a Constituição Federal (1988), o atendimento em creche e em pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade passou a figurar como um direito da criança e um dever do Estado. Mais tarde, a Lei nº 9.394/1996 (LDB - BRASIL, 1996) propôs a Educação Infantil

como a primeira etapa da educação básica. Entretanto, apenas em 2009, é atribuído à etapa da Educação Infantil caráter obrigatório, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, que é regulamentada na nova edição da LDB (BRASIL, 2013), tornando obrigatória a matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil no país.

Assim, a institucionalização da Educação Infantil, pensada para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, implicou em modificações na estrutura dos currículos das instituições de ensino. Diante dessa nova perspectiva educacional, a Educação Física é proposta como componente curricular obrigatório no contexto da Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Embora a política educacional assegure a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Infantil, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular nesta etapa de ensino. De forma geral, o trabalho com brincadeiras, jogos e as atividades rítmicas nas escolas de Educação Infantil é atribuído aos professores com formação em Pedagogia. Conforme Mello et al (2014), uma das justificativas para isso consiste no entendimento da Educação Infantil como um contexto não disciplinar, nesse sentido, incluir a Educação Física como disciplina a ser ministrada por um professor especialista com formação na área contraria esse entendimento. Contudo, em se tratando das questões relacionadas a área da Educação Física nos currículos dos cursos de formação em Pedagogia, Brum (2020) aponta que a formação acadêmica via currículo oficial, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos que versam sobre a Educação Física varia bastante entre as instituições de ensino superior, não garantindo ao Pedagogo as condições necessárias para o desenvolvimento pleno desse campo do saber. Essa lacuna na formação dos professores é um dos fatores que contribui para que as práticas que envolvem o trato das experiências de movimento na Educação Infantil sejam descontextualizadas, esporádicas e desenvolvimentistas, distante de uma educação integradora.

Estas são algumas questões que conduzem a pesquisa de mestrado profissional em educação em andamento, pela Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão, que tem como proposta, estabelecer com os professores (as) da

Educação Infantil da rede municipal de Arroio Grande, ações formativas voltadas à reflexão sobre a presença e a abordagem da Educação Física na educação das crianças. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil para o trato das experiências com o corpo e o movimento humano sob o viés da sensibilidade.Portanto, o referencial teórico utilizado nesse corpus textual constitui uma relação entre sensibilidade, experiência e formação, na medida em que o sujeito da experiências é um ser sensível, aberto à reflexão e transformação de ideias e representações (FIAMONCINI, 2015; LARROSA, 2002; NÓVOA, 2001, 2013). Além disso, os estudos epistemológicos, apontam que as práticas pedagógicas que envolvem corpo e movimento pensadas sob a ótica da sensibilidade, consideram o sujeito que se-movimenta e não o movimento em si (COSTA; BARROS e KUNZ, 2018).

Metodologicamente, o estudo é de cunho qualitativo, caracterizado como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Quanto à metodologia utilizada neste recorte, é de caráter teórico a partir dos conceitos sensibilidade, abordado por Fiamoncini (2015) e experiência, discutido por Larrosa (2002) pilares centrais para pensar as ações formativas na fase de intervenção da pesquisa-ação. Os resultados empíricos serão gerados posteriormente com o trabalho prático da pesquisa-ação. Assim, espera-se que os pressupostos teóricos discutidos contribuam para a reflexão dos professores para o entendimento da Educação Física como um campo do saber fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

2 A PRESENÇA DA SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRATO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Se por um lado, presenciamos a partir das legislações oficiais maior compromisso do sistema educacional brasileiro com a formação continuada de professores da educação básica, considerando a área de atuação, necessidades e o contexto; Por outro, apesar desses avanços, na prática, o que se tem percebido são propostas verticalizadas, descontínuas e descontextualizadas, que não atendem às necessidades reais dos docentes em seus contextos de trabalho (GATTI, 2010).

Este modelo de formação baseado na racionalidade técnica mencionado pela autora é pensado em formato de capacitações, desprovidas do sentido da experiência.

Refletindo sobre isso, Fiamoncini (2015) explica que, de modo geral, a formação docente nos diversos níveis de ensino tem se limitado ao âmbito da técnica, do conhecimento formal, negando "[...] a importância de reconhecer que saber sobre as coisas, sobre nós e o mundo não se desmembra de como sentimos o mundo" (p.106). Assim, chama a atenção para a possibilidade de ampliação da formação docente, abrindo espaço para a sensibilidade, para que se estabeleçam diálogos e relações humanas mais próximas nos percursos formativos. Complementando Fiamoncini (2015) menciona que a sensibilidade se manifesta nas relações do ser-no-mundo, ou seja, o sujeito que se permite tocar nessas relações de interdependência, entre ser e mundo, estabelece significados que possibilitam perceber a si e ao meio em que está inserido. Por tanto, com a ausência da sensibilidade a experiência é interrompida e dá lugar a reprodução sem sentido.

Corroborando com a ideia de pensar a formação docente a partir do vivido, do que faz sentido e transforma, Larrosa (2002) propõe discutir a formação dos profissionais da educação com base no par experiência/sentido, explicando que

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

No trecho em destaque, o referido autor chama a atenção para o aligeiramento da vida. Nesse contexto, encontra-se o professor atual enquanto sujeito da formação acelerada, dos cursos de reciclagem, sujeito que não pode perder tempo, que no transcorrer agitado das horas já não tem tempo. Decorrente desse excesso de tarefas e da falta de tempo há uma tendência ao esvaziamento das experiências.

Complementando, o autor ressalta que o sujeito da experiência é um sujeito aberto a sua própria transformação, transformação de suas palavras, de suas ideias e de suas representações. É neste sentido que se constitui a relação da experiência com a formação. Diante do passo veloz da produção no contexto da educação, a experiência se torna rara, na medida em que os profissionais, sempre acelerados,

têm menos tempo para reflexão e já não conseguem atribuir sentido, ressignificando o vivido.

Sobre esse esvaziamento de sentido da experiência em todas as dimensões da vida humana, Nóvoa (2001), pensando no professor faz as seguintes perguntas: “Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido por dez vezes?” (p. 2). Tais questionamentos nos levam a refletir que, no contexto da formação docente, a experiência é o que faz sentido, é o que aprendemos e transformamos e não simplesmente aquilo que reproduzimos por repetidas vezes, desprovidos de pensamento crítico.

Na esteira desse processo dialético, que torna o vivido dotado de sentido, Nóvoa (2013), destaca que a prática docente não é uma transmissão de conhecimentos preexistentes, mas sim uma atividade de criação, que utiliza-se dessa matéria-prima para elaboração de um novo conhecimento no ato pedagógico. O que envolve a apropriação e reconstrução para produção de um processo educativo dotado de intencionalidade. A partir desses aspectos entende-se que, quando não há sensibilidade na formação continuada de professores, a experiência é interrompida e cede lugar à reprodução técnica.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade, juntamente com a família e outros setores sociais. A transição desta etapa para o âmbito educacional, acarretou modificações no currículo das instituições, sendo que a Educação Física encarada como atividade passa a integrar a proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório.

Sobre o processo de integração da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil, Simão (2005) afirma que inicialmente a Educação Física teve a função de instrumentalizar os aspectos psicomotor das crianças para obter êxito na alfabetização. Este cunho compensatório em grande parte, se deve às

políticas públicas difundidas na década de 80, as quais propagaram a psicomotricidade como a solução para superar o fracasso da alfabetização. Problematizando a concepção racionalista que historicamente permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente a autora destaca que quando insistimos em atribuir uma função pedagógica as brincadeiras, limitamos as possibilidades, e impedimos as crianças de criarem e produzirem novas formas de brincar e se expressarem. Assim, romper o modelo escolarizante do movimento humano e das práticas corporais, inclui compreender que tais conteúdos estão para além da funcionalidade e que as crianças brincam para satisfazer a necessidade básica de viver a brincadeira.

Ainda, conforme Costa; Barros; Kunz (2018) a didática do brincar tem uma forte tendência a concentrar-se na utilização da brincadeira do que com o sujeito criança que se-movimenta. Nesse sentido, Surdi; Melo; Kunz (2016) salientam que, muitas vezes, os movimentos das crianças estão subordinados às exigências dos adultos, cabendo ao ser que se movimenta apenas reproduzir uma ordem externa. Tais representações de movimento, denominadas como aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil e ou jogos, também são importantes, mas existem outras formas de abordagem da corporeidade que se preocupam em colocar o ser que se-movimenta no centro da ação.

Para Costa et al (2015), a percepção de mundo das crianças é sempre corporal e repleta de significados, assim no brincar

> [...] a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o autor de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras e atividades condizentes com os participantes (COSTA et al, 2015, p.49).

Deste modo, a criança quando se-movimenta, brinca e quando brinca, se-movimenta, permitindo assim que ela construa sua identidade individual e coletiva na medida em que se apropria do patrimônio cultural da humanidade. É nesta perspectiva dialética da criança com o mundo, que prioriza o sujeito que se movimenta e não o movimento em si, onde reside o sentido da Educação Física na Educação Infantil. Neste contexto da relação dialógica, do sujeito que se-movimenta,

o movimento é a forma de diálogo entre o ser e o mundo, de modo que o mundo influencia, mas também é influenciado.

Assim, Costa; Barros; Kunz (2018), apontam que a criança tem a sensibilidade para sentir o mundo como uma extensão do seu corpo. Além disso, o "se-movimentar" é uma forma de agir humano que permite à criança explorar e dar sentido às coisas. Neste sentido, o brincar é a ação mais espontânea, livre e criativa da criança, portanto, a interferência do adulto nesse processo criativo, com pré-definições dos contextos, do tempo, do espaço e ou de formas de agir pode resultar na formação de sujeitos com criatividade e autonomia limitada.

Refletindo sobre a educação integradora, e o papel pedagógico da escola na formação das crianças, nos questionamos, como estão sendo oportunizadas as experiências de movimento no âmbito da Educação Física escolar inspiradas no se-movimentar, na produção da criatividade e crítica das crianças?

Considerando a proposta de integração da Educação Física no contexto da Educação Infantil na perspectiva de uma educação sensível os estudos de Surdi; Melo; Kunz (2016) apontam que quando temos a sensibilidade de perceber que a percepção de mundo das crianças é sempre corporal, entendemos que o se-movimentar é uma forma de agir humano que permite à criança explorar e dar sentido às coisas. A sensibilidade integrada à formação continuada de professores pode contribuir para que os docentes percebam a singularidade dos sujeitos e a interdependência do ser com o mundo, pensando propostas pedagógicas pautadas na experiência, do vivido dotado de sentido, que possibilita uma transformação.

3 Considerações Finais

A importância da corporeidade e do movimento humano na educação das crianças é consenso nos documentos educacionais oficiais e em boa parte da literatura científica. Entretanto, as experiências educativas que contemplam o movimento humano a partir do viés humanista e sensível ainda são escassas nas instituições de ensino infantil, fazendo com que a Educação Física em muitos casos, se restrinja ao âmbito da racionalidade técnica e da reprodução de saberes, desvalorizando o ser sensível.

Diante dessa realidade e compreendendo que a Educação Física ainda não está integrada às práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de ensino, entende-se que é urgente refletir e repensar as ações que envolvem essa área do saber (Educação Física) no contexto da Educação Infantil. Uma das alternativas para que isso ocorra é a formação continuada do professorado da Educação Infantil voltada à sensibilidade (FIAMONCINI, 2015), experiência (LARROSA, 2002).Este saber da sensibilidade que considera o ser que se movimenta, como um sujeito que produz cultura e constrói conceitos a partir do vivido dotado de sentido, representa uma oportunidade de compreender quem somos e o mundo em que vivemos.

Com base nos conceitos abordados, espera-se que tais discussões teóricas possam contribuir para pensar ações formativas e colaborativas no contexto da pesquisa-ação na fase de intervenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.aspAcesso em: março de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil.** Lei n°9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em*:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: novembro de 2020.

BRUM, Gislaine Marroche. **Educação Física na Educação Infantil: O papel do Pedagogo**. Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, 2020. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/5571. Acesso em: março de 2021.

COSTA, Andrize Ramires; Thais Emanuelle da Silva Barros; Elenor Kunz. **O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 196-208, maio/2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2018v30n53p196/36360/190144. Acesso em maio de 2021.

COSTA, Andrize Ramires; Marlene Feitosa de Souza; Daniel Miranda; Elenor Kunz. **"BRINCAR E SE-MOVIMENTAR" DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?** Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 19, n. 03, p. 45-52, set./dez. 2015 Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44437. Acesso em junho de 2021.

FIAMONCINI, Luciana. **SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.** Florianópolis, SC, 2015. 139 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160767. Acesso em: setembro de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: maio de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina.et al. Por uma Política Nacional de Professores. *In:* NÓVOA, Antônio. **Nada Substitui um Bom Professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. Antônio. Cap. 10, p. 199-210. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: out. 2019.

MELLO. André da Silva, et al. **Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho de 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200467.

Acesso em: fevereiro de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. Maio de 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: abril de 2021.

SIMÃO, Márcia Buss. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a hora da Educação Física**. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/4701/3879. Acesso em: setembro de 2019.

SURDI Aguinaldo Cesar; Jose Pereira de Melo; Elenor Kunz. **O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades**. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076. Acesso em: maio de 2021.

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE FÍSICA

Sandra Aparecida Moraes
Universidade Federal de Uberlândia
sandramoraes_bio@hotmail.com

Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia
srvustra@ufu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Apresentamos resultados de uma revisão bibliográfica de artigos que abordam a interdisciplinaridade e o ensino de física. Foram analisados treze artigos de periódicos da plataforma SciELO, sob uma abordagem qualitativa da Análise de Conteúdo, focando especialmente os resumos das publicações. Dentre os resultados obtidos, destacou-se 2014 como o ano em que houve maior intensidade na publicação dos artigos. A Educação Superior destacou-se enquanto lócus das pesquisas relatadas. A maioria dos trabalhos não explicitou a metodologia utilizada.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de física; Revisão bibliográfica.

Introdução

Apesar de constar no discurso escolar, não é incomum encontrar dificuldades na compreensão das implicações teórico-práticas de uma abordagem interdisciplinar. Muitos motivos são listados para ausência de práticas interdisciplinares no âmbito da escola, principalmente relacionados à dificuldade de conciliar um horário comum entre professores para a elaboração dos planejamentos, a necessidade de contemplar conhecimentos de outro componente curricular, pouco contato com o tema durante a formação inicial e a formação continuada.

Diante da importância de se constituir um panorama sobre a inserção da interdisciplinaridade no ensino de física, justifica-se o desenvolvimento deste trabalho que contemplou um levantamento dos artigos publicados na plataforma SciELO que abordam a temática.

Fundamentação teórica/Marco Teórico

Com relação à origem, Carlos (2007) afirma que a interdisciplinaridade surgiu na Itália e na França, por volta da década de 60, em um período caracterizado pelos movimentos estudantis que protestavam por um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

Conforme Thiesen (2008), o movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na educação constitui-se um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto mais amplo e também muito complexo de mudanças. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que estaria em pleno curso.

Com a especialização das disciplinas, o conhecimento é compreendido de forma fragmentada, contemplando uma visão única sobre o tema em estudo, limitando sua aprendizagem:

> Quando o saber é compartimentado em disciplinas, pode levar a conhecimentos bastante específicos focalizados em uma só área. Essa compartimentalização está presente na escola por meio das disciplinas específicas, e, entre as temáticas da sala de aula e a realidade vivida pelos estudantes, acaba por gerar a alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e, portanto capazes de mudá-los (AUGUSTO *et al*., 2004, p. 279).

A perspectiva interdisciplinar passou a existir como resposta à excessiva disciplinarização, gerando um movimento em favor do estudo da totalidade principalmente nas ciências humanas, mas também com inserção nas ciências naturais (GUERRA, 2008). Dentre as múltiplas acepções do conceito de interdisciplinaridade:

> [...] a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência (THIESEN, 2008, p. 545).

Nesse sentido, acredita-se que a interdisciplinaridade, apresenta pressupostos que podem favorecer uma mudança significativa nas próprias relações interpessoais, entre os educandos e educadores (GUERRA, 2008). Esta mudança

pode contribuir para um maior interesse por parte dos alunos em relação aos conteúdos abordados em sala de aula e, assim, promover uma melhor relação professor-aluno e, consequentemente, um maior aprendizado.

Além disso, permitir que o estudante compreenda as relações que os conteúdos dos diferentes componentes curriculares desenvolvidos na escola apresentam entre si e com o cotidiano, também, é uma forma de despertar seu interesse pelo assunto a ser trabalhado em sala de aula. Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de aprendizagem do mundo pelos sujeitos que estudam (THIESEN, 2008).

Ultrapassando o nível das palavras para o nível das ideias, constata-se que a interdisciplinaridade é um conceito que é invocado sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento (POMBO, 2008). A superação dos limites que são encontrados na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos e de socialização impõe que sejam rompidas as relações sociais que estão na base desses limites (THIESEN, 2008). Uma dessas limitações pode ser até mesmo a estrutura que as universidades adotam nos cursos de formação de professores e outra pode estar no âmbito das políticas públicas.

Já a busca pelo trabalho de forma interdisciplinar transcorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (FRIGOTTO, 2008).

Existem inúmeras possibilidades para se trabalhar de forma interdisciplinar, mas, sem ter um roteiro a seguir:

> muitas são as possibilidades quando se trata a interdisciplinaridade, não há receitas a seguir. Os caminhos na busca da interdisciplinaridade devem ser trilhados pela equipe docente de cada unidade escolar. O ponto de partida é determinado pelos problemas escolares compartilhados pelos professores e por sua experiência pedagógica. O destino é determinado pelos objetivos educacionais, ou melhor, pelo projeto político pedagógico da escola (CARLOS, 2007, p. 9).

Isso significa que se pode partir dos problemas locais, associados aos objetivos propostos no projeto pedagógico para que se possa traçar propostas coerentes com as especificidades de cada realidade escolar.

Uma das justificativas para a dificuldade em se agrupar as disciplinas e fazer com que estas deixem de ser trabalhadas de forma disciplinar pode estar na perspectiva de que a ciência é hoje uma enorme instituição, com diferentes comunidades competitivas entre si, de costas voltadas umas para as outras. Percebe-se que cada um luta em prol de alcançar espaço para o seu trabalho (POMBO, 2008).

Pereira (2014) afirma que a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma cooperação entre diferentes disciplinas, nas quais ocorrem intercâmbios e enriquecimentos mútuos. A autora também identifica duas modalidades de interdisciplinaridade: a interdisciplinaridade plena e a interdisciplinaridade de transição. A interdisciplinaridade plena acontece quando os professores dos diferentes componentes curriculares estabelecem relações cognitivas e/ ou metodológicas ao abordarem o mesmo assunto. A interdisciplinaridade de transição ocorre quando um docente ao tratar de determinado tema em seu componente curricular extrapola os limites da mesma e perpassando por outros campos de conhecimentos.

É possível perceber que a implementação da interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil, visto que ela retira os docentes de sua zona de conforto para a qual terão que se dedicar um pouco mais, assim como, também não é simples encontrar um horário em comum entre os docentes para o planejamento das aulas. Além disso, as diferentes possibilidades de integração curricular que se apresentam podem colaborar para que haja uma confusão, dificultando a sua implementação.

Metodologia

No desenvolvimento deste trabalho utilizou-se uma abordagem qualitativa na qual foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos que abordam a interdisciplinaridade e o ensino de física.

A busca pelos artigos ocorreu na plataforma SciELO - *Scientific Electronic Library Online,* durante o mês de julho de 2021. A SciELO tem Acesso Aberto (AA) aos conteúdos de periódicos científicos nela incorporados. A seleção dos periódicos a serem indexados ou descontinuados em cada coleção é de total responsabilidade

da gestão de cada coleção, comumente com o apoio de um comitê assessor científico.

O conteúdo dos periódicos abrange artigos de pesquisa, estudos de caso, artigos de revisão, comunicações relacionadas à pesquisa, editoriais e outros tipos de texto que são geralmente identificados como documentos dos quais a seleção e publicação são de inteira responsabilidade dos periódicos.

Os artigos foram selecionados utilizando-se os termos de busca "interdisciplinaridade" e "ensino de física", constituindo um conjunto de 13 (treze) artigos. Essas produções foram inicialmente enumeradas e posteriormente lidos na íntegra, com destaque aos seus resumos, cujos conteúdos foram categorizados segundo o foco de interesse. Confirmados para a análise, os artigos foram agrupados de acordo com o ano de publicação, a concepção de interdisciplinaridade, contexto escolar contemplado e a metodologia de pesquisa adotada, periódico no qual foi publicado.

Dessa forma, caracteriza-se o presente trabalho como uma pesquisa bibliográfica, com viés na revisão sistemática, quando se busca identificar em resultados de outras pesquisas responder à questão formulada pelo pesquisador (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A utilização de periódicos como fonte de dados constitui-se numa estratégia privilegiada para compreensão de temas educacionais, principalmente por contemplar múltiplas dimensões de análise que envolve tanto aspectos centrais da produção teórica, da práxis educacional, quanto de questões cruciais sob tensão no debate contemporâneo (CATINI, 2008).

Enquanto estratégias metodológicas para análise dos dados, utilizamos procedimentos inspirados na Análise de Conteúdo, especialmente a leitura flutuante, a categorização e o processo de inferências (BARDIN, 2011). Destacamos que esses procedimentos são frequentemente adotados, tendo em vista se tratar de um conjunto de técnicas que proporciona recursos e parâmetros para se buscar rigor e maior confiabilidade na produção do conhecimento (PREZENSZKY; MELLO, 2019).

Discussões

Quanto ao ano de publicação, os artigos distribuem-se entre 2007 e 2020, como disposto no Quadro 01.

Quadro 01- Ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2007	02
2008	01
2012	01
2014	04
2017	01
2019	03
2020	01

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Diante do exposto, foi possível observar que 2014 foi o ano em que houve maior intensidade na publicação dos artigos relacionados à interdisciplinaridade e o ensino de física.

Quanto à concepção de interdisciplinaridade, dos 13 artigos, nenhum deles trouxe uma concepção de interdisciplinaridade explicitada, sendo possível inferir que esta ausência é indicativa das dificuldades associadas à sua real implementação, o que encontra ressonância nas necessidades formativas geralmente atribuídas aos professores.

Certamente, as dificuldades encontradas pelos professores nas práticas disciplinares se refletem também no exercício da pesquisa, na medida em que se trata de constituir um novo olhar sobre as ciências:

> A atitude interdisciplinar indicada por Fazenda propõe ao professor uma prática que requer a investigação de sua própria ação docente e uma imersão no cotidiano pedagógico. Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade é ampliado a partir uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e de um novo olhar sobre as ciências (FAZENDA *et al*., 2013, p. 88).

Uma terceira avaliação dos artigos, quanto ao contexto educacional em que o trabalho foi desenvolvido ou sobre o qual as análises foram construídas, permitiu organizar a distribuição demonstrada no Quadro 02.

Quadro 02: Contexto educacional contemplado

Ensino Médio	Educação Superior
06	07

Fonte: elaborado pelos autores.

A Educação Superior apresentou o maior enfoque (7) nos trabalhos analisados e o Ensino Médio foi contemplado em 6 artigos. Não foi encontrado nenhum artigo que abordasse a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Uma das justificativas para a ausência de trabalhos interdisciplinares na Educação Básica é apontada no trabalho de Moraes (2019), ao dizer que:

> Pode-se perceber que a questão do tempo para a elaboração das aulas interdisciplinares é o que mais dificulta a sua elaboração e execução [...] Essa problemática pode estar associada à necessidade que os professores da educação básica possuem de terem que trabalhar em mais de um turno por conta do salário (MORAES, 2019, p.41).

No contexto escolar, muitos motivos foram listados para ausência de práticas interdisciplinares, principalmente relacionados à dificuldade de conciliar um horário comum entre professores para a elaboração dos planejamentos, a necessidade de contemplar conhecimentos de outro componente curricular, pouco contato com o tema durante a formação inicial e a formação continuada.

Em seguida foi considerada qual metodologia de pesquisa estava contemplada nos artigos. As metodologias encontradas no âmbito das pesquisas qualitativas foram: análise textual discursiva, estudo de caso e revisão bibliográfica. O Quadro 03 apresenta a distribuição dos artigos conforme a principal metodologia indicada.

Quadro 03- Metodologias de pesquisa indicadas

Análise textual discursiva	Estudo de caso	Revisão bibliográfica	Não especificou
01	01	01	10

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Dentre os 13 artigos analisados, a grande maioria (10) não explicitou a metodologia utilizada. Destes, 3 constituíam-se de relatos de experiência, o que não requer uma associação à pesquisa.

Uma quinta análise realizada foi quanto ao periódico no qual o artigo foi publicado. O quadro 04 apresenta essa distribuição dos periódicos.

Quadro 04- Periódicos de publicação

Revista Brasileira de Ensino de Física	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Ciência & Educação, Bauru
09	03	01

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Ao observar o Quadro 04, pode-se perceber uma concentração dos artigos em três periódicos, sendo o que apresenta uma maior quantidade de trabalhos publicados a Revista Brasileira de Ensino de Física, seguida pela Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências e pela com Ciência & Educação. Estas revistas são todas da região sudeste, o que indica uma região com maior quantidade de publicações de trabalhos sobre a interdisciplinaridade e o ensino de física.

Considerando a ausência de definições para a interdisciplinaridade nos artigos, foi desenvolvida uma análise de conteúdo a partir dos resumos. A partir das unidades de registro constituídas pelas palavras e sentidos presentes no texto dos resumos, foi possível estabelecer a categorização apresentada no Quadro 05.

Quadro 05- Categorias para interdisciplinaridade

Elementos a serem integrados	Física, biologia, mecânica estatística, bioimpedância, eletricidade, ciências agrárias, ciências aplicadas, química, termodinâmica, objetos astronômicos diferentes áreas.
Organização da interdisciplinaridade	Formação de professores; Trabalho interdisciplinar; Colaboração de profissionais atividade interdisciplinar; Práticas docentes.
Responsáveis pela integração	Professores; Engenheiro.
Mobilização da interdisciplinaridade	Temas interdisciplinares; Experimento; Instrumento articulador de interdisciplinaridade;

	Enfoque CTS; Questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Aquecimento global.
Objeto interdisciplinar	Noção (de interdisciplinaridade); Proposta alternativa; Categorias de análise.
Essência da interdisciplinaridade	Maneira integrada Integração de saberes.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Através da análise de conteúdo realizada foi possível perceber que existe uma dificuldade em se trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, este fato pode ser justificado devido à ausência de uma formação inicial voltada para a interdisciplinaridade. Outro aspecto relevante quanto à formação de professores diz respeito ao papel da formação continuada no aprimoramento da formação inicial, ou mesmo na superação de lacunas, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho bem elaborado pelo docente interferindo no que diz respeito ao conceito da interdisciplinaridade em que a maioria dos trabalhos analisados não conseguiram trazer ao menos uma definição do que seja a interdisciplinaridade.

.A falta de aperfeiçoamento acaba por refletir na prática docente, uma vez que, o professor que fica por muito tempo afastado das inovações metodológicas ou até mesmo do melhoramento das práticas mais antigas, encontra maior dificuldade em desenvolver o seu trabalho.

Outro fato relevante diz respeito aos Elementos a serem Integrados que são mencionados para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos trabalhos. Esses Elementos a serem Integrados são relacionados a Ciências da Natureza não sendo possível perceber uma relação com conteúdos de outras áreas.

Quanto ao desenvolvimento da interdisciplinaridade nos trabalhos analisados, sempre é mencionado que este desenvolvimento acontece por meio do professor ou pelo responsável pela turma.

Considerações finais

Após a análise dos artigos publicados na SciELO voltados à interdisciplinaridade e ao ensino de física, foi possível concluir que nenhum dos trabalhos apresentou uma definição de interdisciplinaridade, apesar de citar o conceito.

A Educação Superior e o Ensino Médio foram os níveis de escolaridade citados pelos artigos, sendo a Educação superior citada em sete dos trabalhos e o Ensino Médio citado em seis deles. Os Anos Finais do Ensino Fundamental e os Anos Iniciais não foram mencionados em nenhum dos trabalhos publicados.

O ano que teve uma maior quantidade de trabalhos publicados foi o ano de 2014. Já a revista que mais publicou os artigos foi a Revista Brasileira de Ensino de Física.

Os resultados apontam para importantes desafios quanto à efetiva compreensão e implementação da perspectiva interdisciplinar, especialmente na área das Ciências Naturais e suas Tecnologias, no âmbito da Educação Básica. Enfrentamentos para professores e pesquisadores com vistas à construção de conhecimentos que se situam na interface ensino-pesquisa, com avanços a serem vislumbrados por ambos os lados.

Referências

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A.; CALUZI, J. J.; NARDI, R. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação,** v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio:** desafios e potencialidades. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CATINI, C.R. **Trabalho docente, capital e Estado:** crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2008.

FAZENDA, I.; SILVA, A.; ALMEIDA, T.; SOUSA, A. Práticas e pesquisas interdisciplinares: diálogo aberto e permanente no GEPI da PUC/SP.

Interdisciplinaridade, Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, 0(2), 85-90, 2013.

FRIGOTTO, G. A. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras,** v. 10. N. 1. p. 41-62, 2008.

GUERRA, F. M. **Organização curricular:** disciplinaridade x interdisciplinaridade. Um embate que deve levar em consideração apenas as condições objetivas da escola? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

MORAES, S. A. **Interdisciplinaridade na escola:** uma metodologia para melhorar o ensino e a aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019.

PEREIRA, F. A. **A integração curricular da educação ambiental na formação inicial de professores:** tecendo fios e revelando desafios da pesquisa acadêmica brasileira. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

PREZENSZKY, B.; MELLO, R. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, 2019.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13. n. 39, p. 545-598, 2008.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional,** Curitiba, 14(41), 165-189, 2014.

O APEGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM TEA

Shaiany Gonçalves da Silva Nunes
UNIPAMPA
shaianygoncalves@hotmail.com

Alejandra Vergara
UNIPAMPA
jadaj2030@gmail.com

Bento Selau
UNIPAMPA
bentoselau@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relevância de uma postura pedagógica do professor, baseada na sensibilidade e disponibilidade, no cotidiano de uma sala de aula de Educação Infantil, para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para isso na investigação que se conduz, se propõe uma formação de professores utilizando o modelo de videoconferência na Web. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como intervencionista, os instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliação da intervenção serão observação e análise documental. Os dados coletados serão tratados a partir da análise textual discursiva.

Palavras-chave: Apego; TEA, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na escola de Educação Infantil, a criança se depara com um ambiente novo, diferente do ambiente familiar que está habituada. Esse processo para a criança com TEA não difere da criança sem deficiência, embora o transtorno acarrete alterações no comportamento, comunicação e socialização (APA, 2014). A criança que ingressa na escola procura uma figura capaz e sensível às suas necessidades para apegar-se e assim adaptar-se ao novo ambiente, uma base de apego segura pode auxiliar a criança a explorar esse ambiente. A construção desse vínculo pode ser estimulada com determinadas posturas, por parte do professor, que pode regular seu comportamento de forma que se harmonize com o da criança. Uma

postura por parte do professor de sensibilidade e disponibilidade poderá ter como consequência a cooperação da criança.

Nesta pesquisa intervenção pretende-se, a partir das ideias de Bowlby (1989) de que é possível a criança apegar-se a outras pessoas diferentes da mãe, e de que o modelo de apego é profundamente influenciado pela maneira como a criança é tratada pelos outros, pensar uma postura pedagógica influenciada na postura de mãe sensível definida por Bowlby (1989) e sugerida como modelo de postura terapeuta, para que seja possível o desenvolvimento de um apego seguro entre professor e aluno. Cientes da diferença entre esses papéis, não se almeja atuar como figura materna, tampouco como terapeuta, mas utilizar-se dessas posturas para desenvolver um apego seguro entre professor e aluno.

Conforme aborda o DSM-5, o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM) elaborado pela American Psychiatric Association, ele “se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais” (APA, 2014, p. 41), na última edição desse manual (APA, 2014), o TEA está classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, estes transtornos são caracterizados “por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 31). Segundo o manual, o TEA

> [...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O material indica que as características essenciais do TEA são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Destaca-se que é indicado que “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*” (APA, 2014, p. 53, grifo do autor).

Consta no manual (APA, 2014, p. 56) que “muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme)”, e que em pré-escolares, o que inclui os estudantes para os quais esta pesquisa se direciona, “pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos, diagnósticos do transtorno do espectro autista”. A frequência e a intensidade do comportamento é que vão servir de evidência clínica para o diagnóstico (APA, 2014).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2004, p. 56) “[o]s sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar”, em contrapartida os ganhos também são mais frequentes nessa faixa etária, “com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais)”.

Especifica-se no manual que a pessoa com TEA tem prejuízos na comunicação e na interação social, o uso da linguagem para comunicação social recíproca é prejudicado, também é identificado déficits na reciprocidade socioemocional, a pessoa com TEA pode apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, o que é característico da condição (APA, 2014).

As pessoas com TEA apresentam prejuízos na atenção compartilhada, verificado pela falta do gesto, ou dificuldade para seguir, apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros, faz uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala (APA, 2014).

Entende-se ser importante observar as especificidades que são descritas no DSM-5 (APA, 2004), porém embasados em Vygotsky (1997), o qual salienta que a criança não deve ser vista somente por seus comprometimentos causados pela deficiência, salienta-se que o diagnóstico de TEA não condiciona a criança ao transtorno. Compreende-se esse aluno como alguém com especificidades e também potencial para a aprendizagem, alguém que “deve ser compreendido por suas capacidades preservadas, na defesa e em prol da inclusão de crianças com

deficiência em espaços heterogêneos, ou seja, nas escolas regulares, nas escolas que não são/eram especiais" (SANTOS, 2017, p. 139).

De acordo com Bosa (2002), um dos entraves na questão da aposta na educabilidade da criança é o desconhecimento da relação entre desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, o reconhecimento por parte dos professores de que não há dissociação do social com o cognitivo. Segundo a autora, a noção de que o desenvolvimento social é a base da cognição e da linguagem, ainda parece ser pouco reconhecida na formação de professores. De acordo com Bosa (2014, p. 47) "noções semelhantes são encontradas na perspectiva Vygotskyana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético" A autora ainda compreende que:

> [a] aprendizagem escolar desencadeia vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas, em seu ambiente. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. As situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, em outras palavras, são geradores de pensamento abstrato (BOSA, 2014, p. 46).

Portanto, entendendo que não há dissociação no desenvolvimento do social e do cognitivo no processo de aprendizagem, compreende-se o apego entre professor e aluno pode auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA. Acredita-se na possiblidade de que ao apegar-se de modo seguro ao professor, seja possível ao aluno com TEA ter segurança para permanecer e explorar os momentos pedagógicos que lhe são oferecidos em sala de aula, para assim, ser possível o aceso ao conhecimento científico, cabe aqui deixar claro que a intenção não é de que a criança simplesmente permaneça em sala de aula, e sim de que ela tenha acesso a esse conhecimento. Toma-se consciência da necessidade de uma série de outros fatores, que antecedem o contato com o conhecimento científico, para que se chegue neste, é necessário que outras coisas aconteçam anteriormente, uma delas é a permanência do aluno em sala de aula.

No que se refere ao conceito de apego que abordaremos, Bowlby (1989) ao falar de alguém que tenha *apego* descreve “quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar proximidade e contato com esse alguém e fazê-lo, principalmente em certas condições especificas” (BOWLBY, 1989, p. 40). Segundo Bowlby (1989) os comportamentos de apego são demonstrados quando: um indivíduo mantém proximidade com o outro, através da comunicação ou de outro meio; demonstra confiança no outro e também autoconfiança; demonstra segurança para assim explorar o meio em que está; age de forma cooperativa, complascente e prestativa com os outros; demonstra felicidade.

Na mesma perspectiva, para Sanini *et al.* (2008, p. 60), os comportamentos que sinalizam o apego são aqueles que “caracterizam a propensão do ser humano para buscar e manter aproximação com um cuidador em situações de tensão e exploração”. Entende-se então que, enquanto o apego é evidenciado pela disposição da pessoa procurar proximidade e contato com alguém, o comportamento de apego é a *forma* que se utiliza para obter essa proximidade e contato, ou seja, as várias formas de comportamentos que a pessoa apresenta, em determinado momento, para obter proximidade e contato com o outro.

A proposta nesta pesquisa é chamar atenção, para a adoção de algumas posturas docentes, baseadas na postura da mãe sensível proposta por Bowlby (1989), no que se refere a postura da professora, adotar uma atitude de *sensibilidade e disponibilidade* identificadas na postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989). Segundo Mattos (2013), aliada a um ambiente seguro e de previsibilidade, algumas posturas, entre elas, a sensibilidade e a disponibilidade propiciam o estabelecimento de um vínculo seguro.

Por *sensibilidade* compreende-se a partir de Bowlby (1989) a capacidade q em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada às suas necessidades. Bowlby (1989, p. 27) se refere a mãe sensível como sendo aquela que “se harmoniza com as ações e sinais de seu filho, que responde a esses sinais e ações com uma certa adequação e que está apta a detectar em seu filho os efeitos do seu comportamento e a modificá-lo no que for necessário”. Compreende-se, portanto, que sensibilidade é a preocupação em identificar certos

comportamentos e entender o porquê deles acontecerem, podendo assim dar uma resposta que seja adequada a necessidade da criança naquele momento, ou seja, responder aos sinais de necessidade da criança quando ela os indicar.

Aqui se entende que a postura da professora se mostra dotada de sensibilidade ao estar atenta as manifestações do aluno, aos sinais que ele demonstra, identificando o que ele gosta e o que não gosta, o que o deixa confortável e o que não, conhecê-lo de fato, para assim a partir desses sinais demonstrados pelo aluno, respondê-los e propor atividades que sejam possíveis ao aluno realizar. Identificando esses sinais apresentados pelos alunos, também é possível que a professora antecipe reações indesejadas, principalmente nos alunos com TEA, e assim consiga agir de forma eficaz para que essas reações não aconteçam. A adoção de um tom de voz agradável, uma postura de respeito e amizade, mostrar interesse nas coisas que interessem ao aluno, estimular o aluno a manter contato e realizar as atividades de forma respeitosa e sempre respeitando o tempo que o aluno necessitar, para que se sinta seguro, organizar o ambiente de forma acolhedora, colocando ao alcance objetos que sejam de interesse do aluno e evitando coisas que o desagradem.

Por *disponibilidade* compreende-se a partir de Bowlby (1989) “estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p. 25). Estar acessível, oferecendo resposta e ajuda, caso ele se depare com alguma situação adversa ou que cause medo e desconforto (BOWLBY, 1989). Compreende-se, portanto, como disponibilidade mostrar-se interessado e a disposição para ajudar sempre que o aluno precise, ou diante de uma situação de desconforto, procurar sempre dar uma resposta de apoio quando a criança necessitar.

Aqui se entende que a postura da professora se mostra dotada de disponibilidade, ao estar, acessível, em sala de aula, para que o aluno possa recorrer quando necessitar de alguma ajuda na realização das tarefas, de alguma explicação, também nos momentos em que se esteja fora da sala de aula, no pátio ou refeitório e quando precisar de ajuda para resolução de algum conflito. O intuito

aqui é de responder e encorajar o aluno para que ele sinta a professora como alguém próxima dele, alguém que ele possa contar e recorrer quando precisar. Utilizar um vocabulário que encoraje o aluno a explorar os ambientes da escola e as proposições pedagógicas. Dar proteção, conforto e suporte diante de situações adversas. Oferecer respostas e ajuda de forma amável e amiga, encorajar quando perceber que este é capaz de obter a resposta sozinho.

Compreende-se que ambos os conceitos estão imbricados, são convergentes, não se interessa em separá-los, apenas mostrar ao leitor o que será feito de forma efetiva e de que como cada ação é vista como dotada de sensibilidade e disponibilidade. Preocupa-se em evidenciar de uma forma prática essas posturas que muitas vezes, podem ser vistas somente de um modo subjetivo.

Portanto opta-se pela realização de uma formação de professores utilizando o modelo de videoconferência na Web (KHATIB, 2020) a fim de discutir a relevância de uma postura pedagógica do professor baseada na sensibilidade e disponibilidade, identificados e compreendidos como pontos centrais da postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989), para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto a abordagem, esta pesquisa se caracteriza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 7), a abordagem qualitativa permite ao pesquisador participar ativamente do universo investigativo, desempenhando centralidade na coleta dos dados e inserindo-se “[...] na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. As autoras salientam a importância da interação social do pesquisador que, ao mesmo tempo em que propõe mudanças, acaba sendo modificado. De acordo com os procedimentos, trata-se de uma pesquisa intervencionista, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*., 2013). De acordo com os autores, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica

> [...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas

> participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al*, 2013, p. 58).

Para Damiani *et at*. (2013), pesquisas que utilizam este tipo de procedimento são oportunas para que sejam avaliadas as proposições docentes em sala de aula, ao mesmo tempo em que se produzem conhecimento. Na investigação que se conduz, se propõe uma formação de professores, utilizando o modelo de videoconferência na Web (KHATIB, 2020) com o intuito de discutir a relevância de uma postura pedagógica do professor baseada na sensibilidade e disponibilidade, identificados e compreendidos como pontos centrais da postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989), para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA, compreendendo a proposta como uma formação de professores que possibilitará momentos de reflexão crítica acerca das práticas docentes.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13) a formação continuada “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. O intuito é possibilitar momentos de formação tanto para a professora pesquisadora quanto para as professoras participantes da pesquisa, que ao refletirem sobre suas práticas participem ativamente do seu processo de formação.

Entende-se a partir de Nóvoa (1992) que a formação não de constrói por acumulação de capacitações e sim por momentos de reflexão crítica sobre a prática. Assim os saberes da experiência (NÓVOA, 1992) das professoras são tratados como propulsor de produção de saberes, instigando a “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Compreende-se que o diálogo entre as professoras “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 14), deste modo pretende-se que os momentos sejam de constante diálogo entre as professoras em uma tentativa de a partir dos saberes da experiência das professoras, realizar uma reflexão crítica acerca de suas práticas pedagógicas.

O método da intervenção visa então desenvolver um projeto de formação de professores a distância utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020). De acordo com o autor:

> [...] o VCW (p.ex., GoToMeeting, Facebook Live, Skype for Business, Teamviewer e ZOOM Web) é um tipo de videoconferência que permite que alunos e instrutores de diferentes lugares participem de discussões na Web [...] e é um meio particularmente popular para promover a comunicação entre os alunos e seus instrutores e que ganhou muita visibilidade mundial durante o surto da COVID-19. A principal vantagem do VCW é que [...] os alunos e outros membros do corpo docente não estão fixos a determinados requisitos de hardware e software (KHATIB, 2020, p. 5).

Segundo Khatib (2020) estudos anteriores revelaram que o VCW é relevante para o aprendizado, pois permite que os alunos participem de uma interação ao vivo, discutam e compartilhem opiniões, mesmo que não estejam na mesma localização geográfica. Para Khatib (2020) essa ferramenta de comunicação parece fornecer um ambiente onde é possível as pessoas colaborarem e se comunicarem livremente, o que pode fornecer um ambiente de aprendizado promissor.

Os encontros terão a seguinte dinâmica: Carga horária de 1 hora por semana; previamente aos encontros será enviado um texto, por e-mail, aos participantes, referente ao assunto que será tratado - os textos foram selecionados de acordo com o referencial teórico da pesquisa sendo embasados ou propriamente do autor Bowlby (1989) -; Nesses encontros serão discutidos temas referentes à inclusão de alunos com diferentes deficiências e com TEA, bem como a relevância de uma postura pedagógica do professor baseada na sensibilidade e disponibilidade, para construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA, se pensará de que modo a postura pedagógica do professor pode influenciar na inclusão de alunos com TEA. Serão utilizados em torno de 20 minutos para que a explanação do conteúdo fosse feita pela professora pesquisadora, o tempo restante será utilizado pelo grupo, para que seja feita uma discussão do conteúdo apresentado. Os professores serão estimulados a compartilhar suas opiniões e experiências através de questionamentos previamente elaborados, com intuito de que haja um diálogo entre os professores participantes. Será proposto que ao final de cada encontro, em

uma folha de papel respondam de forma escrita aos questionamentos feitos, afim de que expressem seus aprendizados, suas impressões, acerca do tema tratado. Após o término do encontro enviarão uma foto do material para a professora pesquisadora.

Os dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa – observação e análise documental – serão tratados a partir da análise textual discursiva, o processo segue a teoria de Moraes (2003) com base em Bardin (1977), o referido processo elenca um ciclo de análises organizado em quatro focos: “Desmontagem dos textos”; “Estabelecimento de relações”; “Captando o novo emergente”; “Um processo auto-organizado” (MORAES, 2003). Segundo o autor os três primeiros passos compõem um ciclo fundamental: unitarização, categorização e comunicação.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados pretende-se alcançar os objetivos da pesquisa, através dos encontros - formação por videoconferência na Web (KHATIB, 2020) – discutir a relevância da postura pedagógica do professor, que baseada na sensibilidade e disponibilidade, pode contribuir na construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA, facilitando assim a inclusão da criança na escola regular de ensino. Consideram-se os encontros como momentos de autoformação em que as professoras e também a professora pesquisadora, tem a oportunidade de parar e pensar sobre suas práticas, estudar e refletir teoricamente sobre suas ações, adquirindo mais consciência teórica sobre seus atos práticos. Depreende-se que processo de inclusão de alunos com TEA demanda esforço, conhecimento teórico e acrescenta-se o apego como facilitador desse processo, sensibilidade e a disponibilidade do professor como propulsoras da construção desse vínculo de apego entre professor e aluno com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.** 2002. Disponível em: http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BOSA, C. A. Inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *In*: Santarosa, Lucila Maria Costi (org). **Tecnologia e acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital, Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 43-50.

BOWBLY, J. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current. Acesso em: 08 fev. 2020.

KHATIB, A. S. El. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? **Scielo**. São Paulo 2020. Disponível em: Acesso em: out. 2020. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/787.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA, António. Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 14 OUT. 2021

MATTOS, D. K. R. **Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SANINI, C.; FERREIRA, G. D.; SOUZA, T. S.; BOSA, C. A. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 60-65, 2008.

SANTOS, V. N. F. **Apego e autismo**: uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (2009).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO: O QUE SE EVIDENCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Tchierly Juliani Bier de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
biertchierly@gmail.com

Dulcyene Maria Ribeiro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
dulcyenemr@yahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo: Esse texto configura-se como uma revisão bibliográfica e tem por objetivo destacar as proposições e preocupações da formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com o pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se, com base em dissertações e teses, a importância da formação inicial e continuada dos professores para o desenvolvimento do pensamento algébrico. A partir deste estudo é possível afirmar, entre outros aspectos, que mesmo expressando de diferentes formas os pesquisadores, de modo geral, evidenciam déficits formativos nas trajetórias do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação inicial; Formação Continuada; Pensamento algébrico.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do pensamento algébrico nos primeiros anos de escolarização é um tema que tem sido discutido com mais profundidade na educação brasileira nos últimos tempos. Ao analisar os documentos oficiais brasileiros a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2014) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), constata-se que apenas na BNCC está presente, de forma normativa, orientações no que se refere ao pensamento algébrico.

A BNCC apresenta a álgebra como unidade temática a ser desenvolvida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela fundamenta a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos da Educação Básica em escolas públicas e privadas em todo o país, o que deveria ter ocorrido até o início do ano de 2020.

Preocupados com a inserção do pensamento algébrico nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em como desenvolvê-lo, questiona-se se os professores que trabalham com esta etapa de ensino estão sendo formados para trabalhar com seus alunos o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Assim, evidencia-se que é preciso entender o que é pensamento algébrico, o que é a álgebra e o que realmente espera-se que deva ser trabalhado nos anos iniciais. Com essa intenção em mente, foi iniciada uma pesquisa de mestrado que se propõe a realizar um mapeamento das dissertações e teses produzidas nas três últimas décadas no Brasil e que abordam a temática do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se identificar as compreensões sobre o pensamento algébrico e as proposições relacionadas às ações de ensino e de aprendizagem apresentadas nesses trabalhos.

No presente texto, apresenta-se um recorte da pesquisa de mestrado, que encontra-se em desenvolvimento. Buscamos destacar das teses e dissertações analisadas as proposições e preocupações da formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com o pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pensamento algébrico: breve contextualização

O pensamento algébrico vem se mostrando gradativamente mais presente nos documentos oficiais brasileiros e nas pesquisas sobre o tema. Contudo, convém questionar: o que se entende por pensamento algébrico nos anos iniciais de escolarização? E quando se trata do desenvolvimento do pensamento algébrico, é mesmo possível desenvolvê-lo nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Comumente os autores de pesquisas sobre o assunto recorrem a diferentes estudiosos, compondo uma revisão do que se entende por pensamento algébrico.

Pode-se dizer que há um certo debate para estabelecer o que é pensar algebricamente, não havendo um consenso.

Têm surgido diversas caracterizações para os modos de produzir significados para os objetos e processos da álgebra.

Segundo Radford (2006, p.2) sobre não haver uma definição precisa para pensamento algébrico, se deve ao “extenso escopo de objectos (por exemplo, equações, funções, padrões, ...) e processos algébricos (inversão, simplificação, ...) bem como os vários modos possíveis de conceber o pensamento em geral”. Mas apresentam-se algumas aproximações como as generalizações e regularidades.

O processo de generalização é uma forma de estruturar o pensamento que presume a generalização de situações particulares a ideias gerais, sintetizado conforme Schliemann, Carraher e Brizuela (2007, p. 12) como “A generalização está no coração do pensamento algébrico”.

Assim a generalização pode ser considerada uma via para o desenvolvimento do pensamento algébrico, segundo Ponte, Branco e Matos (2009, p.10) uma vez que os alunos serão compelidos a “descobrir e comprovar propriedades que se verificam em toda uma classe de objetos”. Para Mason (1996) a generalização é base do conhecimento algébrico, sendo um importante caminho para seu estabelecimento.

Para avançar a discussão outro ponto relevante é o papel da Aritmética no desenvolvimento do pensamento algébrico. Segundo Lins e Gimenez a aritmética e a álgebra devem ser desenvolvidas em conjunto. Os autores indicam que: “O que precisamos fazer é entender de que modo álgebra e aritmética se ligam, o que elas têm em comum. Feito isso, teremos encontrado uma verdadeira raiz, o que nos permitirá repensar a educação aritmética e algébrica de forma única” (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 113).

Considerando o exposto acima Luna e Souza (2013 p. 833) explicitam “a compreensão de que a aritmética é uma parte da álgebra, e que, para se desenvolver um trabalho com a aritmética algebricamente, é preciso desenvolver atividades com enfoques diversos”.

Compreende-se conforme afirmam Lins e Gimenez (1997) que a aritmética e o pensamento algébrico devem ser desenvolvidos concomitantemente, neste

sentido: “[...] atividade aritmética envolve, naturalmente, um certo nível de generalidade” e “[...] quando dissemos que a diferença entre álgebra e aritmética era de tratamento, de foco, estávamos sugerindo não apenas que uma se beneficia da outra, como também que uma depende da outra” (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 112-113).

Prosseguindo no processo de entendimento sobre o pensamento algébrico nos anos iniciais de escolarização outro ponto a ser discutido é a linguagem simbólica. Entende-se que é possível desenvolver o pensamento algébrico mesmo que os alunos não utilizem uma linguagem simbólica. Kieran situa a linguagem simbólica no desenvolvimento do pensamento algébrico:

> O pensamento algébrico nas séries iniciais envolve o desenvolvimento de formas de pensar no âmbito das atividades para as quais a linguagem simbólica pode ser usada como uma ferramenta, mas que não são exclusivas para álgebra e com as quais podem se envolver sem usar qualquer linguagem simbólica, tais como analisar relações entre quantidades, observar a estrutura, estudar variações, generalizar, resolver problemas, modelar, justificar, provar e prever (KIERAN 2004, p. 149)[1].

Salienta-se que as crianças têm condições de desenvolver aspectos relacionados ao pensamento algébrico mesmo sem apresentar uma linguagem algébrica simbólica.

Pode-se considerar que além do trabalho com o pensamento algébrico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ser proposto nos documentos oficiais da educação brasileira e pelos pesquisadores que realizam estudos sobre o tema, também revela-se dos estudos realizados considerando as teses e dissertações analisadas ser possível desenvolvê-lo a partir dos anos iniciais

Formação de professores e pensamento algébrico: o que se evidencia nas teses e dissertações analisadas

O levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na

[1] No texto em inglês lê-se: Algebraic thinking in the early grades involves the development of ways of thinking within activities for which letter-symbolic algebra can be used as a tool but which are not exclusive to algebra and which could be engaged in without using any letter-symbolic algebra at all, such as, analyzing relationships between quantities, noticing structure, studying change, generalizing, problem solving, modeling, justifying, proving, and predicting.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, buscando mapear as teses e dissertações produzidas no Brasil nos últimos 30 anos, que versam sobre o pensamento algébrico, resultou em um total de 29 trabalhos, sendo 9 teses e 20 dissertações. Após uma primeira análise, em que se buscou identificar o ano de publicação, as instituições em que os estudos se desenvolveram, os anos de escolaridade que os trabalhos focavam e os que tratavam da formação do professor dos anos iniciais, entre outros aspectos, tem-se que dos 29 trabalhos, doze tratam da formação do professor dos anos iniciais, seja da formação inicial ou continuada, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Teses e dissertações que abordam pensamento algébrico e a formação do professor dos anos iniciais

Pesquisador	Tipo de trabalho	Formação do Professor	
		Inicial	Continuada
Freire (2011)	Tese		
Lamberti (2014)	Tese		
Pires (2018)	Tese		
Gualandi (2019)	Tese		
Chaparin (2019)	Tese		
Moreira (2020)	Tese		
Carniel (2013)	Dissertação		
Pinheiro (2018)	Dissertação		
Pinheiro (2019)	Dissertação		
Santana (2019)	Dissertação		
Goma (2019)	Dissertação		
Nascimento (2020)	Dissertação		

Fonte: Dados da pesquisa organizado pelas autoras.

Os doze trabalhos que tratam sobre formação de professores, são seis teses e seis dissertações. Estes estão divididos em formação inicial e continuada, sendo seis trabalhos que tratam apenas da formação continuada e um trabalho que trata apenas da formação inicial. Os outros cinco trabalhos tratam tanto da formação inicial como da continuada.

A seguir estão dois grupos de trechos que foram extraídos dos trabalhos analisados e destacam a preocupação e/ou proposição dos autores das teses e dissertações sobre como o pensamento algébrico tem sido tratado na formação inicial e continuada dos professores.

Iniciando pelos excertos relativos à formação inicial, destacam-se os

seguintes:

Quadro 2: Excertos das teses e dissertações que tratam da formação inicial dos professores

“Dificuldade das professoras em utilizar uma linguagem simbólica própria da Álgebra revela dificuldades que foram adquiridas durante sua trajetória escolar e limitações em sua formação inicial” (FREIRE, 2011).
“Nós, professores pedagogos que atuamos no ensino de Matemática, possuímos uma formação matemática deficitária, que, por si só, não fornece subsídios para o ensino da Álgebra. As licenciaturas em Matemática também apresentam lacunas ao formar os futuros professores para ensinar Álgebra a seus alunos de forma a construir significados” (MOREIRA, 2020).
“No que se refere ao desenvolvimento do pensamento algébrico, Van Dooren et al. (2003 apud CHAPMAN; PONTE, 2008), sugerem, baseados em sua investigação do conhecimento de Aritmética e Álgebra de professores, que o pensamento algébrico seja tratado explicitamente nos cursos de formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, com a preocupação de que esses professores sejam capacitados para preparar seus estudantes para a transição da Aritmética para a Álgebra” (CARNIEL, 2013).
“Alunos graduandos de Pedagogia, futuros professores dos anos iniciais, não estudam a unidade temática da Álgebra, como eles irão ensinar quando estiverem atuando? Como desenvolver estratégias para poder trabalhar com o pensamento algébrico dentro das salas de aula se esse tópico não foi discutido em sua formação?” (NASCIMENTO, 2020).

Fonte: Dados da pesquisa organizado pelas autoras.

Compreende-se desses excertos, que a formação inicial dos professores é deficitária no que tange ao aspecto do desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais, uma vez que ainda no Brasil não ocorre um amplo debate sobre o tema, não sendo considerado nos cursos de formação de professores o ensino da Álgebra. Portanto, há uma lacuna entre o deve ser ensinado e a formação inicial dos professores.

Para que os futuros professores possam desenvolver os diferentes aspectos do pensamento algébrico com seus alunos é fundamental que esses tenham experiências de aprendizagem em sua formação. Para que haja domínio do que deva ser ensinado, é necessário que os professores desenvolvam uma perspectiva ampla sobre a álgebra, compreendendo com propriedade os conceitos envolvidos no ensino deste tema. Diante da recomendação presente nos documentos oficiais

brasileiros de que o pensamento algébrico deve ser desenvolvido desde os anos iniciais de escolarização e que os professores em formação inicial não aprendem como trabalhar álgebra no curso de formação, é imprescindível destacar o papel da formação continuada dos professores. É necessário formar o professor a fim de garantir seu conhecimento sobre álgebra, bem como muni-los de formação didático-pedagógica que possibilitem a aprendizagem destes conceitos pelos alunos.

Desta forma, a discussão da formação continuada dos professores apresenta-se também nas teses e dissertações analisadas, bem como indica-se algumas ações que o professor pode ter para com o desenvolvimento do pensamento algébrico, como pode-se exemplificar com os excertos seguintes:

Quadro 3: Excertos das teses e dissertações que tratam da formação continuada dos professores

“Tarefas que envolvem generalização de padrões descoberta e possíveis conexões entre álgebra, geometria e aritmética. Isso pode incentivar os alunos a desenvolverem a capacidade de comunicar matematicamente, o que pode aprimorar seu desempenho na resolução de problemas. É nesse âmbito que explicitaremos os pressupostos teóricos que embasam nossa compreensão sobre a formação continuada de professores, o desenvolvimento profissional, o conhecimento didático, a prática profissional e o pensamento algébrico” (GUALANDI, 2019).
“Importância da formação continuada como um mecanismo importante para obter novas práticas, para melhorar o ensino e aprendizagem de matemática” (CHAPARIN, 2019).
“Entendemos a formação de professores como um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a sua vida, pautado pela busca permanente de conhecimentos, constituindo sua identidade e seu desenvolvimento profissional” (CARNIEL, 2013).
“Os fatores mais relevantes para ações de formação continuada de professores são as concepções sobre álgebra, o uso de materiais didáticos-pedagógicos e a percepção do interesse dos alunos” (PINHEIRO, 2018).
“Para que proporcione o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o papel do professor é de extrema importância, dessa maneira, é necessário a formação continuada, a fim de propiciar aos professores subsídios que auxiliarão nas intervenções, nas situações ofertadas aos estudantes as quais, possibilitam a busca por generalizações matemáticas, que são, efetivamente, as principais características do pensamento algébrico” (GOMA, 2019).

Fonte: Dados da pesquisa organizado pelas autoras.

O papel do professor é imprescindível para a aprendizagem dos alunos, a formação continuada é essencial para que o professor se capacite para o trabalho com o pensamento algébrico nos anos iniciais.

Assim a formação inicial e continuada dos professores, assume uma inegável importância no processo de ensino e de aprendizagem do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e também em relação aos aspectos do conhecimento matemático que devem ser abordados e ao trabalho que deve ser desenvolvido para os promover.

O professor deve demonstrar compreensão em relação aos conteúdos matemáticos. Concordamos com Ribeiro (2011, p. 91), ao afirmar que "[…] os professores são a principal fonte de conhecimento para os alunos (pelo menos em termos escolares – e isto, claro está, em termos teóricos), daí a necessidade de que possuam um sólido conhecimento profissional, em todas os seus componentes".

Especificamente no ensino da Matemática o autor reforça a importância de que,

> […] os futuros professores (e os atuais) possam refletir sobre os diversos eventos que ocorrem na sala de aula e que condicionam o seu desenrolar, mas essa reflexão deverá centrar-se fundamentalmente nas várias dimensões do seu próprio conhecimento matemático (do conteúdo) como forma de possibilitar aos alunos as oportunidades necessárias e mais adequadas para uma rica e diversificada aprendizagem (RIBEIRO, 2011, p. 94).

Em um sentido mais amplo da discussão, corroboramos com Saviani (2013) sobre o sentido da existência da escola, bem como do papel do professor ao explicitar:

> […] que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (SAVIANI, 2013, p. 17).

O intento dessas considerações acerca da relevância da formação do

professor para o processo de ensino, dá-se a fim de considerar e salientar os aspectos metodológicos para o desenvolvimento do pensamento algébrico. O professor deve ser detentor dos saberes relacionados ao conteúdo e da forma de transmiti-lo, como afirma Shulman (1986, p.8), ao explicitar que o "[…] simples conhecimento do conteúdo é provável que seja tão inútil como a habilidade pedagógica sem conteúdo".

A partir destas reflexões acredita-se ser necessário uma formação continuada ou inicial para professores voltada às questões particulares do desenvolvimento do ensino de álgebra e que seja desvinculado de questões de manipulação dos símbolos e à reprodução de regras operatórias, sem significação.

Algumas considerações

O estudo das teses e dissertações, evidenciam déficits formativos nas trajetórias do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso é agravado ao considerar o pensamento algébrico, visto ser uma demanda mais recente.

Mostra-se relevante que o professor considere uma nova forma de olhar o conteúdo a ser ensinado, para que se busque uma reestruturação na prática pedagógica que desvele as potencialidades de desenvolver o pensamento algébrico. Essa reestruturação deve também alcançar os objetivos do que deve ser ensinado em Matemática, considerando a possibilidade de integração entre aritmética e álgebra desde os anos iniciais.

Ao introduzir a álgebra nos currículos dos anos iniciais, não se preconiza a inserção de novos conteúdos, mas alguma alteração na forma como o professor conduzirá o processo de ensino e de aprendizagem, observando, por exemplo, nas relações quantitativas os padrões e generalizações que podem ser estabelecidos.

Neste sentido, a formação inicial e continuada dos professores deve fornecer embasamento para que os futuros professores e os que já atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, se apropriem do trabalho com o desenvolvimento do pensamento algébrico e compreendam o que caracteriza o "pensar algebricamente", e como os alunos podem mobilizar esse tipo de pensamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília; MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf . Acesso em 23/09/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf. Acesso em 23/09/2021

CARNIEL, I. G. **Conhecimentos mobilizados em um processo de formação continuada por uma professora que ensina matemática.** 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CHAPARIN, R. O. **A formação continuada de professores que ensinam matemática, centrada na resolução de problemas e em processos do pensamento matemático**. 2019 432 f. Doutorado em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo, 2019.

FREIRE, R. S. **Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

GOMA, J. L. de S. **A comunicação escrita matemática envolvendo o pensamento algébrico com futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019 92 f. Mestrado em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2019.

GUALANDI, J. H. **Os reflexos de uma formação continuada na prática profissional de professores que ensinam matemática.** 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

KIERAN, C. **Algebraic thinking in the early grades: What is it? The Mathematics Educator**, v. 8, n. 1, p. 139-151, 2004

LAMBERTI, D. di G. **Número natural: conhecimentos de/para professores polivalentes em um curso de especialização**. 2014. 214 f. Doutorado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2014.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.

LUNA, A. V. A.; SOUZA, C. C. C. F. Discussões sobre o ensino de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 15, Número Especial, p.817-835, 2013.

MOREIRA, K. G.. **Investigação na/da própria prática:** O entrelaçar do desenvolvimento do Pensamento Algébrico de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental com os processos de autoformação docente. 2020. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal São Francisco do Sul, Campus Itatiba, o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Itatiba, 2020.

MASON, J. (1996). **"Expressing generality and roots of algebra"**. In: BEDNARZ, N.; KIERAN, C. e LEE, L. (eds.). Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching. Dordrecht, Kluwer Academic. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-1732-3_5.

NASCIMENTO, R. S. do. **Pensamento algébrico: um estudo exploratório com estudantes de Pedagogia.** 2020. 90f. Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa PB., 2020.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de álgebra e a crença de autoeficácia docente no desenvolvimento do pensamento algébrico**. 2018. 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (BAURU), Bauru, 2018.

PINHEIRO, B. R. M. **Uma abordagem da álgebra dentro do currículo do ensino fundamental: Mudanças e proposta para sala de aula**. 2019. 42 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural Do Semi-Árido, Rio de Janeiro 2019.

PIRES, F. de S. **Metanálise de pesquisas brasileiras que tratam do desenvolvimento do pensamento algébrico na escola básica (1994-2014).** 2018. 140F. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018.

PONTE, J. P.; BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no Ensino Básico**. Lisboa ME – DGIDC, 2009. http://hdl.handle.net/10451/7105.

RADFORD, L. **Algebraic thinking and the generalization of patterns: A semiotic perspective**. In: NORTH AMERICA CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP OF PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION - PME, 28. 2006, Bergen, Norway. Proceedings, Bergen: Bergen University College. 2006. v. 1, p. 2 –21.

RIBEIRO, C. M. A importância do conhecimento do conteúdo matemático na prática letiva de uma professora: discutindo um modelo de análise**. Zetetiké**, Campinas, v. 19, n. 35, p.71-102, 2011. DOI: https://doi.org/10.20396/zet.v19i35.8646646

SANTANA, R. R. F. **Um estudo sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento algébrico, as crenças de autoeficácia, as atitudes e o**

conhecimento especializado de professores pre-service e in-service. 2019. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLIEMANN, A. D., CARRAHER, D. W., & BRIZUELA, B. M. (2007). **Bringing out the algebraic character of arithmetic: From children's ideas to classroom practice.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986. https://doi.org/10.2307/1175860

DOCÊNCIA-PENSAMENTO: VARIAÇÕES DO INTELECTO EM ZONAS DE EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE

Tiago Martins de Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
tg.martins@gmail.com

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Resumo: A pesquisa se insere em movimentos de investigação que se debruçam sobre relações possíveis entre educação e pensamento e se constitui nas articulações entre Educação, Filosofia, Literatura, Teoria Literária e Cinema. Vinculados ao AtEdPo (Ateliê de Educação Potencial), investigamos caminhos pelos quais podemos criar ações – no processo de formação docente, tanto inicial quanto continuado – que tenham como protagonistas os movimentos do intelecto, as flutuações do espírito. Buscamos possibilidades de criação de "zonas de experimentação", forjadas no diálogo com o cinema de Andrei Tarkóvski, que proporcionem a experiência da estranha situação de nossa própria diversidade, nos termos de Paul Valéry.

Palavras-chave: Pensamento; Docência; Literatura; Andrei Tarkóvski; Paul Valéry.

Introdução: Temática, Contextualização e Justificativa

De maneira ampla, a pesquisa está conectada com estudos que se debruçam sobre possíveis relações entre educação e pensamento. Atravessados pelo pensamento da diferença e aliados a Paul Valéry, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, David Lapoujade, Roland Barthes, Máximo Adó e Sandra Corazza nos interessa a pluralidade, as múltiplas possibilidades de criar tessituras e novas configurações no seio de tão ampla temática.

David Lapoujade, na leitura que fez da obra de Étienne Souriau, deu a ver um legado possível para o campo da educação e do ensino: pensar o Ser a partir da "variedade infinita das suas maneiras de ser" (LAPOUJADE, 2017, p. 13). Étienne Souriau fez da filosofia uma exploração dos modos de existência, sua ontologia modal ou maneirista, que busca o diferir-se e a diferença, erige uma espécie de

lente ética, um instrumento telescópico ou microscópico a partir do qual pesquisar e escrever em educação. A inserção dessa pesquisa na temática das relações educação-pensamento, portanto, faz-se na possibilidade da invenção de novos caminhos de trabalho.

Dentre os domínios da Educação, é sobre a docência que está investigação se debruça, sobre relações possíveis entre docência e pensamento. As maneiras pelas quais navegamos por esses territórios são pautadas por alianças teóricas que encorpam nosso pensar e nosso fazer. A Educação com que operamos na pesquisa – vinculada ao AtEDPo, Ateliê de Educação Potencial, sob coordenação do professor Máximo Adó – pode ser desenhada em uma pergunta de Sandra Corazza: "como, na área da Educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um dos seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? […] Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo?" (2016, p. 1-2). Fazemos pesquisa interessados em "uma Educação sem qualidade particular além de seus atos autofabricativos" (ADÓ, 2013 p. 27). Essa Educação autofabricativa – formulada pelo professor Máximo Adó – está conscientemente envolvida em colocar-se em sintonia "ao conjunto de afecções produzidas por algo que poderia ser denominado como uma aventura do intelecto" (Idem, ibid., p. 27). É dos territórios dessa Educação Potencial – erigida "com aversão a automatismos" e orientada para um "aumento do grau de potência em educação" (Idem, ibid, p. 27) – que trilhamos caminhos de ensino, de didática, de docência e de formação docente, supondo, porque afirmando, que a posição docente é uma posição autoral. Enquanto autores de nossas aulas, somos criadores intelectuais. Como escreveu Sandra Corazza (2011, p. 15), "aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador", porque "o motor político e a alegria subjetiva de nossa profissão", "a força de trabalho que traz vitalidade às nossas existências" (p. 1314) é a criação. Enquanto docentes, nossas vidas são "artistadoras" .

As trilhas que nos levam a problematizar o pensamento, em sua articulação com a educação, não poderiam ser distintas – considerando essa Educação autofabricativa – de um pensar o pensamento em sua variação. Paul Valéry, poeta-filósofo, que se dedicou a tarefa de investigar os movimentos do intelecto,

escreveu sentir-se constrangido por abordar um grande assunto. O que entendemos por pensamento? O pensamento tem forma? Pensamos para fins determinados? Podemos pensar o pensamento em termos de cartografias, de algo que vai se fazendo interminavelmente ou o pensamos como doutrina, caminho pronto, bloco imóvel? O pensamento envolve replicação de trilhas ou criação? É com todas essas perguntas em aberto que nos debruçamos sobre o solo teórico de Paul Valéry em seus ensaios *Introdução ao método Leonardo da Vinci*, publicado em 1894 e *Monsieur Teste*, também publicado no final do século XIX. Os caminhos árduos da escrita erudita de Valéry nos convidam à vivência do esforço intelectual tão caro ao poeta. Em um exercício de especulação poético-filosófica – que foge de certezas e postulados de verdade –, Valéry pensa o pensamento em sua dimensão movediça, em sua flutuação permanente. O interesse do autor é num pensamento que se experimenta, como um pensamento-poema, um pensamento em verso e ritmos, que vai fabricando novas imagens. Pensamento como um "pássaro dançante que plaina à vontade dos ventos" (MUNHOZ, 2009, p. 49). Valéry se debruça na "plasticidade humana" (1997, p. 20), mas não no fluxo sem a consciência desse fluxo. A autoconsciência, ou o esforço de autoconsciência, sobre os próprios movimentos do intelecto é parte essencial de seu método. Seus personagens conceituais, Leonardo Da Vinci e Edmond Teste, são plataformas para sua aproximação ensaística ao espírito, ao intelecto, que no pensamento de Valéry não está apartado do pulsar do corpo.

Os seres sobre quem Valéry escreve são os que se entregam a sua própria absorção, que se perdem nas variações de seu intelecto, entregues a uma "disciplina assustadora" (Idem, ibid., p. 20), que é a disciplina do espírito livre. Personagens-instrumentos para a construção de um entendimento sobre como funciona o espírito, para uma aproximação – sem desejo de totalidade ou de verdade – da variação intelectiva. Adó, Campos, Corazza (2015, p. 83), apontam que, apesar do reconhecimento internacional de Valéry, suas obras são pouco exploradas no Brasil e menos ainda exploradas "no que tange ao uso – teórico prático – de seu pensamento no campo da Educação". Essa investigação nasce capturada pela ideia do pensamento "como um modo privilegiado de dar especial

atenção às invenções do intelecto" (Idem, ibid., p. 83) e pela possibilidade de afirmar uma docência estreitamente vinculada com o pensamento e sua potência de ficcionalização e de invenção. Despidos das identidades e de outras estagnações é que essa pesquisa nasce.

Objetivos da investigação

Nossos objetivos envolvem investigar caminhos pelos quais podemos criar ações – no processo de formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada – que tenham como protagonistas os movimentos do intelecto, as flutuações do espírito. Investiga-se possibilidades de criação de "zonas" que proporcionem a docentes a experiência da "estranha situação de [nossa] própria diversidade" (2008, p. 21) excitada pelos movimentos de leitura e de escrita. Operamos a partir de uma concepção de docência entendida como tarefa intimamente vinculada aos movimentos de ler, escrever e se infectar, se contagiar e se entregar às oscilações produzidas. Não é exatamente *o que* se pensa que nos detém, nem mesmo o pensamento como objeto isolado, mas a experiência espiritual da variação, excitada pelo encontro com o pensamento do outro que acaba sendo, na verdade, um encontro com nosso próprio pensar, como sugere Valéry.

> O que fica de um homem é o que nos levam a pensar seu nome e as obras que fazem desse nome um signo de admiração, de ódio ou de indiferença. Pensamos que ele pensou, e podemos reencontrar entre suas obras esse pensamento que lhe é dado por nós: podemos refazer seu pensamento à imagem do nosso (2008, p. 7).

A pesquisa torna-se uma tentativa de compreender como podemos produzir certos afetos nas práticas de formação docente de maneira a nos experimentarmos, enquanto docentes, no jogo de permanente dissonância do pensamento, na labuta do exercício intelectivo. Para isso, nos utilizamos de uma série de caminhos metodológicos, válidos em sua heterogeneidade.

Travessias Metodológicas

Os primeiros movimentos da pesquisa foram realizados a partir do *Método do Espírito Ruminante*. Inventado no curso da pesquisa para dar conta de um processo pesquisante que já vinha acontecendo, o método – antiburocrático por excelência – pressupõe entrega intensa à leitura, no entanto, inicialmente, uma leitura errante, sem metas específicas, sem passo a passo que enclausure as surpresas. Ou seja, dentro deste método não nos reduzimos a ler temas que, em princípio, seriam apenas "da" pesquisa, mas aceitamos que os fluxos produzidos pelos movimentos de leitura nos levem por águas incertas. Da Literatura à Filosofia, do Cinema à Psicologia Analítica, da Teoria Literária à Psicanálise. Nesse primeiro momento, assumimos a "diletante variedade temática" de Valéry em relação com tudo que se apresenta ao espírito. Não se trata de quantidade de leituras, nem da necessidade de se legitimar em uma área específica, mas de intensidade e de uma liberdade que dá às costas ao supergo acadêmico. Lemos, relemos, tomamos nota e escrevemos sobre o que lemos, às vezes copiamos trechos como monges copistas. Trata-se de apropriação, de canibalismo, de antropofagia.

O método do espírito ruminante está amalgamado com o conceito de "escrileitura" de Sandra Corazza (2007), pois a escrileitura reivindica a criação. "Devorar o que se lê or not escrever. *That is the question*" (p. 23). A errância é parte do método de pesquisa que adotamos e, em função disso, "não são bem-vindos aqueles que sempre sabem o que estão lendo e escrevendo. Em que campo estão, em que área" (p. 25).

Por essa via, necessário dizer que está investigação se faz em torno de problemas inventados no curso da própria pesquisa, problemas que se impuseram por si mesmos, pediram passagem a partir de um método de leitura ruminante inspirado em Nietzsche quando afirma que a leitura de sua filosofia exige uma "aplicação de leitura" (1998, p. 14), uma "leitura como *arte*". Nietzsche demanda que sejamos como uma vaca, é preciso ler e ruminar sobre o que lemos, e dar tempo às gestações que a leitura produz. Esse processo, segundo o filósofo, estaria distante das práticas e das possibilidades do "homem moderno". Optamos pela ruminância

como caminho metodológico para a pesquisa em educação e, nesse fluxo, foram se erigindo os problemas da pesquisa. Na imanência da leitura, da escrita e das marcas em nossos corpos docentes.

O caráter processual dessa investigação é frisado porque a escrita mesma da tese, seu fazer, é um *locus* possível no qual captar as vibrações de nosso objeto de investigação, as variações do intelecto no processo de formação docente. Uma vez que é um docente que escreve a tese e se constitui enquanto a escreve, a própria escritura, pelo método do espírito ruminante, torna-se uma ação em educação na qual tomamos as variações do espírito por protagonistas, a própria escritura é um caminho de investigação e não apenas instrumento pelo qual, neutra e objetivamente, relatamos o que fazemos. Entendemos que isso só se torna possível, porém, a partir de uma concepção de escrita, com Deleuze, como “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se” e a partir da noção de escritura, concebida por Roland Barthes.

A segunda e a terceira etapa de nosso empreendimento metodológico estão bastante conectadas. A segunda etapa consiste na criação de um instrumento: a docência-pensamento. Esse instrumento é gestado com fins de nos ajudar a imaginar, a vivificar, uma docência atrelada aos movimentos do espírito, mas também é criado como forma de abrir mão da necessidade de construção de um dever-ser docente. Investe-se aqui na invenção e na ficção como caminhos para ampliar os pontos de vista a partir dos quais pensamos e vivemos a tarefa docente. Esse instrumento é forjado apenas na escrita, uma escrita ensaística que funciona como aporte possível para a docência e para a formação docente.

No primeiro ensaio de *O Último Leitor*, Ricardo Piglia busca rastrear as maneiras como a figura do leitor tem sido representadas na literatura. Esse rastreamento de figuras de leitores e de leitoras pode interessar ao campo da educação e do ensino e efetivamente interessa à construção de uma docência-pensamento, instrumento móvel, narrativo, ficcional que se faz como aporte possível para a criação de ações em educação na qual tomamos essa aventura do intelecto, essa absorção, essa vivência do espírito como algo amalgamado à prática docente. Entende-se essa vivência a partir das palavras de

Walter Kohan (2015, p. 47), como a “marca de uma disposição” e como um “compromisso com a aprendizagem”. O instrumento-chave dessa pesquisa, é, destaca-se, uma ficção.

O pluralismo existencial que propõe Souriau instaura uma maneira de ver que não hierarquiza as existências. Todas elas têm o mesmo grau de realidade. Um personagem literário como Hamlet não é menos real do que o atual presidente dos Estados Unidos. Hamlet apenas existe de maneira distinta. De acordo com Lapoujade, “dizer que esses seres existem é dizer que não têm apenas uma existência ‘subjetiva’, mas que nos fazem agir, falar, pensar em função da maneira de ser que nossa crença lhes dá” (2017, p. 35). Em comunhão com Ricardo Piglia, o que é aqui relevante são os possíveis efeitos da ficção sobre o real, “o real perturbado e contaminado pela ficção” (PIGLIA, 2006, p. 28), pois, nesta pesquisa, lida-se com a convicção de que ao escrever sobre as coisas do mundo nós não estamos escrevendo *sobre* essas coisas, nós as estamos constituindo, estamos produzindo realidades. A docência-pensamento, como instrumento para produção de ações, quer operar apenas em termos de produção de vibração, não há um efeito pretendido, nem um modelo a ser produzido.

Para criar esse instrumento nos utilizaremos de cenas da literatura e do cinema que serão deslocadas para o campo da docência no tecido de nossa escritura. Personagens de Borges, Piglia, Poe, Dostoiévski e Roberto Bolaño ganharão novos arranjos almejando vivificar esses seres absorvidos pela leitura e pela escrita. Personagens que se tornam matéria para imaginar docências e criar textos que sejam aportes possíveis para práticas de ensino. A docência-pensamento, enquanto instrumento, é levada ao texto da tese, produção de pensamento em educação, mas também será levada às “zonas de experimentação docente”, terceiro passo de nossa metodologia, que envolve a criação de ações de formação, pela via de um curso de extensão que almeja criar uma zona de variação intelectiva na qual os movimentos do intelecto sejam protagonistas. A partir de um deslocamento do cinema para a educação, instaura-se o conceito de zona. É no filme *Stalker,* do diretor russo Andrei Tarkóvski, que buscamos construir formas de experimentar a formação docente deslocada da

produção de um ideal formativo, de um ensinar os fundamentos da docência, um dever-ser docente.

Mas o que é a zona? Justamente essa é a primeira pergunta do filme: o que é? A resposta não nos é dada, o que implica ler uma possível postura estética e ética de Tarkóvski, postura que aparece em outros filmes e envolve não colocar a questão nesses termos, em termos que encerram e apazíguam o pensamento. A zona, no universo de Tarkóvski, se instaura a partir de um acidente cósmico indefinido, algo caiu sobre uma pequena cidade não identificada, um meteoro ou, quem sabe, a visita de um outro povo, um povo vindo do espaço. Desde o acidente, tropas foram mandadas ao local com fins de verificação, nenhuma delas retornou. O não retorno das tropas é dado como índice de perigo; o aparelho do estado impõe uma leitura e impede a problematização desse não retorno. Então a zona, milagre dos milagres, é cercada por um policiamento pesado. Em uma entrevista em texto, um vencedor do prêmio Nobel, identificado como professor Wallace, admite não saber se eles tomaram a decisão correta ao cercar a zona, ao impedir a entrada nela, sob pena de prisão e até de morte, pois aqueles que rompem as fronteiras podem ser metralhados por soldados sempre a postos. É por isso que ir à zona envolve colocar-se em risco, mas não apenas por isso.

Os *stalkers* – e o protagonista do filme é um *stalker* – são guias que conduzem curiosos e corajosos que ousam ultrapassar as fronteiras para habitar o desconhecido, mas não se trata apenas de burlar o policiamento; o trabalho de um *stalker* começa efetivamente no território da zona onde acompanha aqueles os solicitam por uma travessia singular, por um caminho que não é dado previamente e ainda que andem todos juntos cada um vive percurso diverso. Não há nada na zona, diz o *stalker*, em determinado momento, a zona se faz quando nela estamos e a partir de nossos movimentos. É um encontro com o desconhecido. Uma entrega e uma coragem de abandonar as métricas e as duras leis e experimentar e ensaiar mais. A partir desse deslocamento do cinema para o campo da docência, trata-se de fazer das zonas de experimentação docente um espaço de imprevisto, de errância, onde não nos apaziguamos em uma forma estável de viver a docência.

As zonas de experimentação docente constituiem-se como a terceira etapa

metodológica desta pesquisa. Nesse momento, criamos uma ação de extensão aberta a licenciados e a docentes em exercícios, criamos um campo de intervenção. Não entendemos a criação dessas ações como “trabalho de campo”, pois o campo não está lá, pronto, esperando a chegada do pesquisador para a coleta de dados. O campo é criado pelo próprio pesquisador e pelas pessoas que se engajarem na experiência da zona de experimentação. Entendemos que, neste momento da pesquisa (no qual o curso ainda não foi executado, mas está em fase de planejamentos, dúvidas e construções), esse encontro de formação precisa de um tema a partir da qual criaremos nossos próprios caminhos. Aqui é preciso destacar que a pesquisa não é isolada do corpo do pesquisador. Como já escrevemos, para Valéry o intelecto não está apartado do corpo e o corpo não está apartado do mundo. Interessados na imanência, com Nietzsche, voltamos os olhos, os ouvidos e a capacidade de prescrutar afetos invisíveis um tema se atravessa na pesquisa. Uma pesquisa realizada em um contexto social-político-econômico-moral-sanitário-ético no qual não podemos virar os olhos para a violência que somos capazes de produzir no espaço coletivo que habitamos.

É por essa via que almejamos construir uma zona de experimentação docente na qual nos debrucemos sobre algumas questões: como educar num momento que – se assim percebermos – nos convida a habitar o planeta de outro modo? De um modo que muitos de nós ainda não conseguimos inventar? Como integramos à nossa tarefa docente um olhar mais atento aos horrores e a violência que somos capazes de produzir? Será que basta estarmos informados, carregados de dados e informações, para estarmos à altura da realidade? Essas perguntas são tomados como problemas apenas se os aceitarmos insolúveis, pois nãos nos interessa acabar com as questões, mas pulverizá-las. E no cruzamento com a Literatura e com o Cinema que nossas práticas são construídas. Por essa via, tomamos um caminho herdeiro de Italo Calvino. Em sua conferência sobre a Leveza, Calvino propõe que a leveza é um valor mesmo quando – ou especialmente quando – o espetáculo grotesco do mundo nos choca, violenta, confunde, perturba, em suma, afeta. Calvino recorda Perseu que para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar “se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e

dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta" (1990, p. 17). E Calvino escreveu e disse: "É sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver" (Idem, ibid., p. 17).

É na visão indireta que investimos na zona de experimentação a ser criada. Atravessados por nossos desejos de leitura e por nossas paixões de leitura, buscamos nos apropriar da literatura de Fiódor Dostoiévski em *Os Irmãos Karamázov* bem como das narrativas fílmicas de Andrei Tarkóvski em *Nostalgia, Andrei Rublev e O Sacrifício*. Entendemos que os personagens dessas obras são criaturas do pensamento, são seres absorvidos nos movimentos psíquicos e intelectivos mais íntimos de si mesmos e para além disso são personagens afetados asperamente pela experiência da deterioração da vida. Ivan Karamázov, personagem de Dostoiévski, é profundamente afetado pela indigência ética dos homens e mulheres que os cercam. Ivan, na Rússia do século XIX, vê e é afetado pela violência dos Tártaros no campo macropolítico, mas no campo das relações mais íntimas também sofre o impacto destruidor da violência, da ignorância, da ganância do grande pai Karamázov, inquietante exemplo não apenas do quão vil um ser humano pode ser, mas especialmente dos impactos que essa vileza pode produzir na vida de outras pessoas. O romance de Dostoiévski é uma obra do pensamento que se debruça sobre a questão da ética e é justamente por isso que almejamos produzir novos usos e novas leituras. A mesma inquietação com a deterioração da vida e com a deterioração do planeta está presente nos filmes de Tarkóvski. *Nostalgia* facilmente pode ser lido como um grande alerta sobre os rumos dos modos de vida coletivos.

Tais movimentos do pensamento, deslocamentos do cinema e da literatura para a educação, tornam-se tanto matéria da tese quanto matéria do curso de extensão a ser produzido, ou seja, tornam-se matéria possível para o campo da formação docente. O que é preciso destacar aqui é que é o próprio pesquisador docente que se propõe a produzir traduções ou transcriações – nos termos de Sandra Corazza – para as obras com que iremos nos amalgamar, nas quais iremos nos absorver. Transcriações materializadas na escritura da tese e na produção da

ZED – Zona de Experimentação Docente. As transcriações didáticas valorizam as faculdades de construção, de criação, de invenção dos docentes e promovem guerra ao “complexo de inferioridade” que se instalou sobre a tarefa da docência.

Considerações Finais

A esta investigação não necessariamente interessam os resultados, pois do constante movimento e variação não podemos escapar ao custo de aniquilar e estagnar o movimento da vida. Ainda assim, uma vez que nosso objetivo de pesquisa envolve criar ações no campo da formação docente que tenham por protagonistas as variações do intelecto entendemos que: 1) o método do espírito ruminante; 2) a docência-pensamento; 3) o projeto de extensão com a zona de experimentação docente e 4) a experiência da escritura da tese são os resultados da pesquisa pois entendemos que esses quatro caminhos de invenção e de investigação constituem-se como ações em que o espírito em suas oscilações e na tentativa de autoconsciência dessas oscilações são protagonistas.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação potencial: autocomédia do intelecto.** 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Maria Idalina; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no ensino da educação contemporânea. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 81-87, jan.-jun. 2015.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**. **Escrileitura em filosofia-educação**. Porto Alegre, Sulina, 2008.

_____. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 41 (4), out.-dec. 2016.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo, n-1 edições, 2017.

MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens de um pensamento-dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 23-30, 2011.

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

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método Leonardo da Vinci**. São Paulo, 34, 2008.

Agência de fomento: Esta pesquisa é fomentada pela CAPES.

JOÃO E MARIA, LIVRO ECOLÓGICO, METÁFORAS E PORTFÓLIOS NA ALFABETIZAÇÃO

Ruanna Maria do Nascimento (UFRN)
maria.ruanna2011@hotmail.com
Angela Chuvas Naschold (UFRN)
anaschold@gmail.com

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Resumo

O trabalho objetivou contribuir para o processo de alfabetização infantil na forma de uma pesquisa aplicada (GIL, 2002), desenvolvida mediante intervenção didática fundamentada na Educação, Psicolinguística, Ciência da Computação e Neurociências. A pesquisa foi realizada em uma turma do Ensino Fundamental da rede pública. Antes e depois do trabalho, foram aplicados pré e pós-testes linguísticos presentes no IDEIA (NASCHOLD, 2016). Os resultados dos pré-testes evidenciaram que os conhecimentos linguísticos das crianças se encontravam muito aquém do esperado para o ano escolar. A intervenção utilizou a história de João e Maria como desencadeadora das atividades didáticas propostas, por meio da contação objeto-metafórica da história, do Portfólio Didático de História Ficcional Infantil e do Livro Ecológico. O trabalho objetivou contribuir para o processo de alfabetização de uma turma de 24 estudantes, sendo eles meninos e meninas com idades entre 8 e 9 anos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marinheiro Saldanha, município de Jardim de Piranhas (RN). Os resultados encontrados, expressos por tabelas e gráfico, revelaram que os objetivos iniciais do trabalho foram alcançados.

Palavras-chave:
LEITURA E ESCRITA; ENSINO; PORTFÓLIOS; LIVRO ECOLÓGICO

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa está fundamentado no Projeto Leitura + Neurociências (NASCHOLD, 2013), que teve sua origem em convênio estabelecido entre a UFRN e o Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC, com base nos resultados de pesquisa na interface entre Neurociências, Psicolinguística, Ciência da Computação e Educação, realizada a partir de laboratório

experimental e aplicada em salas de aula. O projeto, desde a interface teórica, objetivando ampliar a competência leitora dos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu uma nova metodologia de ensino da leitura e da escrita.

O trabalho aqui apresentado, com base nos estudos acima referidos, teve os seguintes objetivos: (1) Contribuir para o processo de alfabetização de uma turma de 24 estudantes, sendo eles meninos e meninas com idades entre 8 e 9 anos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marinheiro Saldanha, município de Jardim de Piranhas (RN); (2) Realizar um diagnóstico da leitura e da escrita das crianças envolvidas na pesquisa; (3) Desenvolver, a partir do diagnóstico realizado, as habilidades em leitura e escrita das crianças por meio de atividades didáticas especialmente planejadas para tal; (4) Incentivar as crianças a adquirirem o hábito de ler; (5) Verificar os alcances do estudo, devolvendo à escola os resultados alcançados, com vistas à continuidade do trabalho.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, adotou-se o desenvolvimento de metodologia aplicada (GIL 2002), em uma intervenção didática levada a efeito durante a pandemia de Covid-19. No trabalho realizado, buscou-se a solução de problemas relacionados à leitura e à escrita, a partir da coleta de dados e da confecção de tabelas, que foram analisadas e interpretadas conforme a fundamentação teórica orientadora da pesquisa. Aqui é importante mencionar que, em função da pandemia, a pesquisa foi desenvolvida de duas maneiras: sob a forma remota e presencial escalonada; nesta última, com a divisão das crianças em três grupos, que compareciam em dias alternados (um grupo a cada dia).

Inicialmente, foram aplicados individualmente a cada criança três testes presentes no Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização, o IDEIA (NASCHOLD, 2016). Os testes aplicados foram os seguintes:

√ **Teste das Letras, Fonemas, Palavras e Frases**: organizado em duas partes. A primeira verifica o conhecimento do nome das letras e/de palavras que iniciam pela mesma letra. A segunda parte envolve a verificação da capacidade metalinguística de

analisar e refletir de forma consciente sobre a estrutura fonológica (sons da fala) da linguagem oral.

√ **Teste da Leitura de Palavras e Frases**: composto por nove palavras e uma frase, verifica a etapa de leitura em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD,2016).

√ **Teste de Escrita de Palavras e Frases**: composto pelo ditado de nove palavras e uma frase, verifica a etapa da escrita em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD, 2016).

1.1 Diagnóstico inicial da leitura e da escrita das crianças

De acordo com os resultados apresentados na tabela abaixo, a maior parte das crianças não identifica a maioria das letras do alfabeto. Consequentemente, essas crianças não conseguem fazer relação grafema/fonema (letra/som) ou a leitura de palavras, pois se encontram ainda na fase alfabética parcial, quando identificam somente algumas letras nas palavras, geralmente as letras iniciais, que são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia dessas palavras. (EHRI, 2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD, 2016)

Tabela 1 - Resultados da Aplicação dos Testes IDEIA

ALUNOS	TESTE DAS LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASE	TESTE DE ESCRITA DE PALAVRAS E FRASE	MÉDIA GERAL
Criança 1	8,0	7,0	7,0	7,3
Criança 2	7,5	7,0	7,0	7,1
Criança 3	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 4	7,5	7,0	7,0	7,1
Criança 5	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 6	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 7	6,75	7,0	7,0	6,9
Criança 8	6,0	4,0	4,0	4,6
Criança 9	6,5	4,0	4,0	4,8
Criança 10	6,0	4,0	4,0	4,8
Criança 11	4,0	4,0	7,0	5,0
Criança 12	6,5	4,0	7,0	5,8
Criança 13	4,5	4,0	4,0	4,1
Criança 14	5,0	1,0	4,0	3,3
Criança 15	5,0	4,0	4,0	4,3
Criança 16	4,0	4,0	4,0	4,0
Criança 17	5,0	4,0	4,0	4,3
Criança 18	5,0	7,0	7,0	6,3
Criança 19	3,5	0	4,0	2,5
Criança 20	4,5	1,0	4,0	3,1

Criança 21	3,0	1,0	4,0	2,6
Criança 22	2,5	0	0	1,1
Criança 23	6,0	0	0	2,3
Criança 24	4,75	1,0	4,0	3,25
Média Geral do Teste	5,52	4,00	4,9	4,81

Fonte: Arquivo Pessoal

A partir dos resultados evidenciados, foram planejadas atividades que trabalharam os objetivos almejados no trabalho.

1.2) A história de João e Maria

De início, em atividade remota, realizamos uma sondagem dos conhecimentos prévios das crianças com relação à história que seria trabalhada. Em seguida, foi feita a leitura do livro *João e Maria* na versão apresentada por Ruth Rocha (2010). Após a leitura, houve discussão sobre a temática da história, momento em que cada criança foi incentivada a falar o que entendeu da história. Depois, trabalhamos as luzes e os sons que aparecem na história *João e Maria*; abordamos a luz natural e artificial, os diferentes tipos de sons, a visão e a audição humana. Pedimos, então, que as crianças buscassem em casa objetos que emitissem diferentes sons e chamamos cada aluno para apresentar como esse som foi reproduzido. A seguir, solicitamos que cada criança identificasse o nome do instrumento que aquele objeto, ao ser acionado, imitava.

1.3) Os objetos metafóricos e a história

Para esta atividade, foi disponibilizado um vídeo da história *João e Maria* contada com objetos metafóricos (https://youtu.be/tNPy1mEmKxU). Posteriormente, foi proposto às crianças que também fizessem um vídeo contando a história, conforme seu entendimento. Segundo Naschold (2015, p.275), “as metáforas são elementos essenciais na compreensão leitora, sejam elas figuras de linguagem, as conceituais ou as corporificadas, não se constituindo em simples elementos enriquecedores do texto, mas elementos importantes para a compreensão do sentido”. De fato, pelos vídeos enviados pelas crianças, foi possível perceber que todas elas abordaram os conflitos presentes na história.

1.4) A história de João e Maria em quadrinhos

Para o desenvolvimento desta atividade, utilizamos a história de João e Maria em quadrinhos, produzida pela *Revista da Mônica* (MAURICIO, 2017). Iniciamos indagando

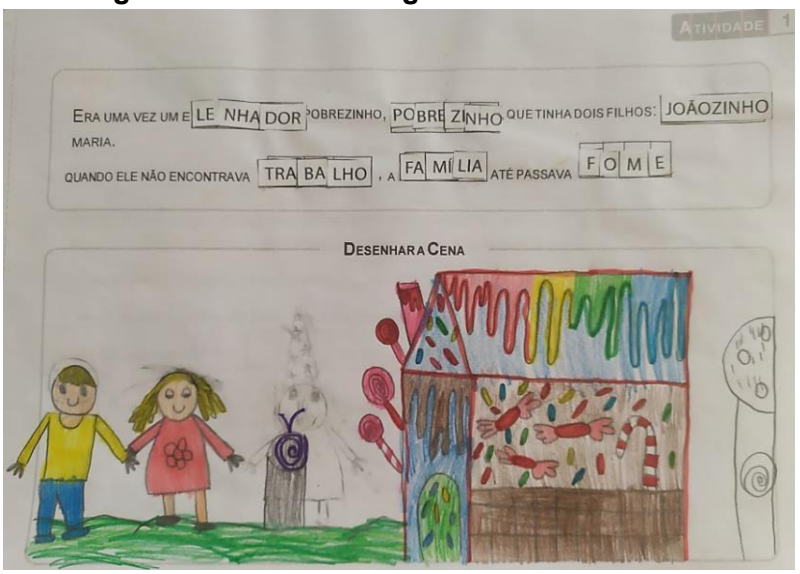
se as crianças conheciam o gênero história em quadrinhos, e muitos responderam que não. A história foi lida para as crianças, sendo a leitura acompanhada pela exposição dos quadrinhos na tela do aplicativo utilizado para o trabalho remoto. Após a leitura, no diálogo com as crianças, vários alunos lembraram-se de outras histórias em quadrinhos com que haviam tido contato.

1.5) O Portfólio Didático de História Ficcional Infantil

Nesta atividade, foi utilizado o Portfólio Didático da História de João e Maria, o qual faz parte dos materiais do Projeto Leitura + Neurociências (NASCHOLD, 2013). Como o tempo era reduzido e o portfólio prevê uma aplicação por tempo maior (cerca de dois meses), selecionamos somente quatro das atividades do portfólio, que é formado por um conjunto de folhas grandes em tamanho A3. Cada portfólio vem acompanhado de um material intitulado Caderno de Recortes, onde há diferentes elementos a serem recortados e colados no texto do portfólio. Iniciamos as atividades sob a forma remota e depois passamos a fazê-las presencialmente.

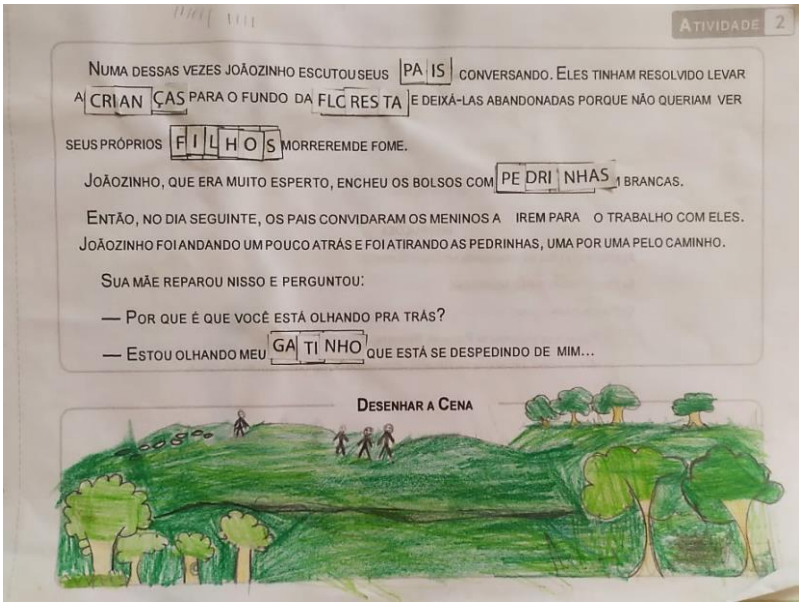
Cada atividade era iniciada pela leitura e explicação aos alunos do que deveria ser realizado, sendo proposta a metacognição linguística (NASCHOLD *et al*., 2019) no momento da colagem para o encaixe correto nas palavras do texto. De acordo com este referencial, a metacognição linguística do aluno é viabilizada pelo manuseio na montagem e remontagem das partes do texto, em especial, no momento em que acontece “o diálogo entre os diferentes atores do ato pedagógico” (p.17). Nesta atividade, ao mesmo tempo em que as crianças deveriam refletir sobre o aspecto linguístico do texto da história, era-lhes proposto o desenho da cena. No desenvolvimento do diálogo entre todos, bem como no trabalho individual de recortar e colar os pedacinhos que faltavam nas palavras, as crianças realizavam análises e verbalizavam as diferentes pronúncias das letras, sílabas e palavras da história. Simultaneamente, eram obrigadas a reler continuadamente o texto, fato este extremamente positivo, que lhes facilitava sobremaneira a execução com detalhes do desenho da cena, como pode ser verificado abaixo em três atividades, nas quais o trabalho metalinguístico se centrou tanto nas letras quanto nas sílabas de palavras do texto:

Figura 1: Atividade Linguística 1 do Portfólio



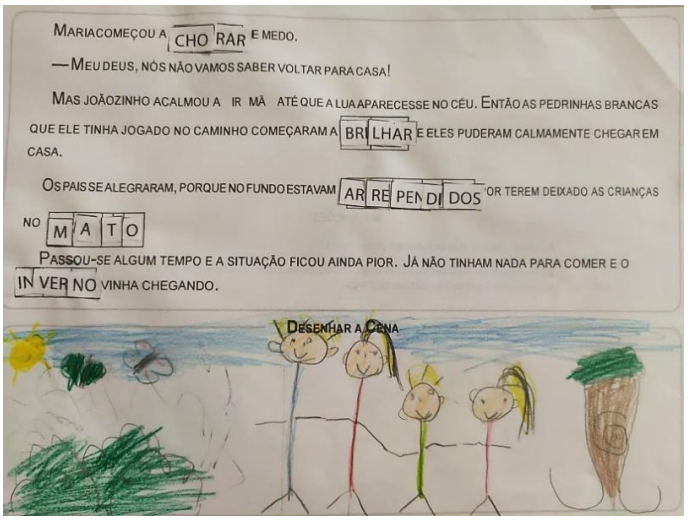
Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 2- Atividade Linguística 2 do Portfólio



Fonte: Arquivo Pessoal

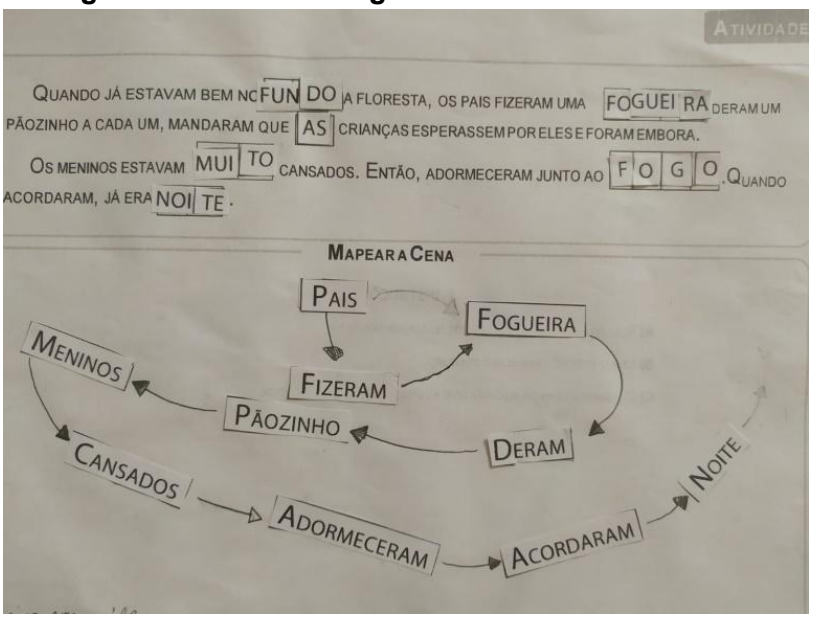
Figura 3: Atividade Linguística 3 do Portfólio



Fonte: Arquivo Pessoal

Na continuidade, foi proposta às crianças a atividade 4. Verificamos que, mesmo nesta atividade, considerada inicialmente por elas como complexa pelo fato de nunca lhes ter sido proposto o mapeamento da cena de uma história a partir de palavras-chave, elas não mostraram dificuldades na sua conclusão de forma aprofundada e correta. Além de lembrarem a sequência dos acontecimentos da história – por certo, pela tripla contação realizada: com o livro, com os objetos metafóricos e com a *Revista da Mônica* –, as crianças apreciaram muito a atividade, na qual se envolveram ativamente. Isto se deve ao fato de que o mapeamento da cena, tal como o encaixe correto das palavras no texto, lhes exigiu a realização da metarreflexão fonográfica, semântica, morfossintática e pragmática das palavras no círculo da trama textual, o que lhes facultou a correta apropriação da sequência temporal dos acontecimentos da história. Uma das crianças, surpresa por ter conseguido realizar com êxito a atividade, inicialmente considerada complexa por ela, verbalizou o seguinte: “profe, com essas palavras, dá até pra gente contar resumido a história, fácil, fácil, porque as principais coisas da história que você contou estão aqui nestes pedacinhos que recortei e colei”. Realmente, esta estratégia, ao levar o aluno a realizar a metacognição linguística, contribuiu visivelmente para a compreensão da história pelas crianças, o que lhes trouxe satisfação e alegria, verbalizadas em frases exclamativas e sorrisos, que nos confirmaram a importância da metacognição linguística no ensino da leitura e da escrita.

Figura 4- Atividade Linguística 4 do Portfólio



Fonte: Arquivo Pessoal

1.2) O Livro Ecológico

Para despertar nas crianças o prazer de ler, foi proposta a elaboração individual de um livro ecológico, conforme os passos a seguir: (1) Apresentamos como exemplo alguns “livros ecológicos” que os alunos do componente de Literatura na Formação do Leitor, do curso de Pedagogia da UFRN, aprenderam a construir; (2) Explicamos e mostramos, nos livros, os materiais que poderiam ser utilizados por cada um na construção “do seu livro ecológico”, caracterizados por serem materiais simples e acessíveis (que as crianças tinham em casa[1]); (3) Disponibilizamos às crianças diversas publicações de livros de história, para que pudessem manuseá-los e, a partir deles, ter ideias para criar o seu livro; (4) As crianças foram desafiadas a construir o seu livro ecológico; (5) Ao final, cada criança apresentou o seu livro ecológico para a turma.

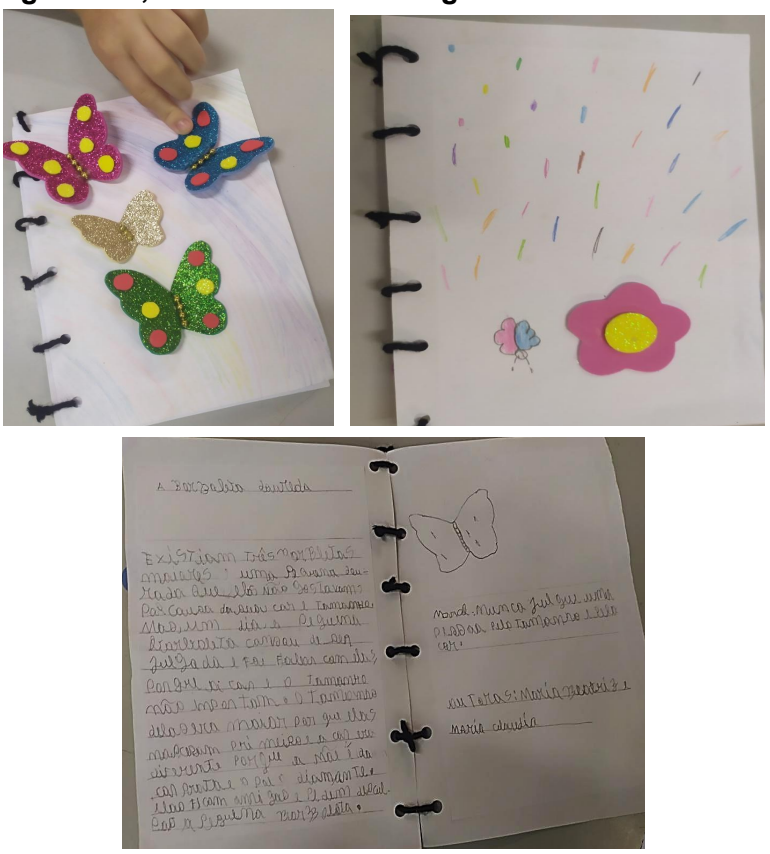
A construção dos livros pelas crianças foi realizada com empenho, interesse, criatividade e prazer. As figuras a seguir mostram a capa e páginas de alguns dos livros ecológicos produzidos:

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Livro Ecológico *A Maçã e a Largata*

[1] Caixas de papelão grosso reutilizáveis para a capa, pedaços de pano e papel colorido, tampinhas, bolinhas, botões etc., para as ilustrações, acompanhado de papel branco, lápis de cor, giz de cera, canetas coloridas e cola que faziam parte do kit de material escolar disponibilizado às crianças para o trabalho.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 13, 14 e 15 - Livro Ecológico *Borboleta Dourada*



Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 16, 17 e 18 - Livro Ecológico *O Arco-íris*

Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 19, 20 e 21 - Livro Ecológico *Maria vai com as outras*

Fonte: Arquivo Pessoal

RESULTADOS

Com base nos dados dos pré e pós-testes, foram elaborados a Tabela 2 e o Gráfico 1, os quais configuram os resultados gerais evidenciados por cada criança, bem como a média geral alcançada.

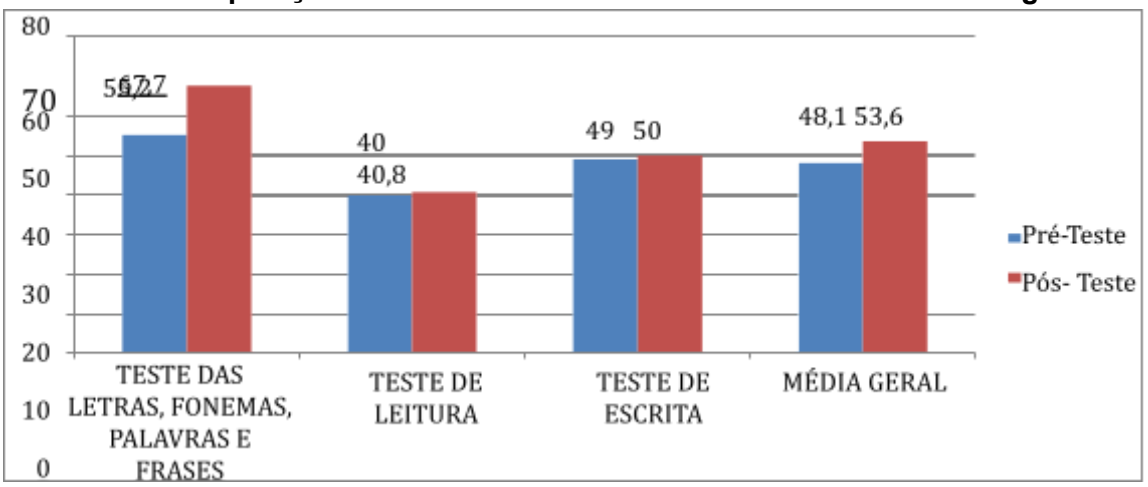
Tabela 2: Resultados dos Pré e Pós-Testes do IDEIA

ALUNOS (SEXO)	TESTE DAS LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	PRÉ E PÓS- TESTE DE LEITURA	PRÉ E PÓS- TESTE DE ESCRITA	MÉDIA GERAL DE CADA CRIANÇA
Criança 1 (M)	8,0/9,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,3/7,8
Criança 2 (M)	7,5/8,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,1/7,5
Criança 3 (M)	7,0/8,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/ 7,5
Criança 4 (F)	7,5/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,1/7,3
Criança 5 (M)	7,0/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/7,3
Criança 6 (F)	7,0/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/7,3
Criança 7(F)	6,75/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	6,9/7,6
Criança 8 (F)	6,0/7,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,6/5,0
Criança 9 (M)	6,5/8,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,8/5,5
Criança 10 (M)	6,0/7,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,8/5,1
Criança 11 (F)	4,0/6,0	4,0/4,0	7,0/7,0	5,0/5,6
Criança 12 (F)	6,5/7,5	4,0/4,0	7,0/7,0	5,8/6,1
Criança 13 (M)	4,5/6,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,1/ 4,8
Criança 14 (M)	5,0/7,0	1,0/1,0	4,0/4,0	3,3/ 4,0
Criança 15 (F)	5,0/6,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,3/ 4,6
Criança 16 (F)	4,0/6,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,0/ 4,66

Criança 17 (M)	5,0/7,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,3/ 5,0
Criança 18 (F)	5,0/6,0	7,0/7,0	7,0/7,0	6,3/6,6
Criança 19 (M)	3,5/5,5	0/1,0	4,0/4,0	2,5/ 3,5
Criança 20 (M)	4,5/6,0	1,0/1,0	4,0/4,0	3,1/ 3,6
Criança 21 (M)	3,0/5,0	1,0/1,0	4,0/4,0	2,6/ 3,3
Criança 22 (M)	2,5/4,0	0/1,0	1,0/1,0	1,1/ 2,0
Criança 23 (M)	6,0/7,5	0/1,0	1,0/1,0	2,3/ 3,1
Criança 24 (F)	4,75/7,2	1,0/1,0	4,0/4,0	3,25/4,06
MÉDIA GERAL	5,52/6,77	4,00/4,08	5,0/5,00	4,81/5,36

Fonte: Arquivo Pessoal

Gráfico 1: Comparação dos Resultados Gerais dos Pré e Pós-Testes Linguísticos



Fonte: Arquivo pessoal

Analisando os resultados alcançados, verificamos que somente no Teste 1 houve avanços das crianças. Este teste tem como foco as letras e as relações grafema e fonema em palavras e frases. Este avanço justifica-se diante do trabalho que foi planejado e desenvolvido, em especial com o portfólio, durante a pesquisa aplicada. No entanto, verificamos que as crianças, apesar de estarem no 3º ano do Ensino Fundamental, ainda se encontravam nas etapas iniciais do processo de leitura e escrita. Nesta etapa da escolarização, elas deveriam estar bem mais adiantadas no que se refere à leitura e à escrita.

A partir do trabalho, as crianças avançaram um pouco. Assim sendo, este resultado abriu a possibilidade de propormos à escola a continuidade do trabalho com este grupo

de crianças, com um tempo ampliado, uma vez que verificamos que duas semanas é um período muito reduzido para o acontecimento de efetivos avanços linguísticos. Para nossa satisfação, a proposta foi aceita, sendo estabelecido que este trabalho será realizado sob a forma de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de uma das autoras do presente estudo, sob a orientação da segunda autora, professora orientadora da pesquisa aqui apresentada.

Na análise dos resultados, verificamos que os objetivos propostos para o trabalho foram alcançados, uma vez que (1) todas as crianças participaram ativamente do trabalho; (2) foi realizado um diagnóstico preciso da leitura e da escrita das crianças por meio dos testes linguísticos aplicados; (3) as habilidades em leitura e escrita das crianças foram trabalhadas em atividades didáticas especialmente planejadas para tal; (4) foi incentivado o hábito de leitura das crianças, culminando com a elaboração do livro ecológico, o qual teve o mérito de incentivar de maneira lúdica e prazerosa o hábito de ler das crianças; (5) com os alcances verificados no estudo, foi proposta a alternativa de continuidade do trabalho à escola.

REFERÊNCIAS

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

NASCHOLD, Angela Chuvas.; PINHO, André; ALCHIERI, João ; PEREIRA, Antônio. As neurociências da leitura e a educação infantil. In: SOUSA, Otília; NASCHOLD, Ângela; WANNMACHER, Vera.(Org.).Palavras - revista em linha, v. 2, p. 7, 2019.
NASCHOLD, Angela Chuvas. **Projeto Leitura + Neurociências** (Coord.). Secretaria de Educação Básica do MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Protocolo de aplicação ideia**: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal: Edufrn, 2016.

NASCHOLD, Angela Chuvas; PEREIRA, Antonio; PEREIRA, Vera Wannmacher; PINHO, Andre Luis Santos. Metáforas, Alfabetização e Pesquisa na Educação Integral de Crianças. In: NASCHOLD, Angela Chuvas (Org.) et al. **Aprendizado da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. cap. 3, p. 275. Natal: Edufrn, 2015.

ROCHA, Ruth. **João e Maria**. São Paulo. Moderna, 2010

SOUZA, Mauricio. **TURMA DA MONICA: JOAO E MARIA.** Girassol. 2017

OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS, COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO, À LUZ DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Claudia Alba Natali Malagri
Faculdades Integradas de Taquara
claudiamalagri@sou.faccat.br

Gabriela Martins Schlesner
Faculdades Integradas de Taquara
gabrielaschlesner@sou.faccat.br

Edilaine Vieira Lopes
Universidade Feevale,
edilaine.nh@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: O Desenvolvimento Regional ocorre através de diversos esforços, entre eles, a educação, caminho responsável pela melhoria da qualidade de vida da sociedade. E a partir de processos educativos assertivos, que valorizam a aprendizagem, a comunicação não-violenta se destaca pelo poder agregador e facilitador das relações interpessoais. O presente trabalho pretende provocar o leitor à reflexões acerca de processos comunicativos, conduzindo-o pelos caminhos do relacionamento interpessoal, da comunicação, nos processos metodológicos focados na promoção da não violência e a novas propostas para o enfrentamento de situações do cotidiano, principalmente, no ambiente escolar.

Palavras-chave: Comunicação Não-Violenta; Educação; Desenvolvimento.

1 Introdução

Refletir a respeito de Desenvolvimento Regional também é pensar sobre relações interpessoais e processos comunicativos. Principalmente, quando aprendidos e cultivados no seio familiar ou no ambiente escolar, pois chamam as comunidades a descobrirem as suas realidades, internas e externas, inclusive quando na existência de violência.

Este artigo faz um convite à valorização dos sentidos, da vida e das compreensões acerca da raiz da violência na sala de aula, na escola, na comunidade e em outras esferas espaciais, para que, com sabedoria, possa ser

transformada em base de crescimento e desenvolvimento de ações promotoras da compreensão, da empatia, do fomento da paz.

Compreender o significado da violência é imprescindível para a compreensão da paz e o desejo real de alcançá-la. Palavra originada do Latim, violentia, significa força ou vigor contra algo, uma coisa ou ente, portanto, com muita simplicidade. Entende-se violência como o uso da força através de ações ou palavras que possam machucar, denegrir ou ferir, causar dor. Segundo Rosemberg (2006), por muitos séculos acreditou-se na concepção de que a essência das pessoas é calcada no egoísmo, na maldade, na violência, porém, existem muitas pessoas que não são assim, pessoas que precisam e gostam de contribuir com o bem-estar do próximo.

A paz depende de cada um, pensamentos positivos, olhar afetuoso, sorriso no rosto, gestos simples e gentis, palavras respeitosas que promovam a aproximação entre as pessoas e as relações. Estas são ações simples e importantes para a resolução de problemas locais, afinal, o começo das mudanças deve partir de cada um, conforme Vigotski (1998), o processo de desenvolvimento da criança acontece em duas situações, um na sociedade, nos relacionamentos interpessoais e outro na individualidade, no interior de cada ser, uma verdadeira resiliência que chama os indivíduos a um embate entre o individualismo e a convivência em sociedade.

Os processos comunicativos embasados pelo conceito de comunicação não-violenta - CNV, criado pelo psicólogo Marshall Rosenberg, valorizam as relações da Cultura e da Paz, percorrem caminhos com a proposição do rompimento de paradigmas violentos, muitas vezes imperceptíveis através da comunicação oral. No ambiente escolar, agora mais do que nunca, principalmente, em tempos de sindemia [1] causada pela doença Covid-19, que obrigou a sociedade ao isolamento social, dificultando as relações interpessoais, faz-se necessária a abertura de espaços que promovam o diálogo, a afetividade e a descoberta da união entre teoria e prática. Piaget (2014) é transparente quando menciona a afetividade desenvolvida no

[1] Apresentado na década de 1990 pelo antropólogo e médico Merrill Singer, sindemia é um neologismo que combina sinergia e pandemia e explica os danos significativos causados quando na interação de duas ou mais doenças, que podem ser agravadas e facilitadas pelas condições sociais e ambientais da sociedade.

ambiente familiar, ensinando que o respeito entre os seres, o respeito às diferenças e ao controle emocional é uma fonte de energia que move o funcionamento da inteligência.

A construção de novos saberes, principalmente na comunicação oral, é preponderante para a conquista de novos caminhos para a educação do futuro, alicerçada na inteligência emocional, empatia e resiliência, uma educação includente capaz de transformar discursos violentos, promovidos por divergências interpessoais, agravados por falhas comunicativas, em práticas que promovam e incentivem a convivência pacífica, respeitosa e de comunicação assertiva, isto é, não violenta, promotora do crescimento interpessoal e consequentemente dos processos de aprendizagem.

E no caminho de processos de aprendizagem assertivos, atribui-se à educação o destaque no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Um caminho que contribui para a redução da pobreza, da exclusão social, das opressões, das guerras, enfim, conforme Sen (2010), a educação faz parte do processo de liberdade e Delors (2018) que deve ocorrer ao longo de toda a vida, mas com principal importância na Educação Básica. Assim, este trabalho objetiva, através de uma revisão da literatura, identificar e analisar as estratégias para a utilização da comunicação não-violenta no ambiente escolar.

2 A comunicação

Em uma definição simples, comunicação é o “processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens por meio de métodos e/ou sistemas convencionados” (FERREIRA, 2010, p. 183). Há um equívoco na ideia de que a comunicação é um simples instrumento onde um indivíduo entra em contato com o outro, através da fala ou outros signos. A comunicação vai além deste conceito reducionista, pois através dela o indivíduo expressa os seus sonhos, afetos e necessidades, ou seja, a comunicação oferece ao ser humano a oportunidade de exercer a vida e entender o mundo e sua dinâmica (PELIZZOLI, 2012).

Segundo Silva (2003, p. 23), “as finalidades básicas da comunicação são entender o mundo, relacionar-se com os outros e transformar a si mesmo e a

realidade", ou seja, a troca de informações entre os indivíduos têm o potencial de promover profundas transformações na forma de ser e sentir dos envolvidos, a comunicação pode modificar a maneira que o indivíduo percebe e se relaciona com o mundo.

Por sua parte, Mafessoli (2003) refere que a comunicação trata-se de uma maneira pós-moderna de fazer referência ao simbolismo, "não no sentido simples do termo, simbólico, mas na acepção freudiana e lacaniana de simbolismo", sendo ela considerada o cimento social, ou seja, é o elemento que nos liga ao outro.

A comunicação é, portanto, uma ferramenta que possibilita o nosso crescimento como seres humanos, pois somos seres de relações e o processo comunicativo nos oferece a aquisição de habilidades, saberes e princípios. A comunicação possibilita a expressão das individualidades, conecta os indivíduos, torna comum os sentimentos, pensamentos, valores e necessidades, nos tornando aptos a viver em sociedade, pois somos, intrinsecamente, seres sociais.

3 A comunicação não violenta à luz de Marshall Rosenberg

O indivíduo possui uma natureza compassiva e a linguagem, através do uso das palavras, exerce um importante papel na manutenção do estado de compassividade que é inerente ao ser humano, mesmo em situações adversas. Porém, em algumas situações nos comunicamos com outras pessoas de forma automática e impulsiva, e a impulsividade nos leva a nos expressarmos de forma violenta, causando sentimentos ruins nas pessoas com as quais nos comunicamos, como mágoa, ressentimento, dor e sofrimento (ROSENBERG, 2006).

De acordo com o autor não são raras as situações onde o indivíduo, ao se comunicar de forma não assertiva, causa prejuízos não somente para o outro, como para si mesmo. Outro problema gerado quando nos comunicamos de forma não assertiva (ou não compassiva) é o fato de negarmos a responsabilidade de nossos atos. Além disso, em muitas situações, transferimos a responsabilidade de nossos sentimentos ao outro, este é um padrão de linguagem significativamente comum, podendo ser identificado nas seguintes frases:

- ✔ o uso de expressões como algo e isso e pronomes impessoais : “algo que realmente me enfurece é....” ou “isso me aborrece muito!”;
- ✔ afirmações que mencionam somente a ação do outro: “quando você não me liga ... “ ou “mamãe fica triste quando você ....”
- ✔ o uso da expressão “sinto-me .... (uma emoção) porque ...(uma pessoa ou pronome pessoal)”, p. ex. “sinto-me triste porque você não me liga!”.

Já a CNV acontece quando externamos compassivamente nossas necessidades, ou seja, nos comunicamos de forma assertiva, pacífica e empática. E isso não significa que devemos sempre concordar com o outro, e sim respeitar as ideias do próximo, mesmo que elas sejam divergentes às nossas. (ROSENBERG, 2006).

O autor define a CNV como uma abordagem da comunicação, onde são desenvolvidas as habilidades de falar e ouvir, estas duas habilidades levam o indivíduo a se entregar de coração, possibilitando, portanto, a construção de uma eficiente conexão, tanto com com si próprio como com os demais. A CNV permite o desenvolvimento da compaixão e apresenta quatro componentes, sendo eles:

A **observação**: Ato de observar sem fazer julgamentos ou avaliações. Podemos simplesmente expressar aquilo que nos agrada ou não na atitude das outras pessoas.

O **sentimento**: Devemos identificar como nos sentimos mediante as atitudes das outras pessoas, podendo ser estes sentimentos positivos ou não (ex: medo, tristeza, alegria, mágoa, etc.).

As **necessidades**: O reconhecimento de quais necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos.

O **pedido**: Após identificarmos os três primeiros componentes (o que observamos, quais sentimentos são aflorados a partir daquilo que observamos e quais as necessidades que advêm destes sentimentos) elaboramos um pedido claro, específico e concreto. Este último componente enfoca o que esperamos da outra pessoa. Porém, quando elaboramos um pedido devemos, além de reconhecer as

nossas necessidades, reconhecer e levar em consideração os sentimentos e necessidades do outro.

Rosenberg (2006) ressalta que a CNV pode ser realizada de forma verbal ou não-verbal e, ao manter nossas atenções nesses quatro componentes, ajudamos o outro a fazer o mesmo, ou seja, estabelecemos um fluxo de comunicação dos dois lados. Vale ressaltar que não é o objetivo da CNV mudar o comportamento e a essência das pessoas para conseguirmos satisfazer nossas vontades, é importante respeitar a maneira de ser de cada indivíduo.

A CNV deve ser construída com foco na empatia, na sinceridade e na honestidade. Para tanto, é fundamental estabelecermos com os demais uma relação de confiança, é importante que o outro perceba que suas necessidades também serão levadas em consideração.

Para usarmos a CNV, não precisamos conhecer a pessoa com a qual estamos nos comunicando, tão pouco é necessário que o outro esteja motivado a se comunicar compassivamente conosco. A pessoa se unirá a nós neste processo, de forma natural, ao perceber a nossa intenção em dar e receber compaixão, ou seja, basta nos atermos aos princípios básicos da CNV que o processo comunicativo florescerá, em algumas situações mais rapidamente, em outras, mais lentamente (ROSENBERG, 2006).

A CNV pode ser aplicada de maneira eficaz em todos os níveis de comunicação e em diversas situações, dentre as quais pode-se destacar:

- ✔ relacionamentos íntimos;
- ✔ famílias;
- ✔ escolas;
- ✔ organizações e instituições;
- ✔ terapia e aconselhamento;
- ✔ negociações diplomáticas e comerciais;
- ✔ disputas e conflitos de toda natureza (ROSENBERG, 2006, p. 27).

À luz de Marshall Rosenberg, Martinot e Fiedler (2016) afirmam que a CNV pode ser considerada uma ferramenta que pode proporcionar ao ser humano a

oportunidade de construir relações pautadas na confiança em outros indivíduos, sejam essas relações familiares, profissionais ou sociais.

Quando entendemos a importância de harmonizar as nossas necessidades com a das outras pessoas, deixamos de valorizar os nossos erros e os erros dos outros indivíduos, pois o foco passa a ser as necessidades de todos. Com isso oportunizamos uma comunicação pautada em soluções empáticas, criativas, cooperativas e de confiança. Além disso, os conflitos podem dar lugar à expressão de emoções sem agressões.

4 As estratégias fornecidas pela CNV para redução da violência no ambiente escolar e fora dele

A Comunicação Não-Violenta abrange aspectos que ultrapassam os limites de um modelo. A Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2019, pág.7) “é um modo de ser, de pensar e de viver.” Tem como propósito o caminho de relações sinceras e verdadeiras de maneira que todas as necessidades dos indivíduos sejam atendidas.

E, a partir do princípio de que a educação deva ocorrer ao longo de toda a vida e para uma educação básica de sucesso, faz-se necessária uma análise mais detalhada na importância dos processos comunicativos e a sua importância no cultivo da paz, promovendo a estabilidade emocional que esta, por sua vez, motiva a aprendizagem sólida e verdadeira.

Além dos conhecimentos básicos, atualmente, diante dos desafios dos novos tempos, espera-se que os sujeitos desenvolvam competências complementares desenvolvidas na escola, como, ética, cultural e social, esta última, contemplando o autodesenvolvimento e o desenvolvimento das relações com o outro, ampliando o universo da cooperação, novas descobertas e aprendizados da vida em comunidade, através de uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

Professores e educadores bem formados, com acesso aos meios necessários à educação de qualidade conseguem transformar a aprendizagem contribuindo para a diminuição do insucesso escolar e através da Comunicação Não-Violenta - CNV

podem fazer emergir qualidades naturais dos alunos, facilitando melhor orientação nos estudos e nos percursos individuais, promovendo a alegria de aprender na perspectiva de um processo duradouro, eficaz e contínuo para um bem coletivo a que todos possam ter acesso.

4.1 Os desafios em Escala Mundial

Atualmente, a vida de cada indivíduo está intimamente ligada a um cenário de escala mundial, imposto pelos processos de globalização, seja econômico, científico, político, financeiro ou cultural, instrumentalizado pelas tecnologias que apesar de serem geradoras de facilidades também são responsáveis pelas incertezas e instabilidades nas relações humanas, quem muitas vezes, tornam-se reféns, inclusive das atividades criminais.

É nesse contexto que os jovens estão inseridos, vivendo todos os conflitos e benefícios da globalização, bem como as inevitáveis mazelas do estreitamento das fronteiras. Para que os jovens possam aprender a lidar com essa amplitude de bombardeios culturais, eles devem ser preparados para o enfrentamento da instabilidade e acessibilidade do novo mundo.

Os jovens precisam fazer parte do processo, devem ter o direito à opinião através da valorização das suas percepções, necessárias para um palpável desenvolvimento da coletividade e ações em equipe, é importante que estejam atentos às vulnerabilidades dos outros, sensíveis a observação do universo da sala de aula e também fora dela, seguindo no propósito de superação das divergências, pois, o mundo vive em “tempos líquidos, com medo, e a vida líquida nesta sociedade líquida significa uma sucessão de reinícios; acredita-se que nem todas as forças são usadas quando se quer permanecer no mesmo lugar”. (BAUMAN, 2007, pág.8).

Envolvido no protagonismo da aprendizagem e em favor da paz, não raro, o professor se questiona em como ajudar os alunos, a escola e a sociedade, qual o primeiro problema a ser resolvido? Como chegar ao cerne e promover a tão sonhada transformação? Uma vez que a paz pode ser de difícil acesso e pouco viabilizada, inclusive pela mídia, tornando a violência mais atrativa e acessível?

Inviável para alguns ou uma mera invenção para outros, a sociedade percebe que o cultivo da paz é fundamental para o sólido desenvolvimento humano e de uma região. A partir de novas atitudes, com atenção especial ao diálogo claro, objetivo e não-violento, é possível a criação de estratégias para a cultura da não-violência que faz alusão novamente a afetividade, pois, “sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”. (FREIRE, 1996, pág.138).

A construção de diálogos que despertem a busca pelo saber do que é bom e ruim, certo e errado, se torna o pilar para a compreensão dos indicadores da violência e perigos que cerceiam a juventude, uma vez que a violência é um problema que acompanha a humanidade desde o início dos tempos e atualmente, acessível às mais diversas faixas etárias, tem levado os jovens a exposição extrema, através da Deep Web, dos jogos e desafios eletrônicos como a Baleia Azul, dos conteúdos violentos presentes nas redes sociais, dos conceitos como bullying ou cyberbullying e do fomento de ações violentas, inclusive contra professores.

4.2 Educação: processo de sensibilização e emoção

É preciso sensibilizar o jovem dos problemas do mundo, do próximo, do outro. É fato que ações isoladas não resolverão as questões de violência no país, no estado, na cidade, no bairro, na rua, na escola ou, ainda, nas famílias, mas é possível, através da comunicação clara e não violenta iniciar uma mudança individual, interna, e esta se tornar bons exemplos na convivência social, proporcionando pequenas diferenças, bases para grandes mudanças.

A valorização daquilo que é bom para si e para o próximo através da empatia pode se tornar algo revolucionário, um instrumento social do bem, da coragem para novos caminhos, inclusive na linguagem líquida das redes sociais. A promoção da autopercepção, das emoções e frustrações pode abrir o caminho para o aprendizado daquilo que não é tradicional, como o desenvolvimento da inteligência emocional através do trabalho das competências sócio-afetivas em todos os espaços, na escola e fora dela através do envolvimento das famílias, com a valorização das suas histórias, suas lembranças, suas origens, suas culturas, pois tudo o que move algo

para frente é o outro. Para Freire (1987) o aprendizado da leitura e da escrita deve também ser de interesse das outras áreas do saber como a Psicologia, a Linguística e a Sociologia.

Os ensaios sociais devem ser proporcionados no ambiente escolar e legitimam o aprendizado, tornando acessível, eficaz, divertido e instigante, assim, as informações são mais facilmente lembradas e assimiladas na contramão do senso comum que incita provas individuais ou disputas através de campeonatos e gincanas, sem a promoção da colaboração, reduzindo a aprendizagem a processos de dor e sofrimento, tornando o aluno mero expectador da sua aprendizagem.

A promoção da educação, mediada e incentivada pelos professores através de debates, da diversão, do empoderamento, elevam a mecânica da aprendizagem a um poder transformador, pois de mero expectador, o aluno passa a ser autor e protagonista do saber, transcendendo o dialogismo, a coletividade e a tomada cooperativa de decisões.

5 Considerações finais

A sociedade como um todo está convidada a usufruir da comunicação não violenta, atenta e responsável às tomadas de decisões do seu próprio futuro e sobre as suas escolhas, legitimando a Filosofia do Ato Responsável (1975), Bakhtin remete à alteridade, pensando no outro, mas contextualizando a criança através da criatividade, do fomento do crescimento pessoal, intelectual e interpessoal.

Processos coletivos são trabalhosos e barulhentos mas preparam os jovens às diversas leituras do mundo, proporcionando a reescrita de suas histórias, de suas vidas e das suas comunidades, sem espaço para a violência somente criatividade, imaginação, proatividade, mesmo em momentos de liquidez das relações.

As mudanças começam por cada um de nós, embasadas em redes de relacionamentos sólidos e bem construídos, vivenciando a cultura da paz e da não violência. Valores que ajudam o mundo e o próximo com aprendizagens intermediadas a partir do lúdico, das brincadeiras, da leveza colaborativa dos jogos e do amor.

Vivemos em tempos pandêmicos e, propositalmente, no início do texto mencionamos a sindemia, como a combinação do caos instaurado pela pandemia COVID-19. Todos estão com medo de abreviar a vida, de perder entes queridos, de conviver, de ser, estar.

O medo nos bloqueia, provoca a mente, enlouquece o corpo, adoece os sentimentos e faz com que tenhamos ações movidas pelas reações. Muito tem se falado na internet, na cultura do cancelamento, na propagação gratuita do ódio.

Bullying e cyberbullying já existiam, assim como os projetos interativos, que promoviam a união, a gentileza, a educação pela paz, pela cooperação, por meio de jogos, da gamificação.

Mas, como já bem dizia Bauman, com o perdão da paráfrase, nunca fomos pós-modernos e falhamos no nosso projeto de paz pós-guerra. Ainda estamos em guerra, guerra e paz. E isso perpassa pelo corpo.

A linguagem nos denuncia, por ser produto do diálogo, dialógica, e incluir necessariamente a relação com o outro. A alteridade não é uma produção pacífica, por ser herança da tensão.

É tenso viver, habitar, existir, cooperar, conviver, comunicar, sem invadir espaços e sem desrespeitar os limites do outro, sobretudo em meio à essa polifonia de vozes que nos circunda, em meio aos outros que habitam em nós.

Educar em tempos de adoecimento coletivo, em plena era da comunicação instantânea e das aulas remotas, das emoções híbridas, dos relacionamentos líquidos, é investir no amor, na sutileza, na delicadeza, na educação, na polidez, na elegância verbal e, por que não, na economia das palavras.

A linguagem não-violenta tem tudo a ver com o desenvolvimento regional por estar presente no cerne pedagógico, no fazer docente, na gestão. Considerando os conflituosos axiomas valorativos atuais, qualquer amor é um ato de rebeldia contra o sistema e, portanto, pacífico, saudável, em meio à arquitetônica espiral dos silenciamentos impostos pela vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikahil. **Para uma filosofia do ato responsável.** Pedro Editores, 1924.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**.São Paulo. Cortês Ed.,2018.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Ed., 1987.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3198. Acesso em: 20 jul. 2021.

MALAGRI, C .A.; LOPES, E. V. Escola Violenta? Diálogo, Afetividade, Leitura e Escrita para a Cultura da Paz. **Revista de Pastoral. ANEC**. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, 2. ed.,2019.

MARTINOT, A. F.; FLEDLER, J. C. A. importância da CNV - Comunicação não violenta na realização do processo de autoconhecimento. **Revista Educação**, v. 11, n. 1, 2016. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2174. Acesso em: 14 jul. 2021.

PELIZZOLI, M. L. **Diálogo, mediação e cultura de paz**. Recife: Editora da UFPE, 2012.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência do desenvolvimento mental da criança.** Tradução e organização: Cláudio J.P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. **Vivendo a Comunicação Não Violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. E-book Kindle. Ministério do Desenvolvimento Regional. Disponível em: https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional. Acesso em: 19 Jul. 2021.

SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA COM/CONTRA TOMAZ TADEU DA SILVA

Galdino Rodrigues de Sousa
UFJF e UninCor
galdinorodrigues@yahoo.com.br

Felipe Quintão de Almeida
UFES
fqalmeida@hotmail.com

Eixo: Formação de professores e fundamentos da Educação

Resumo: Silva foi fundamental para a consolidação, no Brasil, das pedagogias pós-críticas e, também, de suas distinções das pedagogias críticas. O artigo oferece uma interpretação do conceito de pedagogias críticas na leitura de Silva (1999). Em termos metodológicos, teve fonte principal aquela que é considerada sua obra central, “Documentos de Identidade” (1999). Conclui-se pela existência de ambiguidades na interpretação de Silva (1999) e pelo entendimento de que a classificação que opõe pedagogias críticas e pós-críticas constrange e limita o pluralismo teórico-pedagógico que se mostra combativo às injustiças sociais. Coloca-se como opção potencialmente interessante a não pertinência da manutenção dessa classificação ou as pedagogias (pós)críticas.

Palavras-chave: Pedagogias críticas; Pedagogias pós-críticas; Teorias educacionais; Currículo; Tomaz Tadeu da Silva.

Introdução

A eminência de perspectivas pedagógicas pós-críticas nas últimas décadas trouxe ao campo da Educação compreensões de pedagogias críticas limitadas às análises macroeconômicas, restritas a elas. Advindas daqueles que se vinculam às próprias pedagogias pós-críticas, como Silva (1999), essas análises possibilitaram que essas pedagogias se apresentassem como capazes de contemplar certa “renovação”. Nesse âmbito, elas “incorporaram” conceitos como identidade, gênero, diferença, etnia e também tendências como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo.

Nessa linha, Silva (1999) faz questão de destacar que outros conceitos – como: reprodução cultural e social, classe social e capitalismo, ligados às análises

macroeconômicas – relacionam-se somente a caracterização das teorias educacionais críticas. As pedagogias pós-críticas, portanto, são apresentadas como aquelas que ampliam conceitualmente, politicamente e epistemologicamente às pedagogias críticas, assinalando uma suposta incapacidade das pedagogias críticas, e, por vezes, “[...] o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2013, p. 115).

Nossa exposição neste artigo perpassa fundamentalmente pela pressuposição de que existe uma disputa de forças teóricas, epistemológicas e políticas que configuram a relação “pós” e “crítica” na Educação, impactando currículos, escolas, professores e alunos. Bem como existem certas “injustiças” no que diz respeito às descrições das pedagogias críticas por aqueles que se vinculam às pedagogias pós-críticas e são influenciados por Silva (1999), fixando identidades que não representam as pedagogias críticas em suas mais variadas tendências e, assim, limitando-as, distanciando-as das pedagogias pós-críticas. O objetivo deste artigo é oferecer uma interpretação do conceito de pedagogias (pós)críticas na leitura de Silva (1999).

Nossa escolha pelo livro e pelo autor justifica-se por suas respectivas importâncias na discussão que levou, no Brasil, a emergência de uma pedagogia adjetivada de pós-crítica. Lopes (2013), por exemplo, afirma que as teorias educacionais pós-críticas circulam no Brasil desde os anos de 1990 por influência, principalmente, de Silva (1999). Bracht e Almeida (2019) e Neira e Nunes (2020) compreendem que “Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo” (1999) foi fundamental para consolidar, no país, as pedagogias pós-críticas e também suas distinções das pedagogias críticas.

Metodologia

Analisou-se e discutiu-se às descrições das pedagogias críticas feitas por Silva (1999). Tomou-se como fonte principal aquela que é considerada sua obra central no que diz respeito ao tema em tela, “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo” (1999). Tratou-se de um trabalho qualitativo, de natureza básica, que teve como procedimento o bibliográfico. No que diz respeito ao

tipo de pesquisa quanto aos objetivos, adotou-se procedimentos exploratórios e explicativos.

Definições de pedagogias críticas por silva (1999): ambiguidades e limitações

Na leitura de Silva (1999), as teorias educacionais críticas configuram-se em diversos lugares do mundo, principalmente a partir da década de 1960, com base nos movimentos de contestação das estruturas sociais relativas às formas dominantes de conhecimento – teorias tradicionais – e de organização social. Essa década é percebida por Silva (1999) como aquela que ficou marcada pelas grandes agitações e transformações sociais em busca de independência. Foi assim no movimento das antigas colônias europeias, nos protestos estudantis da França, na continuação dos movimentos dos direitos civis dos Estados Unidos, nos protestos contra a guerra do Vietnã, nos movimentos contraculturais, no movimento feminista e na busca pela liberação sexual. O início das teorias educacionais críticas, segundo o autor, é reflexo desse processo de busca da renovação teórica e pedagógica da educação, influenciando principalmente o currículo, local considerado como de organização e de disputa pelo conhecimento que deve ser trabalhado nas escolas.

No Brasil, a principal influência do surgimento das teorias educacionais críticas foi a contestação da Ditadura Militar. Buscou-se, a partir desse movimento, questionar as formas dominantes de conhecimento e a organização social autoritária que majorava o país naquela época. Duas vertentes críticas em especial sugeriram novos caminhos à educação nacional: uma primeira ligada à teoria crítica social, referenciada em Saviani e Libâneo; e uma segunda associada à teoria da educação popular de Paulo Freire. Silva (1999) compreende as pedagogias críticas como aquelas que, de um lado, realizam análises de forma mais ampla ou geral e, de outro, as que direcionam seus estudos para as questões do currículo.

Como exemplos da vertente de análises mais amplas, são citados o ensaio de Althusser “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, o livro “A reprodução” de Bourdieu e Passeron na França; e o livro “Schooling in capitalist America” de Bowles e Gintis, nos Estados Unidos. No que diz respeito às questões que

permeiam mais diretamente o currículo, são destacados Paulo Freire com “A pedagogia do oprimido” no Brasil, a nova sociologia da educação dos anglo saxões Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, posteriormente, Henry Giroux, Baudelot e Estabelet principalmente na obra francesa “L’école capitaliste na France” e nos Estados Unidos e no Canadá, são mencionados os trabalhos de Bernstein “Class, cades and control” e de Pinar e Grumer “Toward a poor curriculum”.

Essas vertentes compõem uma classificação que é feita por Silva (1999) no capítulo denominado “Das teorias tradicionais às teorias críticas”. Trata-se do que o autor chama de uma breve cronologia dos marcos fundamentais tanto das teorias educacionais críticas mais gerais quanto das teorias críticas sobre currículo, indo do ano de 1970 ao ano de 1979. Ao longo do capítulo dedicado às teorias críticas, ou seja, no corpo do livro, Silva (1999), todavia, não segue a cronologia apresentada.

Como formas dessa mudança de direção adotada no corpo do texto estão as menções a obras pertencentes à década de 1960, como “Educação como prática da liberdade” (1967) de Paulo Freire. De outro giro, Silva (1999) cita uma obra que teve sua primeira edição divulgada no ano de 1983, “Theory and resistence in education”, escrita por Henry Giroux. Ou seja, enquanto na cronologia que elabora para representar as teorias educacionais críticas fundamentais o recorte é realizado somente entre os anos de 1970 e 1979, sendo a obra de 1970 de autoria de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido”, e a de 1979 de autoria de Michael Apple, “Ideologia e currículo”, no corpo do texto Silva (1999) cita a obra de 1967 de Freire como a mais antiga, e a de 1983 de Giroux como a mais recente analisada.

Esse exercício contribui para que ganhe corpo algumas questões iniciais. Elas dizem respeito à limitação de ordem cronológica das produções das teorias educacionais críticas compreendidas como **fundamentais** – entre os anos de 1970 até o ano de 1979. Partindo desse entendimento de Silva (1999), podemos concluir que, para ele, a partir dos anos de 1980 não foi elaborada nenhuma produção crítica fundamental. Não nos parece claro também o critério que o faz optar por não incluir a obra “Educação como prática da Liberdade” (1967) nas obras críticas consideradas fundamentais.

Mesmo se nessa nossa primeira questão levássemos em consideração que Silva (1999), no capítulo dedicado às teorias críticas, estende suas análises para o ano de 1967, com Freire, e para o ano de 1983, com Giroux, surgiriam outras questões, como a não análise em seu livro de obras críticas além do ano de 1983. Não existiam obras críticas a serem analisadas após o ano de 1983? Se sim, por qual motivo não são analisadas pelo autor? No livro, essas questões também não são respondidas.

Em tempo, não são claros também os critérios pelo qual a obra “Theory and resistence in education” de Giroux (1983) não figura entre aquelas fundamentais da pedagogia crítica estruturadas por Silva (1999). Essas informações levam-nos a concluir que o mesmo pode ter ocorrido com outras obras de maneira até mesmo mais radical, não vindo elas a aparecem nem no corpo de análise do texto. O livro “Documentos de Identidade” foi lançado no ano de 1999; a compreensão de pedagogia crítica expressa nele apresenta, portanto, um espaço de defasagem temporal considerável, especificamente de 20 anos se considerarmos as obras elencadas como fundamentais. Não existem marcadores fidedignos do cessar da produção crítica educacional a partir do período analítico em que se limitam os estudos do autor nessa obra.

As (supostas) fronteiras entre pedagogias críticas e pós-críticas

Bracht e Almeida (2019), assim como nós, percebem que existem questões polêmicas na obra de Silva (1999). Principalmente no que diz respeito às supostas fronteiras das teorias educacionais críticas em busca de firmar distinção para a existência do pós-crítico educacional. Além das que já apontamos, outra polêmica que percebemos é que ainda em busca de estabelecer fronteiras entre as teorias educacionais críticas e pós-críticas, Silva (1999), em alguns momentos, leva-nos a entender que o prefixo “pós” não demarca a superação da crítica – apenas um ir além –, em outros, que “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo” (SILVA, 2013, p. 115), ou ainda que “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2013, p. 115).

Nos anos de 1990, Moreira (1999) pondera que foram problematizadas pelas pedagogias críticas contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Na nossa compreensão, esse entendimento de Moreira (1999) apresenta uma possível justificativa para Silva (1999) ter analisado somente obras da vertente educacional crítica datadas até o início dos anos de 1980 em seu livro. Ao fazer isso, Silva (1999) consegue fixar a compreensão/identidade das teorias educacionais críticas aos conceitos de classe social, ideologia, reprodução cultural/social, capitalismo, emancipação/libertação e relações sociais de produção – mesmo ainda com ressalvas e contradições como veremos adiante.

Silva (1999), com isso, demarca, portanto, a própria orientação político-epistemológica do que chama de teorias educacionais pós-críticas, de seu "ir além" em relação às teorias educacionais críticas ou de sua "superação". As teorias pós-críticas passam a ser as "detentoras" dos conceitos de etnia, cultura, gênero e outros, como identidade, diferença subjetividade e multiculturalismo; como se as teorias educacionais críticas fossem incapazes de dialogarem com esses. O que afirmamos pode ser percebido no quadro conceitual elaborado por Silva (1999), no qual destaca os conceitos pertencentes às teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas:

Quadro 01: Conceitos enfatizados nas diferentes teorias educacionais, segundo Silva (2013) na obra "documentos de identidade".

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência, objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.	Identidade; alteridade; diferença; subjetividade; signficação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: do autor, a partir da obra "Documentos de identidade:uma introdução às teorias do currículo" (SILVA, 2013).

Moreira (1999), por outro lado, como já citamos, evidencia que as teorias críticas educacionais pós 1990 trabalham com esses conceitos. Em outras palavras, Moreira (1999) destaca, indiretamente, que a divisão proposta por Silva (1999), ou as fronteiras apresentadas pelo autor, não têm validade diante das pedagogias críticas do contemporâneo.

Essas evidências, somadas às polêmicas que apontamos no primeiro tópico, colocam sob suspeita a distinção e as fronteiras entre teorias educacionais críticas e pós-críticas. Lopes (2011, 2013), por exemplo, afirma que cada vez mais o pensamento crítico é interpelado por reflexões que, por vezes, são consideradas pós-críticas. A autora cita ainda que o tempo em que vivemos é responsável por esse movimento:

> Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2011, p. 08).

O próprio Silva destaca a possibilidade de relação entre teorias educacionais críticas e “novos” conceitos e horizontes em um clássico livro que organizou ainda em 1993, “Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos”. Nesse livro, oito ensaios assinados por autores internacionais renomados – dentre eles Peter Mclaren e Henry Giroux – reúnem um mapeamento de como diferentes questões do contemporâneo afetam o próprio pensamento crítico em educação. Autores como Barthes, Lyotard, Foucault, Derrida e Baudrillard, amplamente considerados no debate “pós”, são citados para problematizar o que no livro convencionou-se chamar de teorias educacionais críticas pós-modernas ou teorias críticas educacionais em tempos pós-modernos.

A busca por legitimação das pedagogias pós-críticas.

Endossando a compreensão dos tópicos anteriores, no livro “Documentos de identidade”, alguns autores e suas respectivas obras (citadas como pertencentes às teorias educacionais críticas), mesmo ainda nos anos de 1970 e início dos anos de

1980, apresentam análises e enfatizam conceitos que, de acordo com o quadro conceitual de estruturação das grandes teorias (SILVA, 1999), seriam pertencentes/marcadores às teorias pós-críticas. Bourdieu, em “A reprodução” (1970), por exemplo, questionava a ausência das culturas dos dominados nas escolas. Os reconceptualistas,[1] segundo Silva (1999), em suas palavras, dissolveram-se no pós-estruturalismo, no feminismo e nos, estudos culturais e na valorização da linguagem. A Nova Sociologia da Educação e o próprio Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido” (1970) problematizaram as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e desafiaram a hierarquização dos saberes. Apple, em “Ideologia e currículo” (1979), apresentou preocupações com as relações de gênero e raça.

Nesse ínterim, no livro “Documentos de identidade”, outros pontos polêmicos são evidenciados quando nos atentamos ao número de obras de cada autor citado como representante das teorias educacionais críticas e a posição dessas obras na trajetória acadêmica deles. Silva (1999) limita as obras analisadas a, no máximo, duas de cada autor, estando elas sempre ligadas ao início de suas vidas acadêmicas. Isso pode ser percebido em todos os autores citados ao longo do livro, alguns deles apresentados no parágrafo anterior. Mesmo assim, se considerarmos os critérios adotados por Silva (1999) ainda se faz perceptível nessas obras da tradição crítica elementos que, em tese, “pertencem” ao pós-crítico. Talvez isso ficasse ainda mais claro ou se ampliaria caso as obras sequentes dos autores tivessem sido analisadas.

Paulo Freire é um dos exemplos. O autor teve somente seus livros iniciais analisados e classificados como ligados às teorias educacionais críticas, sendo eles: “Educação como prática de liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (1970). Mesmo nessas poucas obras de Freire são perceptíveis conceitos e questões que, no quadro conceitual de Silva (1999), são literalmente “enquadradas” como pós-críticas. Outros exemplos estão em Giroux e Apple, vejamos:

[1] Os reconceptualistas compunham um movimento mais organizado de crítica e rejeição aos pressupostos da concepção técnica de currículo. Também chamado de movimento reconceptualização, exprimia insatisfações com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 1999).

> Numa era em que o tema ‘multiculturalismo’ ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam ‘a nova ordem mundial’ (SILVA, 2013, p. 62)
>
> Além disso, seus últimos escritos (Giroux) incorporam, embora de forma limitada e contida, as recentes contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (SILVA, 2013, p. 51, com os nossos destaques).
>
> Apple, em consonância com o paradigma marxista adotado, enfatiza as relações sociais de classe, embora admitindo, talvez secundariamente, a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo (SILVA, 2013, p. 48).

Percebam que Silva (1999) é enfático ao destacar que as questões e os conceitos tidos como pós-críticos, que aparecem nas obras que considera serem ligadas às teorias educacionais críticas, se dão de forma “contida”, “limitada” e que podem servir de “inspiração” para um currículo pós-colonialista, não podendo, portanto, as pedagogias críticas serem pós-colonialistas. Importante destacarmos que o pós-colonialismo é interpretado como integrante do pós-crítico pelo autor.

Silva (1999) expressa sua compreensão diante uma suposta profundidade a qual entende como fundamental para que uma perspectiva educacional dialogue com conceitos que considera pós-críticos. Em contrapartida, o autor não deixa claro qual seria essa profundidade, seja ela filosófica, sociológica, política ou epistemológica. Parece-nos mais como uma das buscas do autor por (re)afirmar o “tom” renovador das pedagogias pós-críticas e as supostas limitações das pedagogias críticas no diálogo com conceitos e tendências que viriam a ser considerados pós-críticas. Por mais que tais conceitos e tendências, portanto, apareçam nas pedagogias críticas, serão eles desconsiderados ou no máximo considerados como inspiradores dos estudos pós-críticos.

Ao invés de Silva considerar os movimentos das teorias educacionais críticas como (auto)críticos, passíveis de mudanças e ampliações, o autor prefere compreender a existência de uma teoria educacional que vai além da crítica e, com frequência, sugere certo abandono das teorias educacionais críticas. Nesse contexto, vale a advertência de Devis-Devis (2006), para quem é difícil precisar a diferença entre teoria crítica e outros paradigmas que não se identificam com esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ofereceu uma interpretação do conceito de pedagogia crítica na obra de Silva (1999). As reflexões nele desenvolvidas deram-se de modo a expor a existência de uma disputa (desnecessária) de forças teóricas, epistemológicas e políticas que configuram a relação “pós” e crítica, bem como ambiguidades na compreensão de Silva (1999) no que diz respeito às descrições das pedagogias críticas.

A partir dos pontos centrais apresentados no parágrafo anterior, ao longo do artigo concluímos pela existência de certa limitação de ordem cronológica na consideração de Silva (1999) a respeito de produções que compõem as teorias educacionais críticas. Ainda, coloca-se sob suspeita, ao ser demonstrado por nós o possível diálogo entre pedagogias críticas e “novos conceitos”, as supostas fronteiras entre pedagogias críticas e pós-críticas defendidas pelo autor.

Conceitos que, de acordo com Silva (1999), seriam pertencentes/marcadores das teorias educacionais pós-críticas, são evidenciados no nosso trabalho compondo também as produções das teorias educacionais críticas. Nessa esteira, na sessão final, desenvolvemos a compreensão de renovação constante das pedagogias críticas, devendo elas ser lidas como em atividade dinâmica, por meio da interação com novos aportes teóricos e conceituais.

A classificação que opõe pedagogias críticas e pós-críticas constrange e limita o pluralismo teórico-pedagógico que se mostra combativo às injustiças sociais. Este artigo coloca como uma opção potencialmente interessante no debate político epistemológico das pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas a discussão da não pertinência da manutenção da classificação que as dinstingue e a proposição das pedagogias (pós)críticas, ou seja, aquelas de orientações críticas, mas que aceitam as críticas pós, inclusive as pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-coloniais

A classificação que opõe, ao invés de fortalecer e qualificar o debate, oferece falsas polarizações entre críticos e pós-críticos, produzindo novos mal-entendidos, novos mal-estares, avaliações frágeis, e, com isso, despontencializa as

possibilidades de contraposições às injustiças sociais, sejam elas de classe, gênero, raça, etnia ou cultura. As forças das pedagogias críticas e pós-críticas, que poderiam se somar em prol desses fenômenos que afetam ambas, são fragilizadas.

A expectativa com essa nossa interpretação de Silva (1999) é de que, por um lado, o debate a respeito desse tema seja fomentado e que, tanto os autores ligados as pedagogias críticas, quanto aqueles ligados as pedagogias pós-críticas percebam que seus trabalhos apresentam semelhanças que os colocam no mesmo “campo” de luta. Por outro, que os pedagogos pós-críticos, que apresentam compreensões de que as pedagogias críticas encontram-se ultrapassadas, obsoletas, devido a interpretá-las, ainda, como somente alinhadas as problematizações macroeconômicas, tenham a oportunidade de, nesse momento, reverem tais interpretações.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 01-15, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

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

MOREIRA, Ântonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 5**. Natal, RN : EDUFRN, 2020, p. 25-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 4. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Agência de fomento: agradeço a FAPES pela bolsa que possibilitou a realização da pesquisa.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mara Janete Foggiato
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
foggiato.mara@acad.ufsm.br

Elisiane Machado Lunardi
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
elisiane.lunardi@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: O presente relato é de natureza qualitativa de cunho autobiográfico, com objetivo de descrever as experiências formativas na graduação de pedagogia, enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria, no período de outubro de 2020 a agosto de 2021. Buscou-se compreender as estratégias propostas pela equipe de professores para manter vínculos afetivos e educacionais, entre instituição e comunidade escolar, do Município de Santa Maria/RS. Os resultados mostraram que ao pensar a educação em tempos de pandemia, é imprescindível o diálogo entre o professor(a) e a família das crianças, promovendo uma interação e cooperação entre ambos.
Palavras-chave: Residência pedagógica; Pandemia; Ensino remoto; Docência.

Introdução

O presente relato trata de experiências vivenciadas no programa Residência Pedagógica, os desafios e aprendizados encontrados por uma futura pedagoga e as contribuições para sua formação. Esse estudo se deu através da inserção e monitoria, em uma escola da rede municipal de ensino do município de Santa Maria/RS, em uma comunidade escolar que nem sempre tem a educação como prioridade. Para tanto, o presente relato tem por objetivo apresentar estratégias propostas pela equipe de professores e gestores para manter os vínculos afetivos e educacionais, entre a instituição e sua comunidade escolar. As questões que permearam este relato de experiência foram: Quais os maiores desafios encontrados para evitar a evasão escolar? Compreender quais possíveis metodologias desenvolvidas durante este período de ensino remoto, que melhor

contemplasse o grupo de estudantes e suas famílias? Como possibilitar uma educação significativa para este grupo de crianças, onde a educação nem sempre é prioridade para os grupos familiares?

Neste sentido, este relato se deu de modo a compreender a complexidade e os detalhes das informações, com relatos de natureza qualitativa e de abordagem autobiográfica das vivências da autora como bolsista no Programa Residência Pedagógica/UFSM, do núcleo prioritário Pedagogia/Alfabetização. A escola/campo, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, na cidade de Santa Maria/RS. As experiências se deram em duas diferentes turmas, no ano de 2020 a inserção e monitoria, se deu em uma turma do 1º ano - anos iniciais - período de alfabetização nos meses de março a setembro 2021 de em uma turma da Educação Infantil. Ambas as experiências foram muito desafiadoras, pois em tempos de isolamento social posta pelo Sars covid 19, onde não podemos nos aproximar presencialmente uns dos outros, as relações e aprendizados se deram de forma remota e online, durante o período de outubro de 2020 a agosto de 2021.

Sendo assim, diante das experiências vivenciadas durante o primeiro e o segundo módulo do Programa RP/UFSM, mencionarei práticas e conhecimentos adquiridos, onde experienciei à docência através de práticas pedagógicas e estudos, durante às interações com os colegas/residentes e professores, através dos planejamentos, nos diálogos com as crianças, dos trabalhos de pesquisa e das formações disponibilizadas no decorrer desse período. Os autores que permearam este relato foram Abrahão (2004a), Trivinos (2015) na abordagem qualitativa, Freire (1979) e Vygotsky (1998) na compreensão das práticas educativas, que oportuniza ao sujeito, sentir-se parte integrante nas transformações de seu meio.

1. O QUE SABE UM DISCENTE QUE BUSCA SUA DOCÊNCIA, NUM PERÍODO ONDE NÃO CONSTA METODOLOGIAS E NEM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTUDADAS PARA UMA SOCIEDADE TRANSFORMADA PELA PANDEMIA DO SARS COVID19?

No ano de 2020, acadêmica do curso de pedagogia, surgiu a oportunidade de participar como bolsista no Programa Residência Pedagógica/UFSM, na perspectiva de estudar, conhecer e atuar no campo pedagógico, podendo experienciar a docência. Assim, minha atuação se deu primeiramente na turma de primeiro ano dos anos iniciais e no segundo módulo passei a atuar numa turma de educação infantil em uma escola da rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Iniciando minhas reflexões, me reporto aos primeiros momentos de interações com o grupo de residentes, um total de 24 acadêmicos ao todo, sob a supervisão da Professora Dr. Elisiane Machado Lunardi, coordenadora do núcleo de Pedagogia/Alfabetização RP/UFSM. Assim, o núcleo foi dividido em três subgrupos de 8 estudantes/acadêmicas em pedagogia, que passaram a atuar em três escolas diferentes da rede municipal de Santa Maria. Eis que fiquei vinculada ao subgrupo atuante na EMEF Lourenço Dalla Corte sob a coordenação da professora preceptora Mariza de Oliveira.

Em outubro de 2020, deu-se início às formações pedagógicas, para melhor compreendermos as políticas que orientam o ensino remoto (vigente neste período de pandemia) e as metodologias estabelecidas, possibilitando a nós residentes, uma melhor compreensão das propostas desenvolvidas pelas professoras regentes no campo pedagógico. Durante este período, estabeleço minha inserção e estudos, junto a preceptora/professora Mariza, que me recebe em sua turma de regência. Uma turma do 1º ano dos anos iniciais, composta por 16 alunos, com idades entre seis e sete anos de idade. Meus primeiros contatos, mesmo que de forma virtual com a turma, aconteceram em meio a muitas inquietações e ansiedade, pois muito distante de qualquer perspectiva antes estudada durante minha formação acadêmica e almejada por mim, encontrava um cenário onde as relações entre educador e educando, não mais poderiam ser de modo presencial e pessoal, agora estabelecia-se de forma online e distantes.

Diante da situação de pandemia, em decorrência do Novo Sars Coronavírus (Covid-19), e da suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto se deu conforme as Instruções Normativas emitidas pela Secretaria de Educação. As ações pedagógicas foram adequadas às determinações da Resolução nº 40/2020, do

Conselho Municipal de Educação, cujas práticas pedagógicas contemplaram os objetos do conhecimento estabelecidos no Currículo Emergencial e no Documento Orientador Curricular (acessíveis para consulta no *site* da Prefeitura Municipal[1]). Com isso, buscou-se o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas nestes documentos e na BNCC.

Neste percurso de construção pedagógica e docência, através do ensino remoto, minha experiência se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, localizada no bairro Camobi, Km 3, s/n, no município de Santa Maria/RS. A escola contempla a Educação Infantil Pré-Escola, Nível A/B e o Ensino Fundamental do 1º ano ao 9º ano. No turno da manhã atende aos Anos Iniciais e a Educação Infantil, no turno da tarde os anos finais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EMEF Lourenço Dalla Corte no ano de 2019, foi de 5.9 no 5.º ano.

De acordo com a realidade social e cultural, onde a escola está inserida, muitos são os desafios desta comunidade, que em sua maioria não possui acesso à internet de qualidade. Nesta escola estudam crianças oriundas de invasões próximas da comunidade local, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, e a internet não é uma prioridade, pois falta alimentação e moradia de qualidade, renda familiar que possam atender as necessidades básicas dos alunos e de suas famílias. Contudo, podemos observar que muitas dessas crianças, têm a necessidade de ir para a escola em busca de alimentação, pois esta, seria sua principal refeição do dia.

A EMEF Lourenço Dalla Corte, tem como lema “Educar é humanizar”, e tem como missão “Promover o desenvolvimento integral de seus educandos, através de práticas educativas que proporcionem o conhecimento, a sensibilidade, a inclusão, o cuidado com a vida e o meio ambiente”. Neste sentido, as ações e cuidados com seus alunos e com o bem estar de sua comunidade escolar, foram práticas reforçadas, após o início da pandemia do Sars Covid19. Através da distribuição de

[1] Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto> Acesso em 5 de setembro de 2021.

cesta básica às famílias a cada duas semanas, os vínculos entre a escola e a comunidade escolar foram mantidos.

Tendo em vista a realidade da comunidade escolar, com poucos recursos digitais, a escola além do envio dos materiais através das redes sociais, optou pela entrega impressa dos mesmos. As propostas de atividades remotas tiveram como objetivo fomentar o desenvolvimento das habilidades nas áreas de conhecimento, com maior ênfase na alfabetização e letramento.

O ensino remoto foi uma prática voltada ao atendimento do aluno de forma assíncrona ou síncrona, e a organização das aulas se deu através da postagem do material via Facebook e pelo Whatsapp. Este modelo de ensino criado em caráter emergencial, atingiu parte dos alunos, outros têm acesso às atividades através de materiais impressos, que são entregues uma vez por semana, pela equipe diretiva e grupo de professores designados a cada nova semana, seguindo os protocolos de segurança regulamentados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Momento que muitas vezes acontecia pela professora da classe, que acabava por ter um breve contato com o estudante, permitindo estabelecer um diálogo com o aluno.

Durante a retirada e entrega dos materiais, proporciona a professora realizar um feedback da compreensão estabelecida pelo aluno das atividades propostas da semana anterior, pois ao retirar novas atividades o aluno juntamente com um familiar, devolvem as propostas da semana anterior.

Seguindo o lema da escola “Educar é humanizar’, e ao observar suas metodologias, pude compreender que a escola tem um olhar muito sensível em relação ao estudante, desde a preparação das propostas de atividades e ao analisar o retorno destas, há sempre uma preocupação em (cuidar) buscar potencializar em seus estudantes, suas habilidades, ao mesmo tempo que busca estimular no educando, novos saberes, necessários para sua compreensão de mundo e de sociedade. Segundo Vygotsky (1998) “[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, (...) das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (p. 118). Assim sendo, a Escola Lourenço Dalla Corte, busca desenvolver

sua função na sociedade, de formar cidadãos humanos reflexivos e responsáveis pelas transformações de seu meio.

Ao observar os planejamentos desenvolvidos pela professora Mariza, com o tema "Fauna e Flora", estabelecemos relação com o tema da Residência Pedagógica que é “Eu cidadão do mundo”. Neste sentido, as propostas foram voltadas aos temas, buscando fazer com que o aluno pudesse desenvolver as práticas de atividades em interação com o seu meio ambiente. Durante a realização dos planejamentos, buscamos por propostas de atividades onde o meio fosse o espaço de estudos e conhecimentos.

Meu primeiro contato com as crianças, se deu através de um vídeo, onde apresentei-me a eles em meio a natureza, ao mesmo tempo que desenvolvia a atividade de apicultura em minha propriedade. Fui descrevendo o trabalho das abelhas, apresentando a importância delas para a produção dos alimentos e na produção do mel. Esta apresentação rendeu muitas cartinhas para a “Dona Abelha”, apelido carinhoso, também atribuído a nova integrante desse grupo - eu.

Nas propostas seguintes, conforme era o retorno e o interesse das crianças, novas metodologias com propostas voltadas a fauna e a flora foram sendo desenvolvidas, sempre buscando contemplar as diferentes Áreas de conhecimento, que são: Linguagem, matemática, ciências naturais e artes. A interdisciplinaridade foi um conceito muito presente nas realizações dos planejamentos, proporcionando ao aluno a elaborar uma visão mais ampla das temáticas.

Os contatos mais diários e individuais, aconteceram através do grupo no whatsapp de modo síncrona. Uma vez por semana era realizado encontros de modo remoto, através da plataforma online (google meet) com as crianças, em grupos pequenos, pois nem todos possuíam acesso à internet.

Estes encontros e momentos, eram organizados de modo a reforçar as propostas enviadas no planejamento da semana, além de proporcionar uma interação e diálogo entre as crianças, a professora e a residente.

Os professores desta escola, estão comprometidos na busca de uma educação de qualidade e equidade, onde buscam adequar a metodologia de trabalho à realidade do aluno, porém ainda existe uma grande distância entre a

teoria e a prática realizada, pois muitos dos alunos, muitas vezes não se sentem motivados a realizar as atividades.

> A motivação é o fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livros, sem escolas e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação, não haverá aprendizagem (PILETTI, 1985, p. 42).

Pensando neste distanciamento e buscando motivar a estreitar os laços entre professor e aluno, a professora Mariza, adotou em sua turma, uma prática muito carinhosa de instigar no aluno, uma motivação para realizar as atividades. A cada entrega das atividades na escola, era enviado junto, um mimo referente ao tema da proposta da semana. Durante as observações, percebi que este ato de incentivo proposto pela professora, gerou resultados positivos durante o ano letivo, pois todo o grupo participou assiduamente das entregas e retiradas semanais das atividades, mantendo contato com a escola.

Na realização da proposta referente ao dia da consciência negra, organizamos atividades de reflexões e conhecimentos, sobre respeitar a diversidade cultural, e a importância dessas culturas na formação do povo brasileiro. Para explorar este tema, trouxemos a história “Bruna e a galinha de Angola". O tema foi explorado de diversas maneiras, e em virtude de eu (Mara) possuir galinhas de angola em minha propriedade, o mimo da semana foi organizado, com ovos de galinha de Angola e um jogo, entregue dentro de um baú que fazia referência a história.

Ao se aproximar das festas de final de ano e encerramento do ano letivo, por tradição da escola, as crianças escrevem uma "carta ao Papai Noel”. Neste ano não foi diferente, e as crianças da educação infantil e dos anos iniciais, foram contempladas em seus pedidos, através da ajuda dos colaboradores (padrinhos) da escola.

Neste ano de 2020, vivemos um tempo “diferente”, nem mesmo o que parecia óbvio pode prevalecer, tivemos que nos adaptar a novos modos de ser, onde nos permitiu descobrir diferentes maneiras de resolver as coisas do nosso dia a dia.

Fomos desafiados a nos reinventar e assim fizemos. Mudamos nossas práticas sociais, no sentido de nos adaptar e esta nova realidade social. A reflexão crítica sobre nossa prática, se torna uma exigência da relação entre a teoria e a prática, pois sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática apenas ativismo (FREIRE. 1998). Neste sentido, compreendo que a prática não se efetua somente na interação direta entre os sujeitos, ela pode ser construída através da troca de conhecimentos, através das teorias e nas mais diversas formas de interações possíveis, desde que possamos ser compreensivos e elevar nossos conhecimentos de modo a ampliar nosso repertório cultural, e assim, dando mais vida e significado ao que nos propomos a realizar.

Neste período de observação e interação junto à turma do primeiro ano, vivenciei diálogos e interações (mesmo que a distância) entre educandos e educadoras, também me deparei com práticas de alfabetização e letramento sendo realizadas de maneiras variadas e divertidas. O lúdico foi uma prática muito recorrente nos planejamentos, onde as interações e brincadeiras, (eixos fundamentais para Educação Infantil) caminharam juntas nesta etapa inicial do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC.

No mês de janeiro e fevereiro de 2021, em meio ao quadro assustador do Sars COVID-19, ocorreram formações pedagógicas envolvendo os residentes, as coordenadoras dos núcleos e as preceptoras, no sentido de aprofundar estudos e discussões acerca do trabalho a ser realizado na etapa da educação infantil e no período de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também realizamos estudos sobre a Curadoria de Conteúdos[2] (Base muito importante quando se busca novos conhecimentos através das plataformas digitais). Foi organizado um *padlet* com jogos, artigos, histórias e atividades, com objetivo de reunir materiais para uma busca mais segura, no sentido de tornar enriquecedor e colaborativo o trabalho realizado pelo grupo dos residentes.

[2] A curadoria de conteúdo envolve o processo de buscar e de selecionar, entre a grande quantidade de informações disponíveis na web, um conjunto de conteúdos e apresentá-los de forma significativa e organizada em torno de um tema específico.

1.1 Para ser um educador/transformador não basta aprender é preciso empreender

Pensando em buscar novas fontes de conhecimento e motivações para o grupo de acadêmicos, professores e alunos da EMEF Lourenço Dalla Corte, a professora Mariza, trouxe a nós residentes a proposta de redigirmos um projeto, com o objetivo de concorrer a uma verba disponibilizada pela Fundação Antônio Meneghetti. A turma recebeu com entusiasmo este desafio, e em um trabalho colaborativo concretizamos este pedido de nossa preceptora. Para a alegria deste grupo, conseguimos trazer para a escola, a aprovação de nosso projeto. Conseguindo assim, uma oportunidade de estreitar laços entre residentes, educadores e comunidade escolar.

"VOCÊ COLHE O QUE PLANTA: desde a semeadura até a mesa."

Este é o título de nosso projeto, que tem como objetivo principal, fomentar a produção de hortaliças e o consumo de uma alimentação mais saudável. Através da construção de uma horta modelo na escola, a família e o aluno, conforme escolha realizada em entrevista previamente estabelecida pela coordenação pedagógica, são convidadas a se integrarem a esta proposta, e construírem em suas casas espaços de cultivo para hortaliças. Através da verba disponibilizada pelo projeto, o grupo recebeu alguns materiais (como ferramentas, mudas, entre outros) e apoio técnico.

Para incentivar as crianças e familiares a cultivar hortaliças, os planejamentos foram pensados de modo a conscientizá-los da importância de uma alimentação adequada e de qualidade, com temáticas voltadas à produção e o consumo de alimentos mais saudáveis, quando preparados e produzidos por eles em seu espaço de cultivo.

Ao longo destes seis meses que o projeto está sendo desenvolvido na escola, percebemos uma aproximação muito significativa das crianças e famílias ao espaço escolar, pois a escola além de estender este trabalho a algumas famílias, distribui as demais famílias o que está sendo produzido na horta da escola, que está aos cuidados dos alunos e das professoras.

Fazer parte da organização dos planejamentos para esta etapa da Educação Básica inicialmente pode parecer simples, porém a partir das formações e estudos realizados durante o RP me deram subsídios para observar e compreender a importância da organização do planejamento pedagógico.

Considerações finais

Vivenciar à docência durante este período foi muito importante para minha formação acadêmica e pessoal, me fez refletir e perceber o quanto esse movimento de observar o espaço escolar e sua comunidade, reflete muito do modo como desenvolvemos nossos planejamentos. Pois, se quisermos educar cidadãos que possam ser participativos e que valorizem o seu contexto social, precisamos despertar neles o interesse de aprender e compreender as especificidades deste lugar, que é seu.

Para realizar qualquer aproximação familiar neste momento, devemos considerar que estamos vivendo um momento muito delicado, nas estruturas familiares e sociais, onde muitas famílias vivem em vulnerabilidade social ou em extrema pobreza, que nem as necessidades básicas diárias de alimentação, moradia e saúde, fazem parte do cotidiano de muitos lares. Não bastando o agravamento maior por conta do vírus Sars covid19, ainda temos que conviver com um momento político nada favorável às comunidades vulneráveis, onde não há planejamento e nem realização de políticas públicas que deem amparo para esta parte da sociedade.

Seguindo o tema da escola que educar é humanizar, percebemos que através da humanização conseguimos desenvolver plenamente o pensamento e a nossa liberdade, fazendo frutificar através da educação não só o seu desenvolvimento próprio, mas àquele capaz de criar um homem participativo no desenvolvimento de uma nova sociedade.

Durante esse período de pandemia, a equipe diretiva efetuou busca ativa dos estudantes com pouca ou nenhuma participação no Ensino Remoto, sendo mantido contato com os responsáveis dos estudantes. Neste sentido, pudemos perceber que a presença dos alunos e familiares na retirada das atividades na escola, sempre

foram cobradas e assistidas pela equipe diretiva desta escola. As intervenções com busca ativa aos alunos, continuaram neste ano de 2021, mas em um número menor que em 2020.

Meu sentimento neste momento é de gratidão, carinho e satisfação. Estou muito feliz e realizada, por ter feito parte do núcleo de Pedagogia /Alfabetização UFSM/CAPES. Aqui experienciei práticas docentes junto uma turma de educação infantil e anos iniciais. Receber o carinho e a reciprocidade por parte das crianças e das famílias, foi maravilhoso viver. Também, senti-me acolhida pelo grupo de colegas/residentes, professoras e comunidade escolar, percebi que me compreenderam em minhas falhas e inquietações, ao mesmo tempo que fui descobrindo uma educadora em mim, neste processo de formação aqui na Residência Pedagógica. Muito aprendi, mas bem sei que ainda tenho que aprender, pois a educação não é um processo estanque, é um processo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura auto biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004a.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional:** motivação da aprendizagem. 2. ed. São Paulo, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E OS FINS DA EDUCAÇÃO

Marcos Natanael Faria Ribeiro
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
marcos.natanael@unifesp.br

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: O presente texto traça relações entre o conceito de experiência, delineado em obras de Walter Benjamin e de Theodor Adorno, a formação docente e os fins da educação. Partindo do método analítico dialético negativo adorniano analisa-se aqui as ideias que permeiam e fundamentam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, contrastando-as particularmente às reflexões sobre a experiência desenvolvidas pelos autores supracitados. Objetiva-se, assim, discutir os fins da educação no tempo presente, questionando-se o modelo educacional meramente adaptativo e conformativo à realidade dada postulado pelas recentes diretrizes de formação inicial docente.

Palavras-chave: Experiência; Formação Inicial Docente; Finalidades Educacionais; Teoria Crítica da Sociedade.

INTRODUÇÃO

A tarefa educativa, articuladora e estruturante da vida em sociedade, exige um claro delineamento de suas finalidades para que possa desenvolver-se. A definição desses fins, que orientarão educadoras e educadores, exige a prévia compreensão do contexto social amplo, sendo as proposições de alterações e/ou de continuidades vinculadas a interesses e forças sociais que fomentam ideias, estratégias e meios para sustentar e justificar aquelas.

Tendo como panorama hodierno a hegemonia das sociedades industrializadas ainda organizadas pelo capitalismo tardio – conforme identificado por Marcuse (1973), Adorno (1995; 2005) e Adorno e Horkheimer (2006) e cujo recrudescimento e seus reflexos no contexto educacional brasileiro já foram reiterados por autores como Crochík (2003), Silva (2008), Chauí (2014) e Pucci (2018) –, é necessário considerar que a formação cultural geral, da qual a educação faz parte, está

subordinada aos desígnios do capital; foi convertida em um valor e tornou-se pseudoformação (ADORNO, 2005). Nas últimas décadas, esse quadro intensificou-se sobremaneira sob os ditames neoliberais, sendo "a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral" (LAVAL, 2019, p. 9, grifos do autor). Nesse sentido, o tipo de formação demandado por essa ordem tem sido aquele que estimula a adaptação ininterrupta, corrói o potencial de reflexão, mina a capacidade de identificar-se com os outros, sobretudo os considerados "desviantes", e naturaliza a supressão de limites éticos sempre que os interesses do poder econômico assim desejam; um tipo de (de)formação geral que dissolve as possibilidades de resistência individual e coletiva em prol da integração ao todo social (MARCUSE, 1973; ADORNO, 1995; 2005; ADORNO; HORKHEIMER, 2006; SILVA, 2008; CHAUÍ, 2014; PUCCI, 2018).

Tal conjuntura impele à retomada do conceito de experiência que permeia as obras de Walter Benjamin e de Theodor Adorno para a análise dos elementos que compõem a formação cultural contemporânea, objetivando uma contraposição ao movimento histórico eivado pela opressão. Este, conforme afirmado por Benjamin (1987a), nos ensina que o estado de exceção denunciado há muito é, na verdade, a regra geral da marcha humana. A potência desse conceito, tal como apresentado nos escritos dos autores em questão (BENJAMIN, 1987a; 1987b; 1987c; ADORNO, 1995; 2005; 2020a; 2020b; 2020c), está no chamado à necessidade incessante de reflexão sobre tudo aquilo que nos acontece e nos atravessa; no convite à abertura ao contato não heterônomo com o não-eu, o distinto de si; no pensar em particularidades e universalidades enquanto partes constituintes de uma mesma constelação que se afetam constante e mutuamente. Se, como é notório, a extinção dos contextos que possibilitam essas ações aumenta *pari passu* aos vertiginosos desenvolvimentos científico e tecnológico em curso – desenvolvimentos que, embora já possibilitem garantir simultaneamente a todos a autoconservação, uma maior disponibilidade de tempo livre para a realização de experiências formativas e a pacificação da existência (MARCUSE, 1973), acabam por incitar e justificar a ocupação pautada pelo consumo irrefreado e pelo torpor reflexivo –, torna-se fundamental resgatar a questão formulada por Benjamin em 1933: "qual o valor de

todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?" (BENJAMIN, 1987b, p. 115). A miséria da qual fala Benjamin, gerada e reproduzida nessa ordem social, conduz à incapacidade de realizar experiências, resultando na esterilização da afetividade, das possibilidades de individuação, da abertura à experimentação aberta, franca: "Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos de empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do 'atual'" (BENJAMIN, 1987b, p. 119).

Esse quadro impõe seu peso à questão educacional. Conforme explanado por Adorno (2020a) no debate "Educação – para quê?", o próprio conceito de racionalidade precisaria ser compreendido de forma mais ampla, para além de uma mera capacidade formal de pensar; nesse sentido, racional seria "o pensar em relação à realidade e ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é", correspondendo, assim, "literalmente à capacidade de fazer experiências" (ADORNO, 2020a, p. 164).

O autor destaca ainda a íntima relação existente entre o entendimento positivista de razão, instrumentalizado, a estrutura social perversa que o sustenta e a perda da experiência. Ao abordar as dimensões da teoria e da práxis, polos de uma relação dialética que contém interdependências mas também apresenta descontinuidades, Adorno reitera que a ordem social corrente, que sobrevaloriza a razão instrumental ao mesmo tempo em que obsta as possibilidades de experiência, eleva a importância da dimensão prática e rebaixa o papel da teoria: "onde a experiência é bloqueada, ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada" (ADORNO, 1995, p. 203-204). Entendendo o pensar e a reflexão teórica como forma de ação que subsidia a autonomia que impele à resistência ao "princípio de Auschwitz" (ADORNO, 2020b, p. 135), o autor destaca que a práxis corretamente compreendida age pelo primado do objeto (ADORNO, 2009) a partir de seu estado de carência, estado que é mediado pela totalidade social e, por isso mesmo, somente identificável através da teoria (ADORNO, 1995). A práxis não é uma decorrência direta da teoria; todavia, a aversão à teoria fragiliza a práxis, converte-a em

pseudoatividade – na qual os meios são fetichizados e não há ponderação sobre os fins – que repõe a barbárie já instaurada (ADORNO, 1995).

Portanto, cogitar objetivos educacionais comprometidos com a transformação do atual contexto, no qual imperam uma anacrônica injustiça social e a insensibilidade generalizada, demanda: considerar o pensar como realização de experiências intelectuais e a educação para a experiência como "idêntica à educação para a emancipação" (ADORNO, 2020a, p. 164); e examinar a dinâmica vigente entre teoria e práxis. Se a educação ancora-se, de fato, no esclarecimento e no conceito de racionalidade visto em sua amplitude, isto é, se a finalidade da educação projetada não se resume à modelagem heterônoma de pessoas conformadas e adaptáveis e à mera transmissão imponderada do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, deve ela comprometer-se prioritariamente com a reflexão sobre o contexto cultural massificado e danificado que tem refreado qualquer projeto plenamente democrático, com vistas à emancipação, contexto este que oblitera cada vez mais os tempos, os espaços e mesmo a capacidade de se realizar experiências e, como decorrência, obsta o próprio pensar (ADORNO, 2020a; 2020b; 2020c); um cenário que desafia sobremaneira aqueles e aquelas que optam pela tarefa de educar e de se educarem.

Fundamentado no que foi anteriormente exposto, este texto visa discutir, amparado pelo método dialético negativo adorniano[1], elementos da formação inicial docente no Brasil, recentemente tornado objeto de graves interferências do atual governo federal[2], em relação às finalidades educacionais projetadas.

[1] Método materializado na obra "Dialética Negativa" (ADORNO, 2009), publicada originalmente em 1966, na qual Theodor Adorno postula "o esforço de ir além do conceito por meio do próprio conceito" (2009, p. 22), motivado pela tentativa de superar a distinção oficialmente operante entre filosofia e investigação científica. Para o autor, "todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impele à sua formação" e, assim, "visam a algo para além de si mesmos" (idem, p. 18). Se pensar é resistir àquilo que lhe é imposto, imprimindo negatividade àquilo que é conceituado e apresentado como dado inquestionável e independente de suas condições históricas, materiais e subjetivas de produção, "o desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia" (idem, p. 19).

[2] Salienta-se, contudo, que os retrocessos na legislação e a precarização das diretrizes educacionais nacionais intensificam-se já desde o golpe de 2016, que alçou Michel Temer à Presidência da República.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pouco mais de quatro anos após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2015, fruto de mais de uma década de intensas discussões e disputas travadas entre instâncias governamentais, associações de professores, instituições educacionais e sociedade civil (GUEDES, 2020; PIRES; CARDOSO, 2020; FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021), foram impostas, em 2019, diretrizes de distinto viés a serem implantadas pelas instituições formadoras (BRASIL, 2019a). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22, aprovado em 07 de novembro de 2019 e publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), a principal justificativa assenta-se na necessidade de adequação da formação inicial docente, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aos princípios instituídos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – na Educação Básica, a qual este mesmo parecer enaltece como sendo um inédito consenso construído no Brasil "sobre as aprendizagens essenciais"[3] (BRASIL, 2019b, p. 1).

Considerando que as mais recentes diretrizes para a formação de professores têm como referencial a BNCC, destaca-se, então, sua opção de priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades de cunho prático como a própria essência da formação docente. Logo, ainda que exibam como motivações a melhoria da qualidade do ensino e a premente atualização da formação docente – "reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática"; "fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com seu próprio desenvolvimento profissional"; "compromisso com metodologias inovadoras" (BRASIL, 2019a, p. 4) –, essas diretrizes retomam uma visão educacional assentada sobre concepções problemáticas já há muito debatidas

[3] É importante ressaltar que este suposto "consenso" foi severamente questionado por pesquisadores da área da educação (MARSIGLIA *et al*., 2017; SILVA, 2018; CÁSSIO, 2019), que apontam o esteio antidemocrático da BNCC que instrumentaliza e empobrece a educação nacional e estabelece um forte aparato de controle político-pedagógico, tornando o sistema educacional cada vez mais administrado e administrável; nesse sentido, argumenta Lopes (2019), são criados e publicizados aparentes consensos nas falas sobre educação que visam beneficiar e justificar o avanço de interesses do capitalismo neoliberal sobre as pautas e as instituições educacionais brasileiras.

no cenário pedagógico, tais como: a neutralidade do conhecimento; a adaptabilidade e a flexibilidade como valores atemporais e não questionáveis; o tecnicismo que subordina a teoria e a reflexão; e a possibilidade de maior mensurabilidade e controle por órgãos externos, sem que aspectos qualitativos de justiça social sejam priorizados (SILVA, 2008; 2018; CÁSSIO, 2019; PIRES; LAVAL, 2019; CARDOSO, 2020; GUEDES, 2020).

Sob o prisma de uma tal eficiência alcançada através do domínio de competências que conduziriam a uma formação docente mais alinhada ao "desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI" (BRASIL, 2019b, p. 12) – modelo formativo no qual são requeridos simultânea e contraditoriamente o controle centralizado (representado por avaliações padronizadas, periódicas e referenciadas em critérios externos por vezes estranhos às necessidades dos próprios sujeitos avaliados) e o voluntarismo e a "criatividade" individuais (veiculados como exemplos de protagonismo e engajamento docente) –, chafurda a discussão sobre a educação formal enquanto um momento de uma formação cultural mais ampliada que é corroída por um contexto social pautado por interesses mercantis no qual o desenvolvimento de experiências é obstado. Havendo, de fato, uma preocupação com o desenvolvimento pleno educandos, poderia ela secundarizar o olhar sobre as estruturas da sociedade brasileira, que reproduzem violências e desigualdades que incidem diretamente sobre a formação e sobre o cotidiano e o desempenho escolares? Ainda que, como defendido no parecer em questão, estudos indiquem ser a boa formação docente preponderante na aprendizagem e na performance estudantil, como seria possível não antepor, no debate sobre a formação de professores e a qualidade da educação, o olhar sobre o tipo de organização social excludente que vem sendo paulatinamente implementado e/ou referendado pelas mesmas autoridades que afirmam buscar melhorias educacionais enquanto agem esmaecendo (ou mesmo ignorando) as condições materiais, culturais e históricas nas quais a educação brasileira acontece? E mais: qual o real sentido e os interesses por trás das aprendizagens essenciais das quais se fala?

Como exemplo, tem-se o fato de que o parecer que advogou em favor da instituição da BNC-Formação enfatiza, em relação à formação inicial docente, a valorização: da proficiência em Língua Portuguesa e da capacidade de utilizá-la adequadamente na comunicação e na produção falada e escrita; do pleno manejo e entendimento dos conhecimentos matemáticos para produção e compreensão de indicadores estatísticos em educação; do domínio no uso da linguagem digital e das ferramentas tecnológicas e comunicacionais para promover inovações pedagógicas. Esses elementos são destacados, ao lado dos conhecimentos específicos de cada carreira, como conteúdos constituintes da parte de aprofundamento da formação inicial docente (grupo II). Muito mais tímido, ou até lacunar, é o mesmo parecer frente a conhecimentos de ordem histórica, sociológica, filosófica, artística e cultural – em especial aqueles relativos à cultura corporal[4] – que auxiliariam sobremaneira os docentes em formação a refletirem mais detidamente sobre as díspares e inúmeras amarras que na atual conjuntura impedem o desenvolvimento humano em sua plenitude, já que tal desenvolvimento obviamente não se encerra na capacidade de manipular um certo conjunto de competências e habilidades técnicas e/ou formais [5]. O que se discute não é a legitimidade da presença do primeiro grupo de conhecimentos num momento de aprofundamento da formação docente, mas antes a ausência da indicação de igual oportunidade de aprofundamento em outros conhecimentos fundamentais, se a questão for, de fato, fomentar o desenvolvimento humano pleno. Conhecimentos e reflexões que, por certo menos passíveis de controle e certificação, oportunizem a realização de experiências intelectuais que auxiliem tanto na autoformação do licenciando quanto na consolidação do domínio

[4] Basta observar que os elementos da cultura corporal só são mencionados pelas atuais diretrizes quando se trata da formação inicial de professores multidisciplinares para a Educação Infantil (sob o eixo “corpo, gestos e movimentos”), como se os outros licenciandos (à exceção daqueles da área de Educação Física) fossem, tacitamente, autorizados a ignorar as necessidades sensório-motoras que se fazem presentes e se impõem, ainda que de modo diverso, em todo o processo de desenvolvimento humano. Qual o lugar, de fato, do corpo na formação para a escola das competências?

[5] Ao afirmar que “as competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais” (BRASIL, 2019b, p. 12), o parecer em questão não faz qualquer alusão ao caráter ambíguo da técnica em si e ao componente de dominação política indissociável à racionalidade que institui a, e é instituída pela, tecnologia produzida na sociedade gerida pelo capital, tal como discutido por Marcuse (1973), Adorno e Horkheimer (2006), Adorno (2020b) e reiterado por Crochík (2003).

teórico necessário à práxis docente, exigências inexoráveis a todas e todos aqueles que se propõem a educar as futuras gerações (ADORNO, 1995; 2020a).

Outro ponto que denuncia as intenções últimas das alterações preconizadas pelas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores são os exemplos de excelência acadêmica citados no Parecer CNE/CP nº 22 (BRASIL, 2019b). Resultados obtidos em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Chile, entre outros, são apontados como referências para a educação que se pretende construir no Brasil a partir da reordenação da formação docente. Todavia, os detalhes da organização dos sistemas educacionais desses países listados como exemplos a serem seguidos não são discutidos. Seguindo os apontamentos de Laval (2019) e de Ball (2020) é possível entender que nesses países o movimento de desregulação da educação pública como direito social, que tende a torná-la mais um produto comercializável em diferentes frentes, está em franco avanço e que é a iniciativa privada, imiscuída em e amparada por instâncias governamentais e órgãos multilaterais, que têm determinado o quê, como e quando ensinar e avaliar. Assim, esse ideário educacional que já estava penetrando paulatina e profundamente nos documentos da Educação Básica instituídos no Brasil nos últimos anos será, portanto, retroalimentado pela estipulação de referenciais de formação docente que, segundo Pires e Cardoso (2020, p. 78), “operam uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado”.

Ao enfatizar o trabalho prático no que se refere à ação educativa, e sublinhar um suposto excesso de teorização nos cursos de formação de professores, conforme destacado por Guedes (2020), as recentes diretrizes menosprezam a exigência de desenvolvimento de um sólido arcabouço teórico no qual se ancora, segundo ADORNO (1995), a verdadeira práxis: simultaneamente responsável, crítica, aberta. Se a compreensão do processo de construção do conhecimento é um aspecto vital da ação docente, tal como é também exposto pelo parecer que alicerça as novas diretrizes (BRASIL, 2019b), faz-se necessário reconhecer que apropriar-se dos pressupostos e reflexões que possibilitam essa compreensão exige tempo de

recolhimento e distanciamento do objeto, movimentos que quando aligeirados, dificultados ou desencorajados tendem a reduzir a ação prática à pseudoatividade. Entrementes, o cerne das atuais diretrizes parece visar deliberadamente o ofuscamento da possibilidade de desenvolvimento de experiências intelectuais pelo futuro professor, rebaixando o papel deste ao de um mero aplicador e replicador de técnicas e conteúdos controláveis que melhor conduzam à adaptação dos educandos – e particularmente também a sua própria – ao real dado, nos termos explicitados por Chauí (2014) e Laval (2019). Nesse sentido, o futuro professor é levado a fiar-se em concepções esvaziadas de conteúdo como “competência”, “eficiência”, “protagonismo”, “inovação”, entre tantos outros chavões usuais – uma análise conceitual mais detida pode demonstrar a relação falseada que tais concepções, muitas vezes, estabelecem com a materialidade – e o distanciam da interação franca com os objetos. Assim como alertado por Benjamin (1987b), fazem-se rarefeitas as chances e o incentivo à realização de encontros não calculados, de ponderações meticulosas e de imaginar outras possibilidades que não as já sacramentadas; a mimese impõe-se como norma e a possibilidade de experiência é substituída pela existência enquanto cópia, melhor administrável e menos perturbadora do ordenamento vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a questão da experiência na formação inicial docente, suas possibilidades de efetivação, os empecilhos a ela impostos e, sobretudo, a potência deste conceito não só para a reflexão sobre a práxis docente e seus aspectos conexos, mas também sobre a própria formação cultural massificada e danificada que se faz hodiernamente hegemônica, eleva a discussão sobre os propósitos da educação a outro patamar, qual seja: considerar os fins políticos últimos da ação educativa. Um pensar que permita tratá-la não como mera promotora de boa adaptação a uma vida que, não obstante todo o avanço técnico e científico já alcançado pela humanidade, faz-se cada vez mais penosa à maior parte das pessoas, mas sim como resistência às forças que impedem a instauração de uma vida qualitativamente melhor e digna simultaneamente a todas e todos. Em

concordância com Adorno (2020b), parece vital reiterar que na atual organização social a educação só tem sentido como autorreflexão crítica sobre tudo o que se passa, como resistência à pseudoformação onipresente que debilita a todos nós enquanto subsidia o horror cotidiano, que não cessa e se intensifica (PUCCI, 2018).

Ao preconizar a amputação das perspectivas de experienciar e refletir – intenção exposta de partida pelo modo antidemocrático como foram produzidas e instituídas as recentes diretrizes (GUEDES, 2020; FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021) –, a finalidade educacional sinalizada pelos "novos" referenciais formativos docentes converte-se em reiteração da sociedade profundamente desigual e contraditória que hoje temos, a despeito das inovações qualitativas às quais alude – mentira manifesta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995, p. 202-229.

_____. Teoria da semicultura. *Primeira Versão*, ano IV, n. 191, v. XIII. Porto Velho: Edufro, 2005, p. 2-19. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. *Dialética negativa.* Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a. p. 151-167.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b. p. 129-149.

_____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c. p. 185-202.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento:* fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BALL, S. J. *Educação Global S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020

BENJAMIN, W._Sobre o conceito de história. In: ____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas, vol. I. Trad. Sérgio P. Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 222-232.

_____. Experiência e pobreza. In:_____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas, vol. I. Tradução de Sérgio P. Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas, vol. I. Tradução de Sérgio P. Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 197-221.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 20 dez. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 22*, *de 7 de novembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019b.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CHAUÍ, M. A ideologia da competência. In: ROCHA, A. (org.). *A ideologia da competência*. Belo Horizonte/São Paulo Autêntica Editora/Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 53-58.

CROCHÍK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Revista Inter-Ação.* Goiânia, GO, v. 28, n. 1, jan./jun. 2003, p. 15-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1438>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais*. Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação.* Araraquara, SP, v. 6, n. esp. 1, mar. 2021, p. 940-956. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 30 set. 2021.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. *Sul-Sul – Revista de Ciências Humanas e Sociais.* Barreiras, BA, v. 1, n.1, mai./ago. 2020. p. 103-93. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658>. Acesso em: 08 set. 2021.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1a. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 45-57.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal:* Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos.* Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, mai./ago. 2018. p. 73-93. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 05 out. 2021.

PUCCI, B. A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo. *Veritas.* Porto Alegre, v. 63, n. 2, mai./ago. 2018. p. 595-613. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/30764>.Acesso em: 23 mai. 2021.

SILVA, M. R. *Currículo e competências:* a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

LA GESTIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR. TIEMPO DE ENSEÑAR. TIEMPO DE APRENDER

Paulina Elene Villasmil Socorro
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
paulinavillasmil@gmail.com

Eje: Formación Docente y Fundamentos de la Educación

Resumen

Existen prácticas de enseñanza, asimiladas como rutinas escolares sobre las cuáles nunca nos hemos preguntado sobre su origen y su valor pedagógico para educar en la curiosidad, la intuición, la sociabilidad, para la vida solidaria y, muy especialmente, educarlos para una emocionalidad que les haga ser felices. Y es aquí donde tiene lugar la reflexión sobre las formas de los docentes de concebir el tiempo escolar, el tiempo de enseñar, el tiempo de aprender y la formación del ser en ese marco temporal y lugarizado en el que se desarrolla la vida de la escuela.

Palabras clave: Tiempo, lugarización, escolarización.

INTRODUCCIÓN

Diversos trabajos que se suscriben en las Ciencias Pedagógicas como el de Martinic. S (2015), explican cómo las prácticas escolares en América Latina aún preservan vestigios normalizadores del tiempo escolar que datan del siglo XIX. Así tenemos que en las escuelas gran parte del tiempo escolar planificado por los docentes se dispone para el disciplinamiento, la normatización y la rutinización como mecanismo de creación de patrones en serie de comportamientos más o menos homogéneos. Estas concepciones ya han sido analizadas y denunciadas por Paulo Freire en su obra Pedagogía del Oprimido, como formas estructurantes y estructuradas de una pedagogía dominante y para la dominación.

Si miramos la otra cara de la moneda, el plan del estudiantado en la escuela como tiempo - lugar de aprender, es otro (que también es un tiempo de enseñar, si entendemos que el proceso de construcción del conocimiento es bidireccional o multidireccional si lo complejizamos con mayor rigurosidad). Para los estudiantes es el tiempo y lugar de la socialización, el compañerismo, la búsqueda de ideales comunes. Si recogiésemos evidencias de los reencuentros de egresados de una cohorte en una misma institución educativa, podríamos constatar que lo que prevalece es el tejido social y afectivo construido durante la vida estudiantil en ese espacio común que es la escuela.

La noción del tiempo es un componente presente en todos los sistemas educativos. Va unido no sólo a los estadios de desarrollo del aprendiz, a la eficacia en la enseñanza, a la garantía de la tasa de graduados, sino también a rutinas socializantes en la vida cotidiana.

Pero hay una noción también del tiempo unida a la relación capital – trabajo en Carlos Marx. Plantea Martin, S (2018) citando a Bensaïd (2013) que *"la posibilidad de disponer del tiempo es lo que fundamenta y sostiene toda práctica económica pues "toda economía es «economía de tiempo». La categoría de tiempo está en el centro de la crítica de la economía política".* Plantea que el modelo capitalista racionaliza el tiempo de manera instrumental para darle significado en términos de linealidad, continuidad y como vacío que se puede llenar.

En este estudio se presenta una reflexión sobre las formas de concebir y gestionar el tiempo en el espacio - tiempo de la escuela, como un tiempo de enseñar y un tiempo de aprender.

En el caso venezolano, el año escolar lo constituyen 180 días hábiles. En ese lapso se debe distribuir el desarrollo de los contenidos curriculares en jornadas académicas, cada una de 45 minutos. En instituciones privadas y subvencionadas se cumple una jornada diaria de 5 horas académicas. El tiempo de desarrollo de las áreas de contenido se distribuye de manera diferenciada según su extensión y complejidad. En el sistema de Escuelas Bolivarianas, la jornada escolar abarca un

lapso que oscila entre las 7 y 8 horas. Esta larga jornada diaria está concebida para contemplar los momentos de recreación, alimentación, tareas de refuerzo o repaso de contenidos y actividades complementarias de formación artística y deportiva.

En un estudio realizado por la OCDE se estimó que la cantidad de horas destinadas a la permanencia de los niños en las escuelas por sí mismo, no garantizan resultados óptimos, sino más bien, el valor de las experiencias pedagógicas que los docentes desarrollan durante el tiempo de la jornada escolar.

En nuestro país el tiempo escolar ha sido, durante muchos años un tema de debate que ha originado propuestas novedosas y originales, pero con un desarrollo efímero.

Por otro lado, la experiencia de jornada completa propuesta en el Sistema de Educación Bolivariana, contiene, desde el punto de vista conceptual, una noción del tiempo escolar unida a los aspectos culturales, vivencias comunitarias y, sobre todo, a la noción de lo colectivo. Sin embargo, en su desarrollo, la puesta en marcha de estas nociones se va desvaneciendo por la fuerza que ejercen los marcos cognitivos de sus actores construidos a lo largo de su formación y de sus vidas como educadores bajo una racionalidad anquilosada en la vieja escuela, aquella estatuida por la iglesia católica desde los tiempos de la conquista europea de los pueblos amerindios. La fuerza de la costumbre y del imaginario pedagógico subyacente se superpone si los procesos de formación asumidos como políticas de Estado no transforman lo que Freire denomina la “conciencia crítica”.

El debate sobre la organización del tiempo escolar ha puesto en la discusión pública el problema de la asistencia de los docentes, el absentismo de los estudiantes, las interrupciones de la jornada escolar por motivos diversos que van desde las problemáticas de infraestructura escolar hasta problemáticas de tipo laboral – gremial y otras externas a las instituciones que corresponden a las dinámicas de las ciudades y que afectan directamente el desarrollo de la vida escolar, tales como las protestas callejeras o las huelgas de transporte público. Se mencionan otros problemas que afectan el desarrollo de la jornada escolar como los servicios públicos ineficientes, los períodos atmosféricos (lluvias torrenciales) y sus impactos

en las posibilidades de movilización o en la infraestructura de las instituciones educativas, por citar algunos ejemplos.

Pero hay otro problema cuyo impacto tiene una sutileza aún mayor que aquellos problemas estructurales. Se trata del tiempo – lugar que los docentes y los estudiantes comparten en el escenario de la clase.

¿Cómo entienden los docentes la importancia del tiempo en el desarrollo de la jornada escolar?

¿Están conscientes los maestros del hecho transcendente para ambos (docentes – alumnos) que supone estar en un tiempo y lugar que es común?

¿Son conscientes los docentes de los procesos que se despliegan en esa relación bidireccional que ocurre en el tiempo de enseñar y el tiempo de aprender?

Estas interrogantes son el punto de partida de este estudio cuyo carácter reflexivo y analítico impregnará sus diferentes momentos de desarrollo. Estas reflexiones de conducen, además, al asunto de la subjetividad en la interacción docente – alumno. Se expresa cuando en los actos comunicativos que tienen lugar en un aula de clases se integran los marcos cognitivos a través de los cuales los docentes comprenden el mundo, interpretan los fenómenos físicos y sociales y orientan sus formas de actuación con los otros. Estos marcos cognitivos con los que se define la finalidad de la acción docente, el propio conocimiento y las relaciones sociales intraescolares y de la escuela con el contexto social que le circuye, son los que conforman lo que se ha denominado como el modelo pedagógico que puede expresarse en la acción educativa de manera explícita o implícita.

Estos planteamientos sirven de base y justificación para desplegar un esquema de trabajo que propone un ámbito general de análisis de la estructura de la clase en el que se estudia cómo se establece el tiempo y la forma de organización de la clase, bajo la lente de *El tiempo escolar, el tiempo de enseñar y el tiempo de aprender* como experiencias lugarizadas de construcción del conocimiento, de socialización y de construcción de la vida.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la gestión del tiempo escolar, como tiempo de enseñar y tiempo de aprender en el contexto comunicativo de la clase.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir el binomio tiempo – lugar a partir de la interacción docentes – alumnos en el contexto de la clase.

2. Analizar las rutinas escolares como parte de la cultura escolar expresada en la praxis docente.

3. Estudiar el escenario de la clase, su estructura física y relacional para el cumplimiento de los fines pedagógicos.

4. Analizar el tiempo subjetivado y objetivado en el escenario de la clase.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El esquema de trabajo de este estudio propone un ámbito general de análisis de la estructura de la clase en el que se estudia cómo se establece el tiempo y la forma de organización de la clase.

Cabe destacar que este estudio se suscribe estrictamente en el campo de la pedagogía, la educación escolar es el área específica de anclaje de esta investigación. Ahora bien, para analizar la acción educativa en la situación específica de la clase y en el contexto educativo venezolano, se aprovechan los estudios sobre dialogicidad realizados por la Lingüística y la perspectiva dialógica de Paulo Freire, los estudios realizados por la Psicología, la Filosofía, la Sociología de la Educación y las Ciencias Sociales.

Interrogantes de Investigación

La problemática descrita al inicio de este trabajo condujo a la formulación de las siguientes interrogantes:

¿Cómo entienden los docentes la importancia del tiempo en el desarrollo de la jornada escolar?

¿Están conscientes los maestros del hecho transcendente para ambos (docentes – alumnos) que supone estar en un tiempo y lugar que es común?

¿Son conscientes los docentes de los procesos que se despliegan en esa relación bidireccional que ocurre en el tiempo de enseñar y el tiempo de aprender?

Tipo de Investigación

El siguiente es un estudio de naturaleza cualitativa. Se describe el fenómeno de estudio en relación con el contexto y las singularidades que lo definen con la finalidad de interpretarlo y comprenderlo. Se utilizan las herramientas que proveen la metodología de los estudios de casos, por considerarse de gran utilidad para analizar el enfoque pedagógico subyacente en la noción y gestión del tiempo y lugar de la educación en el caso específico de un grupo de nueve docentes de escuelas diferenciadas por el tipo de prestación del servicio educativo, a saber: público, privado secular y privado religioso. Este estudio también se define como de tipo experimental, ya que se observan y registran, tanto en audio como en un diario de campo todo el recorrido de la clase.

Población

La población que compone el estudio es finita, corresponde a maestros del subsistema de Educación Básica, del nivel de Educación Primaria, específicamente docentes de 6º grado. Las escuelas seleccionadas se ubican en dos municipios del estado Zulia, a saber, Maracaibo y San Francisco. Para el estudio se ha querido abarcar escuelas de diferentes sectores que se diferencian por el tipo de prestación del servicio educativo: el servicio privado secular de educación, el servicio privado religioso de educación, el servicio público de educación.

Muestra

Es importante aclarar que las evidencias de este estudio no corresponden a un contexto pandémico y de modalidad digital y remota, sino, al de clases presenciales.

La muestra de referencia para el estudio es de tipo no probabilística y dirigida. Se seleccionaron diez docentes, tres de escuelas públicas, tres de escuelas privadas

religiosas y cuatro de escuelas privadas seculares. Como criterio para la triangulación se abarcó, tres tipos de instituciones según sus características administrativas. De allí que se haya seleccionado tres escuelas que prestan servicios privados de educación con componentes religiosos, en este caso, se seleccionó una escuela que se define como adventista, una que se define como evangélica y una escuela definida como católica. Tres escuelas de administración privada que se definen como seculares, en este caso se hizo una selección arbitraria porque no hay un rasgo definitorio que diferencie su oferta educativa del resto de las escuelas privadas, finalmente, tres escuelas del sector público, una de gestión estadal, una escuela nacional bolivariana y una escuela nacional.

Instrumentos de recopilación de información

Observación de campo

Se utilizó la técnica de recopilación de información de la observación no participante. Se observaron, durante tres meses las clases correspondientes a las áreas de Lengua y Ciencias Sociales. La observación se recogió antes del contexto pandémico en un registro de campo en el cual se contemplaron aspectos relativos a:

- La estructura del aula.
- Disposición de los alumnos con respecto a la maestra.
- Distribución del tiempo en las fases de la clase de inicio, desarrollo y cierre o conclusión.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Las rutinas escolares

En los registros de campo pueden observarse las coincidencias en las rutinas escolares y en las estrategias de enseñanza desarrolladas por las docentes seleccionadas para este estudio. Esta concurrencia devela parte de la cultura escolar establecida en la praxis docente, como paradigmas construidos a partir de la

formación universitaria, la política educativa de Estado (que involucra la formación permanente de los docentes en ejercicio) y de las propias dinámicas escolares[1].

En las siguientes notas de campo se registra esa trayectoria en el tiempo que transcurre desde que los niños entran al aula de clases, el tiempo que emplea la docente para preparar la clase (improvisar) y el inicio propiamente de la clase.

(Registro 1)

EON – 1 – 094 **(Transcripción de clase grabada)**
A las 7:30 minutos entran los niños y la maestra al aula de clases. Son las 7:36 A.M., la clase aún no comienza, la maestra hojea un libro buscando el contenido para la clase. 7:40 A.M. Comienza la clase que trata sobre los signos de puntuación.

(Registro 2)

EPS3 – 2 – 042 **(Transcripción de clase grabada)**
Se inicia la clase de Lengua a las 8:30 A.M. La maestra copia en la pizarra la fecha, el área y el título de la actividad de hoy. «Taller Nº 11. Relatos reales e imaginarios. Fábulas. Mitos. Textos narrativos. » Cuenta uno, dos, tres, para ordenar la clase. Espera a que traigan el material fotocopiado para iniciar la actividad. A las 8: 44 A.M., traen el material. La maestra da las instrucciones para realizar la actividad. La maestra explica lo que se debe hacer en la hoja y los niños se disponen a trabajar.

En una de las clases transcritas se tiene que de un total de 1425 palabras que incluyen el diálogo de la maestra con sus estudiantes, sólo 284 corresponden a la explicación de la maestra sobre el tema a tratar. Así mismo es importante plantear que la finalidad de su explicación es básicamente instructiva, no desarrolla conceptos, sino más bien expone los pasos que los niños deben seguir para responder una guía de actividades contenidas en una hoja fotocopiada. La propia información sobre la observación de normas ortográficas resulta más una advertencia de lo que puede acarrear la comisión de un error en la calificación final del trabajo que el estudio sobre el uso de la **z** y **s** en la escritura de ciertas palabras.

[1] Sobre la cultura escolar es importante señalar que durante todo el siglo XX venezolano los objetivos educacionales han estado subordinados al sistema económico y político presente en cada período de gestión de gobierno. Este hecho queda evidente en los objetivos educativos de los Planes de la Nación en los diferentes períodos de la democracia neoliberal. El sociólogo Rodolfo Quintero caracterizó la configuración cultural del período histórico que se inicia en los años 70 hasta finales del siglo XX como la "Cultura del Petróleo". Esta definición ha sido útil, no solo para explicar los procesos sociales, económicos y políticos que se desplegaron a partir de la producción petrolera, sino que también, la cultura del petróleo ha tenido su expresión en el sistema educativo, en el proyecto educativo del país y en los valores escolares.

La actividad, que resulta muy sencilla para los estudiantes, es realizada en un tiempo breve y de manera mecanizada.

En todas las instituciones educativas están presentes rutinas escolares que permiten organizar al grupo de alumnos, establecer las actividades a realizar, organizar el espacio, el tiempo, las formas de estar, los materiales. Este tipo de rutinas orientadas y reguladas por los docentes, con menos restricciones normativas que en el desarrollo de la clase propiamente dicho, permite la cercanía del docente con sus estudiantes, además de establecer acuerdos bajo patrones de actuación en el que los alumnos se acoplan a las decisiones de los docentes. Por otro lado, las rutinas, como acciones diarias que se ejecutan más o menos en las mismas condiciones, permiten crear ciertos hábitos estructuradores de la conducta, además de generar esquemas de actuación frente a situaciones inesperadas.

Pero las rutinas escolares son formas de vivencia de una cotidianidad que engendra, en términos de Ágnes Heller (1987) procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural, estas rutinas van constituyendo la vida de la escuela. Si esto es así, la realidad que se observa en las instituciones del estudio refleja una grave problemática que tiene sus orígenes en la manera como se ha orientado la formación de los docentes y a las formas de gestión y organización escolar.

Hay un problema evidente que está relacionado con la formación ética reflejada en las acciones que involucran el proceso de conocer, de enseñar, de aprender. En el caso de las maestras de este estudio, la desatención a la importancia del tiempo escolar como *tiempo de enseñar y de aprender* tiene una vinculación con la laxa concepción de los fines pedagógicos de la escuela, unos fines que no sólo tienen que ver con la enseñanza de las disciplinas, sino que están relacionados con el esclarecimiento sobre la impronta de la escuela en el desarrollo infantil, con sus metas en la construcción de sujetos facultados para el trabajo productivo, aptos para la vida en comunidad, para integrar una sociedad que valore y defienda la vida, en

términos de lo que en América del Sur se conoce como el *sumak kawsay*[2] o el vivir bien.

La pregunta sobre qué es realmente lo que a la escuela y a los maestros les corresponde aportar en ese sentido, conduce hasta el asunto planteado por Freire (2008) sobre la responsabilidad profesional y la exigencia política en la acción de *enseñar* y sus implicaciones en el acto de *educar.*

2. El escenario de la clase. Su estructura.

En el estudio de campo se observa que las rutinas escolares no presentan marcadas diferencias. La llegada de los alumnos a las instituciones educativas se inicia con un recibimiento en un área amplia donde puede estar todo el alumnado y los docentes. Se inicia con un saludo de bienvenida, se hacen honores a los símbolos patrios (saludo a la bandera, canto del himno nacional y en ocasiones del himno de la entidad estadal) y en algunas instituciones se ofrece algún culto religioso. Incluso, a pesar de que en la Ley Orgánica de Educación se establece el carácter laico de la educación, en muchas instituciones educativas públicas se hacen estos cultos religiosos. Luego de este recibimiento los alumnos pasan a sus aulas de clase.

La clase, entendida en términos de Anna Cros (2003), posee una estructura metodológica que se caracteriza por tener un inicio, un desarrollo y una conclusión o cierre. En los registros de campo se recoge esta estructura y se marcan los momentos de manera notoria, véase el siguiente ejemplo:

(Registro 3)

EPS1 – 1 – 092 **(REGISTRO DE CAMPO)**

[2] El *sumak kawsay*, es una filosofía de sabiduría ancestral de los pueblos originarios de la América del Sur, proviene de un universo cultural no occidentalizado, el cual, propone la ruptura de la relación mercantilista del hombre con la naturaleza. Supone una alternativa ante el enfoque del *estado de bienestar* proveniente de los modelos de desarrollo capitalista con su consecuencia depredadora de los recursos naturales. En su lugar, este concepto propone un nuevo modelo de desarrollo que recupere el equilibrio entre la acción humana en unión con la naturaleza para el desarrollo humano posible y la felicidad de todos.

10:14 A.M.

Se inicia la clase. La maestra pide a los alumnos silencio. Informa que va a explicar la guía de estilo para el desarrollo de un trabajo de investigación que los niños realizan en parejas sobre el tema de la comunicación. Llaman a este trabajo «Tesis».

La maestra advierte que primero va a explicar y que los niños solo deben escuchar, luego deberán copiar en sus cuadernos.

La maestra inserta un pendrive en el computador y se proyecta en PowerPoint una presentación titulada «Guía de Estilo para Elaboración de Tesis».

Llama la atención a los niños para que estén atentos. Explica los preliminares de la tesis, además de apoyarse en la lámina electrónica muestra cada parte de un trabajo ya realizado de años escolares anteriores. Los niños hacen preguntas sobre procedimientos que aún no tienen claro. La maestra les explica.

Hay un dato curioso. Un niño al preguntar tutea a la maestra, no es común en nuestras relaciones de cortesía verbal en nuestras formas de comunicación, tutear a una persona que tiene alguna jerarquía, ya sea por su profesión, por el cargo que ocupa o el lugar en la familia, por su edad o por ser desconocida. En nuestras formas de relacionarnos se marca, a través de las relaciones de cortesía verbal la proximidad o distanciación con nuestro interlocutor. En el caso de las escuelas, un alumno siempre dirá a su maestra «usted» en vez de «tú».

10:36 A.M.

La maestra explica las normas de presentación de trabajos y explica procedimientos que corresponden más al uso de los procesadores de textos o máquinas de escribir mecánicas. No toma en cuenta que la mayoría de las normas se cumplen al preparar el diseño de la página a través de los comandos que proporciona el programa de Word.

10:43 A.M.

Sigue la explicación de la maestra. Los niños están atentos y siguen haciendo preguntas sobre la forma de hacer el trabajo, la maestra les explica.

La clase es totalmente instructiva. La maestra manda a sacar el cuaderno de Lengua para que copien el contenido de las láminas de la presentación.

3. El tiempo escolar, el tiempo de aprender

La gestión del tiempo escolar es uno de los componentes de la didáctica asociado a la efectividad de la enseñanza y, por ende, al logro de los objetivos educacionales. De allí que, el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje esté presente en la política pública educativa, manifiesta en:

A. La organización de la carga horaria en la maya curricular a partir de la clasificación y jerarquización de las asignaturas, atendiendo, además, a varios factores tales como la edad de los alumnos (sus estadios de desarrollo cognitivo),

las características propias de las áreas de conocimiento y a la disponibilidad de docentes por alumno (ratio escolar).

B. El tiempo de permanencia de los docentes en las escuelas, es decir, la jornada docente.

C. El tiempo de funcionamiento de la escuela influenciado por varios factores como el calendario laboral y escolar, además de otros elementos exógenos a la propia escuela, pero con gran incidencia en el desarrollo de las actividades escolares tales como los períodos atmosféricos y otras particularidades geográficas. Se incluyen como parte de estos factores las problemáticas políticas, económicas y sociales coyunturales de la ciudad, la región y el país.

Las evidencias recogidas muestran el uso del tiempo de la jornada como un componente de la interacción docente – alumno gestionado eminentemente por el docente y circunscrito a una razón educativa. La gestión del tiempo en la praxis áulica está vinculada a la naturaleza y objetivos de la escuela, además, al paradigma pedagógico asumido por los educadores. Razo P. Ana (2016) en un interesante estudio experimental sobre la relación entre el tiempo de instrucción y el tiempo de aprendizaje realizado en la ciudad de México, conceptualiza el tiempo de instrucción en los siguientes términos:

> **(…) Se define tiempo de instrucción como la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños. (Razo P. Ana., 2016, p. 616)**[3]

Si se establece una relación entre la selección de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en un tiempo que es finito en el transcurso de la clase, entonces se puede afirmar que existe un problema relativo a lo que la autora denomina “intencionalidad pedagógica” en relación con las “oportunidades de aprendizaje”. Y es que la forma que los educadores tienen de concebir la gestión del tiempo escolar está vinculada a sus marcos pedagógicos construidos a lo largo de su formación docente, ya sea adquirida de manera formal e intencionada o de manera no

[3] RAZO PÉREZ, ANA ELIZABETH. TIEMPO DE APRENDER. El aprovechamiento de los periodos en el aula. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 21, núm. 69, abril-junio, 2016, pp. 611- 639. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

intencionada, como resultado de su interacción en su contexto social. El siguiente es un ejemplo que pone en tensión la cuestión de los fines pedagógicos e relación con las oportunidades de aprendizaje:

(Registro 5)

EOB – 4 – 046
Son las 2:00 P.M. Los niños están sin actividades asignadas por la maestra, conversan, algunos dibujan, hacen juegos, se levantan.
La maestra está elaborando una planilla de calificaciones de los alumnos. Mientras los niños no hacen ningún trabajo. Están sentados conversando. Cuando se exaltan, la maestra emite estridentes gritos para regañarlos.
Finalmente, a los casi 20 minutos, la maestra se levanta, va a la pizarra, pone el área y el contenido: «La oración y el sujeto». Busca en el estante un libro, lo hojea buscando el contenido para la clase.
Cabe destacar que, en conversaciones anteriores la maestra expresó que no planifica las clases.
Cuando está a punto de iniciar su clase, entra furtivamente una niña de otro grado y entrega a otra niña un papelito, la niña lo guarda y la que ha hecho de mensajera se va muy rápido a su salón. Los niños la acusan. La maestra le dice que le entregue el papelito. Es una carta de amor que le ha enviado su novio. La maestra la lee y sale al otro grado. Cuando la maestra sale, los niños se burlan de la niña, pero también simulan entre ellos peleas y hacen gestos de pandilleros.
A las 2:38' P.M., regresa la maestra y sin hacer comentarios sobre el incidente, inicia la clase.

En este caso, se centra la discusión en la implementación de rutinas de acción, no como acciones planificadas, con predominio de un orden necesario para la generación de hábitos que permitan un clima de cooperación útil para el desarrollo de actividades con valor pedagógico para los niños; más bien, se trata de rutinas en las que predomina la improvisación y la desorganización, puede hablarse de la existencia de un *no hacer*, que se deriva de la ausencia de objetivos educacionales, expresados en una planificación bien concebida de la clase.

4. **La gestión del tiempo escolar**

El registro de campo deja ver un itinerario, o bien improvisado o de planificaciones que se interrumpen por las contingencias propias de las dinámicas específicas de una escuela con deficiente gestión escolar.

Sobre el componente de la gestión escolar, cabe destacar la permanente preocupación, tanto de sectores académicos dedicados a la investigación educativa como de movimientos pedagógicos y otros actores sociales, por explicar las diversas problemáticas que los modelos de gestión escolar han provocado en el desarrollo

eficiente de la educación en Venezuela. Una problemática que es de vieja data y que el sociólogo e investigador Carlos Lanz Rodríguez (2014) ha caracterizado a partir de la presencia de algunos indicadores del modelo de producción capitalista en la educación, ellos son[4]:

- Separación teoría-práctica.
- Divorcio entre el saber y el hacer.
- Dicotomía sujeto-objeto.
- Contradicción dirigente-dirigido.
- Fragmentación y atomización del conocimiento.
- Parcelación de la tarea en el proceso de trabajo

Según este investigador las derivaciones de este modelo se reflejan en algunas expresiones recogidas en entrevistas a docentes de escuelas públicas venezolanas, en ellas también se muestra el modelo de gestión escolar:

> **"Se dice una cosa y se hace otra", "Las cosas no salen como se planifican", "as cosas se quedan en el papel", "Tareismo-empirismo sin perspectiva", "Falta de continuidad en los planes", "No hay evaluación de lo que se hace", "Cada quien anda por su lado", "No hay coordinación". (Ibídem)**

La Educación Bolivariana propuesta a partir de le Constituyente Educativa (1999), planteó en sus fundamentos epistemológicos transformaciones radicales para la superación del modelo educativo de raíz neoliberal, en cambio, se desarrolla a partir de dicho proceso constituyente todo un cuerpo teórico, legal y didáctico con el que se delinea un modelo de educación emancipadora, en cuyos principios se destacan, el carácter público de la educación, la inclusión y la participación comunitaria a partir de procesos de cogestión y corresponsabilidad. Pero pese a este impulso, subyacen hasta la actualidad, viejas prácticas de gestión que niegan la organización escolar basada en modelos que tienen bases legales como la conformación de los Consejos Educativos y su tarea primaria de articulación de la escuela con las comunidades

[4] Lanz Rodríguez, Carlos. 2014. INVEDECOR y la articulación del Modelo Productivo Socialista. *www.aporrea.org*. - www.aporrea.org/educacion/a180250.html

organizadas, se desatiende la visión de la escuela en el contexto de la comuna y como parte constitutiva de la promoción de desarrollo local en todos los órdenes.

5. Una triada interrelacionada: tiempo escolar, naturaleza de las instituciones escolares, praxis docente.

Retomando la idea de la vinculación entre la triada: gestión del tiempo escolar, naturaleza y objetivos de las instituciones educativas y, el paradigma en el cual las maestras circunscriben su praxis pedagógica, se evidenció que, en las escuelas religiosas, el tiempo dedicado a los rituales religiosos, se ubica en los momentos de inicio de la jornada escolar y de cierre. En las escuelas privadas seculares el tiempo de la tarea, o elaboración autónoma de los estudiantes supera al de las escuelas del sector público. Así mismo, el tiempo de desarrollo de la clase de las docentes es más extenso en las escuelas del sector privado y religioso que en las escuelas del sector público. Este dato es interesante cuando se reconoce la pervivencia del modelo eficientista predominantemente en las instituciones privadas y religiosas basado en el cumplimiento y la vigilancia. Citando de nuevo a Martin, S. la interacción entre docentes y estudiantes se resume en las “horas reloj”. Tenemos que, de manera velada se ponen en juego conceptos sobre el rendimiento del tiempo escolar y del trabajo escolar, que son un reflejo de la noción del tiempo y del trabajo metabolizadas en las interacciones escolares y en la forma de los docentes de concebir el propio trabajo escolar y del tiempo de trabajo, tiempo de recreación y tiempo libre de los estudiantes. Y estas diferenciaciones se observan en las escuelas públicas, privadas seculares y privadas religiosas.

A continuación, se muestran en las tablas la distribución del tiempo en clases de Lengua y Ciencias Sociales de cada escuela:

(Registro 6)

EPS1			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 1			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	12:05 M	12: 10 M	1: 20 PM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **1:10 HS**		
EPS2			
ÁREA: LENGUA			

EJEMPLO 2			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	8:35 AM	8:37 AM	9: 05 AM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **28'**		
EPS3			
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES			
EJEMPLO 3			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	8:37 AM	8:39 AM	9:19 AM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **40'**		
EPRA			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 4			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	4:39 PM	4: 46 PM	5:38 PM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **52'**		
EPRE			
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES			
EJEMPLO 5			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	10:13' AM	10:16' AM	11:26'
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **1:10 HS**		
EPRC			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 6			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	2:30' PM	2:42' PM	3:02' PM – 3:21' PM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **1:21 HS**		
EOE			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 7			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	7:45 AM	7:56 AM	8:34 AM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **38'**		
EON			
ÁREA:			
EJEMPLO 8			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	7:30 AM	7:45' AM	8:16' AM
RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **31'**		
EOB			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 9			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	2:00 PM	2:38 PM	3:00 PM

RESUMEN	DESARROLLO DE LA CLASE: **22'**

Tabla Nº1. Elaboración propia

RESUMEN DEL TIEMPO DE DESARROLLO DE LA CLASE (TDC)

ESCUELAS	EPS1	EPS2	EPS3	EPRE	EPRA	EPRC	EOE	EON	EOB
TDC	1:10:00	0:28:00	0:40:00	1:10:00	0:52:00	1:21:00	0:38:00	0:31:00	0:22:00

Es importante señalar que el tiempo de desarrollo de la clase en sí mismo no es garantía de procesos de enseñanza eficaz. En una clase de Ciencias Sociales de una escuela privada religiosa evangélica, el tiempo de desarrollo de la clase es de 1:10 horas, sin embargo, la acción didáctica de la docente para desarrollar procesos cognitivos se presenta carente de principios, métodos y procedimientos pedagógicos eficaces que permitan a los estudiantes la construcción de conceptos, la reflexión y la ideación sobre fenómenos sociales, así como, despertar el deseo de más conocimiento. En los registros de campo se recoge el trayecto seguido durante el tiempo que se señala anteriormente:

> *Interrupciones de la clase por la presencia de personas que llegan a hablar con la maestra. Llamados de atención para recuperar el orden de la clase. Preguntas formuladas por la maestra para indagar conocimientos previos de los niños sobre el tema. Explicación del tema siguiendo la secuencia temática del libro de texto, sin agregar ideas propias. Copiado en la pizarra de un cuestionario (preguntas y respuestas ya resueltas) que los niños deben transcribir en sus cuadernos.*[5]

Es importante situar en el análisis que el desarrollo del tiempo en la jornada escolar está alimentado de variadas situaciones que el docente debe redefinir permanentemente por tratarse de un tiempo compartido que, si bien el docente gestiona, no gobierna del todo porque es un tiempo en el que se coexiste con "los otros".

[5] Extraído de las notas de campo.

El tiempo escolar comporta un espacio de convivencia co-construido y vigorizado por las múltiples experiencias vitales de quienes participan en ese importante ámbito de socialización, diferenciado de otros por la existencia de reglas definidas y orientadas a normatizar la convivencia escolar. Este cuerpo normativo se construye de manera consensuada – al menos en su deber ser – y se expresa en los Manuales de Convivencia o Reglamento Interno, así como en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC). Ambos documentos contienen las finalidades educativas que orientan la vida escolar, patrones de actuación y sanciones al incumplimiento de las normas.

En las siguientes tablas se presenta el recorrido de las clases con mucho más detalle. Se toma como prototipo una clase, ya sea del área de Lengua o de Ciencias Sociales de cada una de las escuelas que conforman este estudio. Así mismo se toma como estructura de los momentos de la clase la misma que se utiliza en los diseños de planes de clase que se proponen en las escuelas de Educación de las diversas universidades, tanto públicas como privadas en el estado Zulia, a saber, «inicio – desarrollo - cierre».

6. Distribución de la jornada de la clase

(Registro 7)

EPS1			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 1			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	12:05 M	12: 10 M	1: 20 PM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Organización del aula. Atención a solicitudes de los alumnos. Informaciones sobre la forma de desarrollo de la clase.	Asesoría de trabajos de investigación realizado en parejas. Interacción basada en preguntas indagatorias de la docente y respuestas de los alumnos. Observaciones de la docente sobre aspectos técnicos del trabajo. Ejercicio de lectura: lectura en seguidilla. Preguntas orales para ejercitar la compresión de la lectura.	No hay cierre.
DURACIÓN DE LA CLASE	1:15 Hs.		

EPS2			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 2			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	8:35 AM	8:37 AM	9: 05 AM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Introducción del tema. La maestra escribe en la pizarra el recorrido que seguirá la clase: 1º Lectura grupal 2º Participación 3º Análisis por escrito	Interacción con los alumnos para dar orientaciones. Explicaciones sobre la vida y obra de Horacio Quiroga. Preguntas claras y sin ambigüedad formuladas por la maestra. Participaciones espontáneas de los niños sobre conocimientos adquiridos en situaciones de su vida cotidiana. Diálogo virtuoso de los niños con la maestra. Aportes de la maestra para reforzar con conocimientos teóricos y a través de preguntas para provocar razonamientos.	Interrupción de la clase para asistir a una presentación teatral.
DURACIÓN DE LA CLASE	30 minutos		
EPS3			
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES			
EJEMPLO 3			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	8:37 AM	8:39 AM	9:19 AM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Control de la asistencia. Recapitulación de la clase anterior. Llamados de atención para el orden de la clase.	Preguntas sobre trabajos asignados para realizar en la casa. Preguntas al grupo para verificar la comprensión de lo que cada niño lee. Aportes de la maestra sobre diversos aspectos que se tratan en las lecturas de los niños. Los aportes son más de tipo anecdótico que sobre contenidos teóricos complementarios. Uso de un discurso coloquial acompañado de gestos con las manos en lugar del uso de mapas u otros materiales de apoyo. Exposición de conceptos errados sobre el tema construidos a partir de falsas	La clase es suspendida abruptamente cuando entra al aula el profesor de informática. Entra con un saludo que ya los niños conocen. Los niños cierran sus cuadernos y libros y se van con el profesor al aula de informática.

		creencias adquiridas de su entorno social. Asignación de preguntas para ser respondidas con apoyo del libro de texto o de la red a través de los teléfonos celulares de los niños.	
DURACIÓN DE LA CLASE	42 minutos		
EPRA			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 4			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	4:39 PM	4: 46 PM	5:38 PM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Interacción con canciones religiosas para lograr el orden de la clase. Instrucciones sobre el trabajo a realizar.	Dictado de palabras con explicaciones sobre normas ortográficas. Interacción para aclarar dudas. Órdenes y regaños para el control de la disciplina. Ejemplificaciones en la pizarra. Preguntas exploratorias y para inducir razonamientos. Digresiones para mitigar el cansancio de los alumnos y retomar la atención. Asignación de ejercicios para realizar en el aula. Pase de algunos niños a la pizarra.	Asignación de tarea para la casa. Interacción con preguntas exploratorias. Recapitulación de la clase.
DURACIÓN DE LA CLASE	59 minutos		
EPRE			
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES			
EJEMPLO 5			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	10:13’ AM	10:16’ AM	11:26’
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Organización del aula. Órdenes y regaños para el control de la disciplina. Preparación del tema. Escritura en la pizarra de la asignatura y el título del tema a tratar. Instrucciones sobre el desarrollo de la clase.	Interrupciones de la clase por la presencia de personas que llegan a hablar con la maestra. Llamados de atención para recuperar el orden de la clase. Preguntas formuladas por la maestra para indagar conocimientos previos de los niños sobre el tema. Explicación del tema siguiendo la secuencia	Tarea para realizar en la casa.

		temática del libro de texto, sin agregar ideas propias. Copiado en la pizarra de un cuestionario (preguntas y respuestas ya resueltas) que los niños deben transcribir en sus cuadernos.	
DURACIÓN DE LA CLASE	1:18 horas		
EPRC			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 6			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	2:30’ PM	2:42’ PM	3:02’ PM – 3:21’ PM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Ordenamiento de la clase. Anuncio del contenido a tratar. Preguntas indagatorias sobre el tema a tratar.	Progresión entre el inicio y el desarrollo del contenido a desarrollar. Explicación de la maestra sobre conceptos nuevos para los niños. Ejercitación de los nuevos conceptos a través de planteamientos para resolver en colectivo con la guía de la maestra. Ejercitación en la pizarra. Explicación de la maestra de conceptos asociados al tema principal, por ejemplo: La diéresis en los triptongos.	Ejercitación en los cuadernos. Corrección de los trabajos de los niños.
DURACIÓN DE LA CLASE	51’:54’’ minutos		
EOE			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 7			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	7:45 AM	7:56 AM	8:34 AM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Pasa la lista de asistencia. Resuelve problemas de peleas entre alumnos.	Preparación de los recursos para la clase. Participación de los niños en dramatizaciones con títeres. Preguntas exploratorias. Diálogo de los alumnos con la maestra. Órdenes para realizar trabajos en los cuadernos. Interrupciones de la clase por visitas de personas al aula de clase.	No hay cierre. Se disipa la atención hacia las rutinas del desayuno y atención a las personas que llaman a la puerta. Se deja la clase a cargo de una pasante.

		Interrupciones para la venta del desayuno a los niños.	
DESARROLLO DE LA CLASE DE UN PASANTE DE EDUCACIÓN INTEGRAL (8°. SEMESTRE)			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	9:00 AM	9:02 AM	9:07 AM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Saludo. Anuncia el tema a tratar. Interrupciones de personas que llaman a la puerta.	La maestra lee un texto. Los niños escuchan la lectura. Interacción docente – alumnos a través de preguntas. Explicación con apoyo de láminas ilustrativas. Órdenes para el control de la disciplina. Ejercicio en equipos de trabajo (Resolver una «sopa de letras»)	Agradecimientos por la atención y despedida.
DURACIÓN DE LA CLASE	7 minutos		
EON			
ÁREA:			
EJEMPLO 8			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	7:30 AM	7:45’ AM	8:16’ AM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	Todas las mañanas entran varios maestros a hablar con la maestra hasta que ya se inicia propiamente la clase. Regaños a niños que llegan tarde. Interrupciones de una maestra que entra al aula a recoger colaboración para el mantenimiento del aula de informática. Pase de la lista. Chequeo de la insignia de la escuela en el uniforme escolar. Regaños y órdenes para disciplinar a los niños. Anuncio de la clase. Petición de sacar los cuadernos. Copia de la fecha y el tema a tratar en la pizarra.	Preguntas exploratorias, pero con ambigüedad. Respuestas erradas de los niños. Explicación no exitosa de la maestra sobre el concepto de historia y de historia de vida. De las notas de campo se extrae: *“La voz de la maestra es grave, opaca y su dicción no es buena, habla muy rápido y atropella las palabras. Su léxico además es muy pobre. Intenta con preguntas realizar la co – construcción de las ideas, pero sus preguntas son confusas y no propician buenos razonamientos en los niños.”* Invitación a contar anécdotas de vida.	La maestra termina de copiar en la pizarra, se sienta en el escritorio y anuncia que al terminar de copiar lo que está en la pizarra deben sacar el cuaderno de matemáticas.

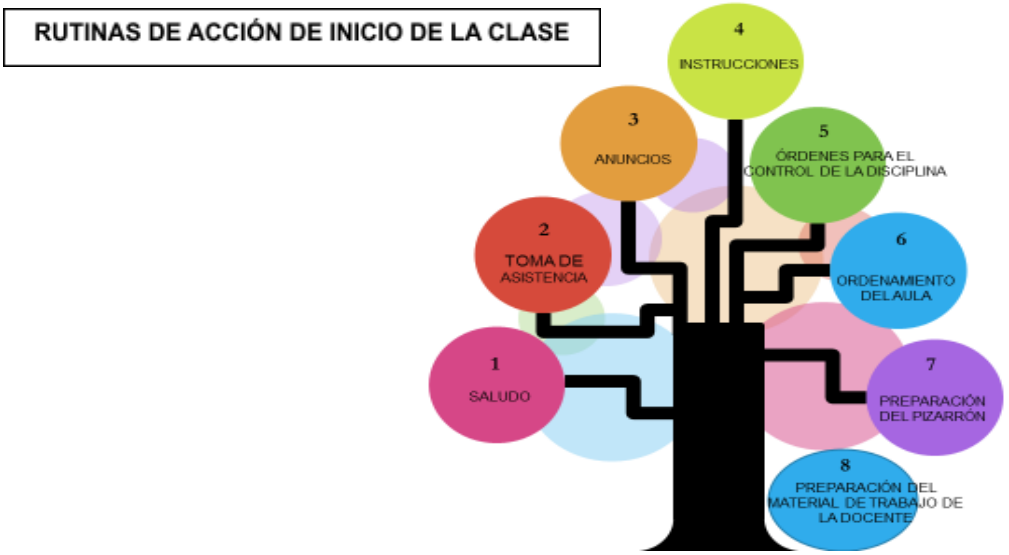
		Asignación de trabajo para realizar en la casa. Instrucciones para realizar el trabajo. Copiado del tema en la pizarra. La maestra ordena a los alumnos copiar el texto que está en la pizarra en sus cuadernos, incluyendo la tarea para la casa.	
DURACIÓN DE LA CLASE	**46 minutos**		
EOB			
ÁREA: LENGUA			
EJEMPLO 9			
MOMENTOS DE LA CLASE	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
TIEMPO	2:00 PM	2:38 PM	3:00 PM
TIPO DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS	No hay inicio de la clase propiamente dicho. La maestra realiza tareas administrativas. Algunos alumnos conversan otros juegan, dibujan, caminan por el aula. La interacción de la maestra con los alumnos se traduce en órdenes y regaños que se comunican a grito y con enfado. Después de varios minutos la maestra se levanta, les manda a sacar el cuaderno de Lengua, pone el área y contenido en la pizarra. Resuelve asuntos de disciplina y de normas de convivencia entre alumnos.	Dictado de un texto. Preguntas ambiguas sin respuesta de los alumnos y sin aclaraciones de la maestra. Ejemplificación en la pizarra. Explicaciones confusas de la maestra. Confusiones no resueltas de los alumnos.	Asignación de tarea para la casa.
DURACIÓN DE LA CLASE	1 hora		

En las observaciones realizadas se constató que algunas de estas rutinas previas pueden alcanzar un lapso de hasta 40 minutos, lo cual resta un valioso tiempo para los procedimientos que tienen que ver con el desarrollo de las experiencias de aprendizaje propiamente dicho, el cual abarca el trabajo ya sea individual o

colaborativo (Johnson & Johnson, 1999) de los niños y las experiencias de socialización.

En los registros descriptivos se observan coincidencias en el momento inicial de encuentro en el aula con las siguientes rutinas de acción previas al momento de desarrollo de la clase:

Figura Nº 1. Elaboración propia



7. El tiempo objetivado y subjetivado

Hay una paradoja de orden práctico en la forma de concebir el tiempo escolar en los niños y los docentes. Para los niños, el tiempo de aprender es inasible, escurridizo, sino infinito, al menos, difícil de cuantificar. Pero no es así para los maestros. El tiempo de la enseñanza es un tiempo calculadamente finito, estable, cuantificable, es un tiempo que se une a la presencia y acción humana para el logro de un fin que debiera ser más o menos común. Para los docentes, el tiempo tiene implicaciones directas en la atención y concentración de los estudiantes. No obstante, no nos referimos aquí a las *horas reloj* de la jornada escolar, vale decir, al tiempo en el que los alumnos están en el establecimiento escolar, sino más bien, al tiempo como significado, su expresión se exhibe en las acciones ejecutadas por alumnos y docentes en su interacción con el mundo físico y social circundante.

Rodríguez Martínez (2009), pone al debate dos formas de concebir el tiempo, como tiempo objetivo y tiempo subjetivo (se lee también como tiempo objetivado y subjetivado). Analiza las formas de comprender el tiempo en los procesos escolares y advierte sobre las concepciones heredadas de las instituciones religiosas y militares de las cuales se derivan prácticas normalizadoras y autoritaristas para el disciplinamiento y control de los estudiantes. Estas nociones también han sido ampliamente estudiadas por Michael Foucault (1992) al analizar las experiencias de disciplinamiento en los sistemas escolares. Los aportes de la corriente faucaultiana han abierto rutas reflexivas que permiten establecer las diferencias entre los fines educativos de enfoques heredados en Latinoamérica a partir de la modernidad y las propuestas educativas surgidas al fragor de los movimientos independentistas. En el caso venezolano, se destaca la filosofía robinsoniana con una propuesta de Educación Popular o Educación Social desarrollada por el filósofo de la Educación Simón Rodríguez, como todo un programa articulado entre maestros y la ciudadanía toda para la construcción de sujetos emancipados, originales y libres.

Con esta discusión se busca desentrañar las falacias que puedan existir en la concepción del tiempo de enseñar y aprender, ya sean enmarcadas en sistemas rígidos o, en su extremo opuesto, los sistemas laxos. En ambos casos, subyacen prácticas de clasificación, homogenización, control y ejercicio de poder.

CONSIDERACIONES FINALES

En el estudio realizado se constata como aspectos de enmarque de la acción docente en el escenario de la clase, la importancia de la formación de los docentes atendiendo a diversas dimensiones tales como, la formación ética – pedagógica, político – ideológica, pedagógica, filosófica y disciplinar. Resalta como de gran importancia en el acto reflexivo - crítico de enseñar, los procesos de transposición didáctica y los aspectos comunicativos que componen el discurso del docente, proclive a vencer las asimetrías y crear proximidad entre maestros y alumnos.

Estas interacciones comunicativas se ubican en un tiempo lugarizado cargado de significaciones que dejan al descubierto las razones político – pedagógicas, afectivas y

socioculturales de la praxis docente y de toda la vida que se construye en ese espacio tiempo de la escuela.

Las dinámicas sociales que rodean a la escuela van impregnando los momentos de enseñar y aprender. Las finalidades de la educación son afectadas por dichas dinámicas, bien para la mejora de los procesos educativos, bien para frenarlos.

Las rutinas escolares, desarrolladas cada día en las mismas condiciones, permiten crear hábitos estructuradores de la conducta, además de generar esquemas de actuación frente a situaciones inesperadas. Pero no hay que confundir los actos rutinarios para esos fines, con la totalidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, en las cuales, ambos forjan procesos de construcción del conocimiento en un marco de relaciones socio – afectivas para la libre creación, la solidaridad, la cercanía y la fraternidad.

La educación pública tiene un gran reto en términos de la concepción de la enseñanza y aprendizaje como una acción vívida, lugarizada en un tiempo que transcurre en coexistencia con los otros, en un entorno sociocultural que le imprime significaciones onto – espistemológicas y pedagógicas para la formación del nuevo sujeto social, el hombre nuevo, en términos de Ernesto “Che” Guevara, para la construcción de modos de existencia solidarios y democráticos.

REFERENCIAS

Accorssiv, A. Scarparo, H. Pizzinato, Adolfo. 2013. La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. Disponible en DOI: http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.06.

Albornoz, O. (Febrero de Año 3. Nº 5. Febrero,1999). *De un Estado Docente a una educación neoclerical.* Recuperado el 04 de Abril de 2015, de www.saber.ula.ve ›: www.saber.ula.ve ›

Anna, C. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente.* Barcelona: Ariel.

Ascombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L' Argumentation dans la langue.* Bruxelles: Pierre Mardagor D.L.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Madrid: Siglo XXI.

Bigott, L. A. (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización.* Caracas: Fondo Editorial IPASME.

Foucault, M. (2005). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Madrid: Alianza.

Freire, P. (Jan/Juno. 1997. Salvador.). Papel da educaçao na humanizaçao. *Revista Da Faeeba. Nº 7.*

Kohan, Walter. 2020. Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

LOE. (2009). *Ley Orgánica de Educación.* Caracas.

MED. (2004). *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones. "Cumpliendo las metas del milenio".* Caracas.

MED. (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno soberano.* Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Educación, C. y. (2001). El Proyecto Educativo Nacional. Aspectos positivos. *Educere. Intervías Educativas.*, 87-104.

Ministerio de Educación, M. (Octubre de 1999). *Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales.* Caracas: Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/.

Rosales Sánchez, J. J. (2014). *La República de Simón Rodríguez.* Caracas: Fondo Editorial del Caribe.

Ruíz Ruíz, José María. 1994. El espacio escolar. Revista Complutense de Educación. Vol. 5 (2). 93 – 104. Madrid. España.

Santos Gómez, Marcos. 2008. Ideas Filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. Revista Iberoamericana de Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid. España. Enero – abril. Número 046.

Unicef. (2006). Recuperado el 22 de Abril de 2015.

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E A RODA DE CONVERSA

Sonia Maria da Costa Mendes
IFPR – Campus Ivaiporã
sonia.mendes@ifpr.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: Os desafios interpostos à educação durante a pandemia do novo coronavírus COVID-19 em distintos níveis e contextos é premente pensar o exercício da docência. Teve-se como objetivo fornecer mecanismos para oportunizar a expressão das angústias e necessidades de um grupo de professores. Optamos pela metodologia da Roda de Conversa por possibilitar uma prática dialógica e compartilhada, desenvolvida em três momentos: a) desafios enfrentados durante o trabalho remoto; b) reflexões sobre aprendizagens extraídas durante o período; c) a avaliação sobre a metodologia adotada. Os resultados sinalizam que a Roda de Conversa permitiu vivenciar e compartilhar experiências, abrir lacunas para a expressividade e profundas reflexões sobre ser professor (a) em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Docência; Roda de Conversa; Prática Dialógica.

Inquietações e reflexões

De repente, o mundo foi literalmente pego de surpresa e estremecido. Meio atordoados e sem rumo, cada país usou as armas que tinham para conter um vírus imponente, o novo coronavírus COVID-19 que assolou e ainda assola a humanidade, inclusive o Brasil. Ao sermos pegos de surpresa, nossas antigas certezas foram colocadas em questionamentos, desafiando até mesmo a ciência que tanto tem contribuído para o bem da humanidade. Não diferente, os professores se depararam com enormes desafios frente às recomendações para o distanciamento social, ou seja, a sala de aula propriamente dita foi transferida para a tela do computador, da televisão e do celular. Vários questionamentos surgiram

somados às incertezas: Como ser professor em tempos de pandemia? Como lidar com um novo modelo de ensino? Qual metodologia utilizar? Como ministrar aulas sem ver a “cara” do meu aluno, será que está mesmo ali? Como interagir se meu aluno não quer abrir a câmera durante as aulas? Tínhamos a certeza de que precisávamos continuar sendo protagonistas no cenário atual, era necessário adaptar-se as circunstâncias impostas, aprender a ensinar de um modo totalmente alheio até então.

As inquietações e questionamentos sobre como ministrar aulas e atender os alunos de forma remota, ocuparam a centralidade da prática docente. Precisamos considerar que a maioria dos professores não foram formados para atuar em sistemas educacionais a distância ou remoto; tampouco tiveram a preparação e familiaridade com as novas tecnologias no sentido de ensinar, de forma remota, os conteúdos previamente definidos. Tivemos que nos adequar, passamos a ofertar o “nosso melhor” naquele momento que foi se prolongando frente o alto índice de mortes e de contágios; os professores aprenderam a preparar aulas e adequar os conteúdos para um novo jeito de ensinar; abrir o *Google Meet* para interações com os alunos; gravar aulas síncronas e assíncronas; fazer a gestão em plataformas como o *Google Classroom* sobre as atividades postadas; motivar os alunos para não desistirem; criar modelos avaliativos e avaliar com uso de ferramentas tecnológicas; estar em inúmeros grupos de alunos no *WhatsApp* e acima de tudo, nos tornamos internautas fazendo *lives*; entre outros. Enfim, o trabalho docente foi multiplicado e exacerbado, e ainda somado a necessidade do trabalho *home office*, que acabou por transformar nossas casas em sala de aula, estúdio para preparação e gravação, escritório, e por consequência sem limites de horários frente as demandas existentes.

Em meio ao emaranhado envolvimento com as atividades remotas, os professores(as) também se sentiam sozinhos, mesmo aqueles que possuíam acesso às redes sociais e a inúmeros recursos tecnológicos, no entanto, com privações das relações interpessoais e do contato direto com o aluno em sala de aula, afetando drasticamente sua saúde mental.

Precisamos considerar os professores/as que não tinham sequer um computador adequado e disponibilidade de internet para transmissão de suas aulas e tiveram que investir em soluções tecnológicas para atender as exigências impostas. No entanto, parece assertivo afirmar que: “vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimentos e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados” (LÉVY, 2004, p. 17). A realidade e os descasos para com a educação nas escolas públicas brasileiras mostraram a sua cara, não sendo prioridade nas gestões públicas em todas as esferas. A pandemia descortinou e colocou em evidência as mazelas da escola pública quanto ao acesso as tecnologias comunicacionais em pleno século XXI, seja pela precariedade ou pela aquisição das ferramentas tecnológicas pelos professores, como dos serviços de internet para atender as necessidades educacionais. O que vimos, foram boa parte dos alunos sem acesso a internet, com limitações de acesso, sem domínio de ferramentas básicas, onde se pensava que eram a geração de conectados.

Frente as questões evidenciadas, o objetivo principal do estudo centra-se em adaptar a metodologia da Roda de Conversa para dar voz aos professores(as) em tempos de pandemia da COVID-19. A iniciativa ocorreu por parte de alguns professores(as) de uma instituição pública que se dispuseram criar um grupo de estudos (remoto) para formação e trocas de experiências com foco em metodologias ativas, não sendo este o objeto de estudo aqui.

O processo de escuta

A profissão professor/a apresenta um histórico de lutas e desafios constantes na sua ação pedagógica no âmbito da escola, inclusive nas relações com os alunos, seu principal foco de atenção, por consequência envolvem a saúde e a qualidade de vida em especial em tempos de isolamento social. Portanto, criar condições para a expressividade, “dar voz” a um coletivo, diante de um cenário caótico, parece ser um caminho salutar e auspicioso, necessário.

O primeiro encontro do grupo foi realizado e demarcado pela acolhida com o objetivo de “dar voz”, de ser um momento de escuta e para isso optamos pela Roda de Conversa como meio facilitador do processo, que de acordo com Moura e Lima (2014), nos lembra os diálogos em família ao redor da mesa, enquanto a vó ou a tia, faziam bolinhos fritos, quitutes para comermos com café quentinho. Um momento de abrir a alma e os corações que de acordo com Warschauer (2001) é uma maneira de tentar romper com o ciclo vicioso da reprodução da concepção de escola e de ensino, inscritas na história de vida dos professores. Sobre a importância da escuta, nos pautamos em Freire (1999) de que é preciso saber escutar, aprender a escutar e que escutando aprendemos a falar com eles, ou seja, “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele (FREIRE, 1999, p. 127-128).

A Roda de Conversa envolve a memória e pode ser percebida com um acervo de dados fornecido pelo passado, ou seja, [...] “é considerada um tesouro que possibilita construir novos referenciais e traçar linhas a partir deles [...] Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido” (IZQUIERDO, 2018, p. 1). Já para Pollak (1992) a memória é constituída por acontecimentos, pessoas, personagens, lugares, e que existem espaços nela relacionados às lembranças.

A metodologia Rodas de Conversa, foi realizada em um grupo de estudos composto por 19 professores(as) que atuam na Educação Profissional de nível médio e também em cursos Superiores, e que consiste em um método de participação coletiva de debate ou de exposição de ideias acerca de determinada temática ou problemática em que é possível o diálogo entre sujeitos, sendo necessário a escuta entre pares e a si mesmos por meio de um exercício reflexivo e um dos objetivos é [...] “socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA e LIMA, 2014, p. 101). A dinâmica foi estruturada em três momentos: 1º) explicação sobre a atividade proposta, a solicitação para gravar a reunião e esclarecimentos sobre a metodologia a ser utilizada, seguida do questionamento: Quais foram os desafios enfrentados no trabalho remoto? O 2º momento foi demarcado pela

problemática: Quais foram as aprendizagens que o trabalho remoto proporcionou e que lições podemos extrair delas? O terceiro momento referiu-se à avaliação coletiva sobre o encontro realizado. Para análise das falas coletadas, nos pautamos na Análise de Discurso de Orlandi (2020) na tentativa de compreender e dar sentido enquanto trabalho simbólico do discurso, cuja essência encontra-se na base da produção e existência humana. As falas coletadas expressam inúmeras maneiras de significar o tempo presente e imprime que enquanto sujeitos, estamos inseridos em uma determinada forma de sociedade.

Quanto aos resultados referentes ao primeiro questionamento tiveram como objetivo identificar junto aos professores participantes, os desafios enfrentados durante a realização do trabalho remoto nos anos de 2020 e 2021. Optamos em apresentar as falas de forma sucinta, com recortes sem identificação dos participantes e, de forma alguma destacar pontos que pudessem oferecer qualquer forma de risco.

De tal modo, a “ansiedade” foi destacada por quase todos os participantes no início de suas falas. A ansiedade foi um fator que assolou o trabalho docente, com mudanças repentinas da sala de aula presencial para o ensino remoto, em específico sobre as formas de conduzir os conteúdos e de avaliar. “Gerir as emoções”, assistir um cenário de apatia, de fragilidade e com perdas constantes de pessoas. “Olhar no olho dos alunos”, a maioria não abre as câmeras e tão pouco participa ou interage espontaneamente, o que gera sensações de estranhamentos, sendo que no presencial requeremos o olhar atento do aluno e a sua participação durante a aula. “Frustrações e angústias”, foram muitas, somadas ao sentimento de incapacidade em lidar com as distintas situações, com a ausência do aluno e falta de entrega de atividades, a apatia gerada pelo novo formato de ensino, somadas ao medo e as incertezas do retorno as “normalidades” do presencial.

“Perceber que ainda estamos em um sistema bancário de educação mesmo em aulas e atendimentos remoto”. A chamada “educação bancária” aqui, refere-se a transposição imposta: presencial para remoto de um momento para o outro, sem estruturação e planejado curricular. “Questionamentos sobre o trabalho pedagógico”, foram originadas pela criticidade e incertezas, afinal ninguém sabia muito bem o que

e como fazer, ou seja, foram aprendizagens originadas de testagens de metodologias, ferramentas, ensaios e muitas pesquisas. “Acúmulo de atividades”, os professores passaram a trabalhar muito mais, preparar aulas, ministrar aulas, corrigir trabalhos, atender alunos nas redes sociais que entravam em contato a qualquer hora, uma certa invasão de privacidade e a não ter horários para terminar. “Certa saturação de si mesmo”, o professor(a) com ele mesmo, sem trocas de experiências efetivas, sem o momento do café, da socialização com os pares, sendo que a história de vida dos professores se entrelaça o individual, o coletivo e o profissional (Nóvoa,1992).

“O que fazer para “segurar” os alunos para não desistir dos estudos?” Talvez tenha sido um dos desafios mais complexos da experiência docente no ensino remoto. Cada aluno que se ausentou, ali estava a preocupação que aos poucos foram parcialmente supridas pelo fornecimento de aparelhos e *chips* para acesso a *internet,* sendo que nas localidades rurais muitas vezes não se tinha acesso. Somam-se a estes, muitas vezes a apatia do aluno e sua frustração com o formato do ensino remoto.

“A opinião pública”, que muitas vezes se referiam aos professores como preguiçosos como se não quisessem trabalhar no período da pandemia. Por outro lado, as famílias não deram conta de ajudar seus filhos nos estudos e passaram a perceber o trabalho do professor como essencial, sem falar nas questões de “ideologias” sempre apontadas, originadas pela falta de conhecimento da realidade.

“Tempos de estranhamentos, medos e negacionismo da ciência”, deparamos com a negação da ciência por parte de políticos e uma minoria da sociedade frente a um vírus letal que ameaçava e que exterminou mais de 600.000 pessoas no Brasil e como consequência saber “Lidar com as perdas”, que a cada dia sabíamos de novas vidas perdidas, inclusive de familiares, de conhecidos, e infelizmente de estudantes e com isso os desafios e angústias aumentavam.

Conforme relatos, as expressões percebidas revelam o atual momento vivenciado, e como humanos, precisamos aprender a lidar com uma realidade angustiante, jamais vista. Frente a este cenário, ressaltamos que a metodologia da Roda de Conversa se diferencia de outras atividades grupais, inclusive como a

terapia de grupo e que para o desenvolvimento das rodas, [...] “os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não é necessário que sejam revelados seus segredos, muito menos é orientada a invasão de sua intimidade” (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012, p. 02).

O segundo momento foi marcado pelos seguintes questionamentos: O que aprendemos? Quais aprendizagens foram significativas? O que modifica no trabalho docente pós-pandemia? Será possível, como antes da pandemia, continuarmos no mesmo formato do ensino presencial?

Os resultados das falas foram supridos e sintetizados sem a identificação dos participantes conforme segue: a necessidade de flexibilização nos currículos, ou seja, as atividades remotas possibilitaram novas formas de trabalho, por exemplo a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso; a realização de pesquisas; uso de repositórios *online* para materiais complementares. Teve destaque sobre a necessidade de abrir a mente para novas possibilidades de ensinar; manter o uso de tecnologias no ensino presencial no pós pandemia; superar as dificuldades; ter resiliência e seguir em frente; procurar ajuda profissional para as questões emocionais; necessidade de reflexões para se tornar menos conteudista e olhar para o aluno como ser aprendente e que jamais iremos conseguir trabalhar todos os conteúdos e sim partes essenciais deles e com significação para os alunos; a necessidade de ter mais empatia com os alunos, se colocar no lugar deles; rever as aulas no modelo presencial, inclusive fazer revisões curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos; não cobrar tanto do aluno, inclusive no retorno as atividades presenciais que serão necessários novas adaptações e acolhimentos. E por último e extremamente importante, ter o sentimento de ter feito o básico, mas bem-feito e de ter contribuído para que o ensino ganhasse novos contornos. Fizemos malabarismos, sempre atuando, isto é, teve-se que ensaiar e dançar ao mesmo tempo.

O terceiro momento foi destinado a avaliação da atividade proposta na Roda de Conversa. Os(as) professores(as) relataram a importância da criação de um espaço para expressar seus sentimentos, angústias e de compartilhar experiências.

Ancoramos em Tardif (2012) de que o saber docente é socialmente construído e partilhado no contexto escolar.

Cada fala, seja extraída do primeiro ou segundo momento da Roda de Conversa, revelam as lacunas e deixam rastros lastimáveis na história da educação brasileira, bem como nos alertam para a necessidade em repensarmos os atuais currículos, a formação docente e a educação continuada. Para além, é preciso considerar que somente o fenômeno da pandemia foi capaz de tornar visível, de escancarar as deficiências e mazelas, em especial das escolas públicas quanto a infraestrutura; o acesso à internet ineficiente para uso dos professores(as) e alunos que necessitavam de apoio tecnológico. A escola precisa ser [...] “um espaço para promover a aquisição de conhecimentos e que deve ser de natureza inclusiva, se requer, portanto, oportunizar aos estudantes uma aprendizagem significativa, capaz de gerar mudanças expressivas” (MENDES; PIMENTEL FILHO, 2021, p. 63).

Boa parte dos estudantes não possuem acesso à internet para poder assistir as aulas e realizar as atividades, alguns sem aparelho ou um aparelho compartilhado com toda família e com limitações de acesso à *internet*, outros sem acesso nenhum.

O que assistimos é o total descaso do poder público para com a educação, que que diante ao caos instaurado, deveria investir maciçamente na educação, na infraestrutura, na formação e educação continuada de professores, em recursos tecnológicos para docentes e alunos como objetivo de superar as lacunas deixadas pela pandemia, questões estas que merecem ser tratadas em uma próxima oportunidade.

Considerações finais

O uso da metodologia Roda de Conversas, se demonstrou eficaz para a condução das falas e oportunizou a expressividade dos participantes, [...] “implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc. [...]” (Warschauer, 2001, p. 179).

A pandemia acendeu alertas importantíssimos para os professores(as) quanto aos cuidados físicos e psíquicos para não adoecer e manter equilíbrio emocional. A profissão professor difere das demais, é algo extraordinário, pois atuamos diretamente com a formação humana, com indivíduos de diferentes culturas e etnias com o objetivo de transformar, de clarificar, de mostrar o caminho, de desenvolver a autonomia, a criatividade, a criticidade frente a realidade que nos é apresentada. Os olhos brilham com o sucesso e avanço dos alunos e se desfalecem quando deparamos com as mazelas sociais e os submundos em que muitos vivem. Mas seguimos adiante, certos do cumprimento de um papel determinante na sociedade, já que o saber docente é mobilizador, é "plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2012, p. 36).

Em síntese, um(a) professor (a) engajado e comprometido com uma educação de qualidade se posiciona, pois, a trajetória é demarcada por lutas, por avanços e recuos. Enfim, a educação encanta e a realidade por vezes, desencanta.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRÊDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. **A Utilização de Rodas de Conversa como Metodologia que Possibilita o Diálogo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos) Florianópolis, 2012. Disponível em http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=605 Acesso em 20 de out de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

MENDES, Sonia M. C.; PIMENTEL FILHO, José Eduardo. O direito à educação e as barreiras no processo de aprendizagem no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades. In **Educação e direitos humanos:** desafios, diálogos e práticas / Mônica Luiza Simião Pinto, Ana Maria Eyng, Marcelo Estevam (orgs.) – Curitiba: Editora IFPR, 2021. Disponível em

https://drive.google.com/drive/folders/1RcX0G9hAKm0Q-ciSPySfgUqJbqVSeCfS Acesso em 10 de nov de 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa:** Um Instrumento Metodológico Possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448

NÓVOA António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2020.

POLLAK, M. **Memória e identidade social:** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. (in) SCOZ, Beatriz (Org.) **Psicopedagogia:** contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2001.

Agência de fomento:
Agradecemos ao IFPR e a PROEXT que fomentaram a realização do estudo.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Adriane Graeff
URI
adrianegraeff@hotmail.com

Arnaldo Nogaro
URI
narnaldo@uricer.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Resumo:
Esse estudo resulta da pesquisa teórica, de natureza qualitativa sobre o cenário da educação que está posto, o qual nos convida a pensar sobre os desafios de educar em meio a uma cultura digital, onde as tecnologias surgem e desaparecem de uma forma muito rápida, e as novas gerações já nascem em um ambiente com diferentes mídias. A cultura escolar tradicional existente apresenta dificuldades para acompanhar esta dinâmica, contribuindo para que a lacuna entre a cultura das crianças e a cultura escolar, assim denominada por Buckingham (2010), se torne ainda maior. Sobretudo, esse estudo busca analisar qual é o lugar que ocupam os professores nesse meio, que vive transformações que não podem ser ignoradas.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O momento que vivenciamos enquanto sociedade, ocasionado por uma pandemia mundial, para além as situações negativas, pode ser visto como uma oportunidade de mudança. Na educação, processos de mudança que levariam ainda, anos para acontecer, tiveram de ser incorporados de forma acelerada.

O cenário está posto, vivenciamos há praticamente dois anos uma mudança repentina na forma de fazer educação, o que tem se tornado um desafio para os educadores, como por exemplo, planejar uma aula usando as telas.

Buckingham (2010) já falava sobre o que ele denominava de lacuna existente entre a cultura da criança e a cultura escolar, que está cada vez maior, pois as crianças estão tendo acesso cada vez mais cedo ao mundo digital, já nascem e logo

são expostas as telas, como smartphones, tablet e televisores, e algumas instituições escolares continuam da mesma forma, resistentes a incorporar as tecnologias no uso direto com os alunos.

O objetivo desse estudo é compreender qual é o papel dos professores frente à essa nova realidade educacional que veio para ficar e contribuir com a educação. Dessa forma, o que objetivamos com esse estudo é compreender quais as características indispensáveis à profissão docente nessa nova realidade, para isso traremos as contribuições de Nóvoa (2009), Levy (2000) e Imbernón (2015).

As tecnologias digitais e a Educação

Vivemos um caminho sem volta, o cenário que está posto é um convite para que pensemos como tem acontecido a educação escolar, e como as tecnologias digitais, que hoje estão imersas na nossa sociedade, têm passado a fazer parte desse cotidiano de ensino e aprendizagem.

De uma hora para outra os professores se viram inseridos em um mundo digital, aqueles que pouco tinham familiaridade com essa cultura, tiveram de se adaptar e buscar uma forma de dinamizar suas aulas utilizando os recursos digitais. Muitos foram os desafios para eles planejarem aulas com base em recursos que pouco ou nunca haviam tido contato, e o mais desafiador, se utilizar desses recursos de forma online para que pudessem dar continuidade no ano letivo.

Pode-se dizer que vivemos um grande marco na educação, um momento histórico, e uma possibilidade de fazer a educação de um formato diferente do tradicional, a sociedade mudou, e a pandemia mundial ocasionado pela COVID-19 acelerou a mudança no ensino e aprendizagem escolar.

Os desafios de educar sempre foram grandes, sobretudo quando se trata de inserir as tecnologias digitais. Pretto (2011) aponta que a internet precisa ser pensada como um espaço social, que vai além de uma simples ferramenta no processo de construção do conhecimento, segundo ele, esse espaço social contribui também para a construção de outras práticas sociais.

Para o autor, essa geração denominada de “geração alt+tab” essa que já nasce se relacionando com as tecnologias digitais, está chegando às escolas, e as escolas continuam lá, da mesma forma a séculos, centrada na

> [...] objetividade, com rígidos procedimentos burocráticos para dar conta de si própria, enquanto parte de um enorme sistema e ainda fechada em si mesma, na crença de que com controles mais rígidos se pode chegar a melhores resultados (Pretto, 2011, p. 109)

Sobretudo, com novas tecnologias emergentes e com uma geração que já nasce as vivenciando, o autor argumenta que o atual currículo não comporta a presente geração que precisa espaços criativos e aponta que uma mudança seria espaços de cultura e conhecimento.

Buckingham (2010, p. 38) traz os grandes influenciadores como Bill Gates da Microsoft e Stive Jobs fundador da Apple Computers, que além de visarem o mercado educacional, também queriam usar as escolas como trampolins para o mercado doméstico, esses e outros influenciadores previam uma grande mudança nos processos de ensino e aprendizagem, sob forte influência da cultura digital, porém isso não aconteceu, a escola continua encarando a cultura digital da mesma forma, como se ela fosse alheia à vida dos estudantes.

O autor expõe que os professores sempre fizeram muito pouco uso das mídias em sala de aula com os alunos, quando usavam era para planejamento, dessa forma, os professores sempre foram taxados de opositores desse processo. Enquanto isso as crianças dispõem, cada vez mais cedo, em suas casas, acesso à diversas mídias, o que tem caracterizado como um mau uso, de forma excedente e principalmente não para o uso crítico e criativo e educativo (Buckingham, 2010).

O uso da internet na escola poderia ser um grande aliado no desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que saibam utilizar de forma consciente, Buckingham (2010, p. 39) defende “[...] processos mais espontâneos e informais de aprendizagem.”

Em suma, o que podemos perceber é que o desinteresse pela escola por parte dos alunos, só tem aumentado. A escola não é mais interessante quando em casa as crianças e jovens têm acesso livre a todas as mídias e a escola continua

com seu formato tradicional. O que não pretendemos discorrer aqui é esse acesso em casa, que tem se dado de forma desmedida, aí entraríamos em outras questões, mas sim a intensidade desse acesso de forma não crítica, o que está contribuindo para aumentar a lacuna entre a cultura escolar e a cultura das crianças fora do espaço escolar.

Para Buckingham (2010, p. 47) é preciso um compromisso crítico com as culturas digitais

> Se pretendermos atrair os aprendentes desafetos, a resposta não será enfeitar os materiais de ensino com penduricalhos – dar mais vida ao currículo com um brilho superficial da cultura digital amiguinha das crianças. Nem será adotar a tecnologia digital a serviço de formas estritamente instrumentais de aprendizagem, numa tentativa de torná-la mais agradável. Embelezar os testes ou tabelas de multiplicação com um polimento do divertido é estratégia que a maioria das crianças percebe logo.

Contudo, estamos vivendo um mundo onde é quase impossível evitar que as crianças cresçam tendo acesso às diversas mídias digitais, às quais têm contribuído com o alto consumismo, a postura que a escola precisa assumir, como aborda Buckingham (2010, p. 55) é um papel mais ativo nesse processo, com "[...] ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura."

Entendemos que a instituição escolar tem papel fundamental nesse processo, de uma educação crítica e consciente para o uso das tecnologias digitais, porém os principais atores desse processo estão se sentindo perdidos, pois além de não terem tido acesso em sua formação inicial, alguns ainda se encontram presos em suas crenças tradicionais.

O espaço escolar e as tecnologias digitais

Para Schlemmer e Lopes (2014) uma criança que já nasce inserida nas tecnologias digitais, não sabe mais distinguir e perceber o mundo sem a existência das tecnologias, como também distinguir o mundo digital do mundo analógico, sendo que o mundo digital é o que ela realiza no computador, online, e o mundo analógico suas ações do dia a dia fora do computador, como por exemplo ler um livro. Desta forma, para os autores a criança passa a trazer a linguagem do mundo digital para o

analógico, demonstrando que viver e o conviver dessa geração é marcado pelo "hibridismo tecnológico digital".

As tecnologias fazem parte do nosso dia a dia, estão imbricadas na nossa forma de se relacionar, de viver, de desenvolvimento econômico e intelectual, não há como fugir disso.

Sendo assim, podemos destacar que as crianças que estão chegando nas escolas, estão desenvolvendo uma certa forma de aprender diferente das gerações passadas.

O que se percebe nos últimos tempos, com o uso de laboratórios equipados com computadores nas escolas, é que por exemplo o uso do computador no espaço escolar veio a se adequar a um sistema de ensino estabelecido a séculos. Sobretudo, para além de dispor de laboratórios equipados, é preciso usufruir de forma construtiva, sendo necessária uma "[...] profunda reflexão sobre os espaços de inscrição e interação que se proporcionam aos seus alunos, fundamentais para se repensar o desenvolvimento humano e a sociabilidade no contexto da educação". Schlemmer e Lopes (2014, p. 42)

Na perspectiva dos autores (2014, p.20) "[...] os professores que se formaram há algumas décadas atrás seriam "nativos analógicos" e "imigrantes digitais" em processo de naturalização". Imigrantes digitais em processo pois buscam se familiarizar com esse mundo digital que os cerca, sendo assim, os autores salientam que nunca se abandona os hábitos e culturas vividas anteriormente e que é preciso dar esse espaço e possibilidade de os "professores habitarem outro tempo".

Para os autores, essa nova cultura vai além do saber usar, implica em entender o porquê se usa, e que vai além do professor, passa pela instituição "[...] não se trata de destituir práticas e saberes, mas de "ressignificá-los" e, então, de admitir ou não a necessidade de rupturas e mudanças de ordem estrutural – pessoais e institucionais. (2014, p. 23)

No entender dos autores, é preciso que se compreenda o uso das tecnologias no ensino/aprendizagem, como uma inovação, não com seu simples uso, mas que

de fato os professores se apropriem para “[...] potencializar o desenvolvimento humano no contexto da cultura digital emergente”. (204, p. 24)

A profissão docente frente aos novos desafios

Muitos foram os desafios enfrentados nesse período de pandemia, e ainda o são. Enquanto atores no processo educativo, muitos professores se viram angustiados com a agilidade e a necessidade de se adaptar a uma nova realidade de ser professor.

Nóvoa (2009) já anunciava que o desafio com o uso das tecnologias veio para revolucionar a sociedade e o dia a dia na escola, colocando o professor enquanto elemento insubstituível na promoção de aprendizagens, como também os coloca em uma posição desafiadora no que tange a utilização de métodos apropriados para o uso de tecnologias na escola.

Para ele, o autor, para que os professores se apropriem de mudanças, como as que estamos vivendo agora, é necessário reforçar o sentimento de pertença e de identidade profissional.

Novoa (2009, p. 20) também descreve que a profissão docente é marcada por “[...] fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas.” Segundo ele, é necessário que se busque uma cultura colaborativa, parcerias através de rede de trabalho coletivo, partilha e diálogo. No seu entender, a aprendizagem deve ser vista pelo professor, como uma necessidade ao longo de sua vida profissional, e não como obrigação.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2015) destaca que ser professor nos dias de hoje é tarefa árdua e está cada vez mais complexa, salientando que muitos professores vivem alheios ao que se passa com as crianças, com as demandas da sociedade e, também com as tecnologias.

Levy (2001) explica que a internet e o ciberespaço são importantes meios de emancipação humana, que antes poucas pessoas tinham acesso, e hoje está disseminada, e traz a evidência que a educação é a base para qualquer

transformação que se almeje, há muitas possibilidades de participação nesse meio, porém, conforme o autor, ainda é necessário que se construa um letramento digital.

As pessoas precisam desenvolver a criticidade na utilização das tecnologias, que podem servir e já o fazem, no desenvolvimento, porém ainda é necessário desenvolver o uso de forma crítica, saber elaborar suas próprias conclusões a partir desse uso, e isso é possível vivenciar na escola, desde cedo.

Desta forma se torna essencial o papel do professor, entendemos que há novos desafios que estão postos, que para Imbernón (2015, p. 80) "[...] sem a formação docente não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade do ensino." Para o autor, é necessária uma formação docente unida a mudar o contexto, senão ela não tem sentido.

Na mesma perspectiva Schlemmer e Lopes (2014) colaboram, destacando que a ideia que deve se sobressair é: porque usar, e não: como usar as tecnologias na prática pedagógica.

Do mesmo modo para os alunos, que hoje já estão de posse dos mais sofisticados dispositivos. Para Schlemmer e Lopes (2014, p. 56) não basta estar de posse deles, mas sim "[...] reconfigurarem-se as práticas pedagógicas e seus respectivos regimes cognitivos, regimes de autoridade, e a própria noção de sociabilidade em relação ao processo educacional".

Segundo os autores é também um novo posicionamento por parte dos professores, pois esse grande espaço online pode ser um espaço de colaboração, onde o aluno não estará mais escrevendo somente para o professor, como faz quando escreve em seu caderno e quando produz cartazes. Tudo isso os autores expõem como sendo a produção de novos significados para a comunicação.

Levy (1999) aposta na aprendizagem cooperativa, salientando que a função do professor não é mais "difundir conhecimento", para ele, a função do professor passa a ser como "um incentivador de aprendizagem e pensamento", nessa perspectiva o professor

> torna-se um animador da inteligência coletiva, dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e

> simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (p. 157)

Para o autor, não se trata unicamente de incorporar as tecnologias no sistema de ensino, mas que todas essas características de aprendizagem cooperativa e o de professor enquanto incentivador, coloca em dúvidas o sistema tradicional de ensino que vivenciamos e nos põe à frente de um desafio enquanto sociedade.

Levy (1999) aposta na “troca generalizada de saberes”, o que podemos dizer que será uma longa caminhada. Sobretudo, torna-se evidente que o papel e função do professor vem sofrendo alterações ao longo dos anos, a sociedade mudou, as crianças de alguns anos atrás não são as mesmas de hoje, o acesso as tecnologias e outros fatores da vida em sociedade precisam ser levados em conta também na formação do docente, e na organização da instituição escolar, para que se possa diminuir a distância, da formação e na atuação do professor.

Considerações Finais

Esse estudo buscou analisar o papel dos professores frente a nova forma de fazer educação posta desde o início na pandemia mundial. Essa nova forma, afetou diretamente o trabalho dos professores e a maneira de fazer educação, que precisou ser reinventada, e as tecnologias digitais foram uma grande aliada nesse processo.

Trouxemos em evidência o que Levy (2001) já anunciava a décadas atrás, que a tecnologia passaria a fazer parte do cotidiano das pessoas e a cibercultura seria um grande espaço de participação. Entendemos que as mudanças que aconteceram de forma repentina, colocaram também em evidência que muitos professores não estavam preparados para essa grande mudança na forma de se fazer educação.

Buckingham (2010) sublinha que existe uma lacuna entre a cultura das crianças e a cultura escolar, quando diz que em casa e na sociedade as crianças têm acesso as diferentes mídias, e na escola isso ainda não acontece, pois, a escola

e os professores estão rodeados de um sistema tradicional, onde esse acesso não se permite, tornando a escola e as aulas desinteressante.

Nesse sentido, entendemos que é preciso ressignificar o papel do professor, as tecnologias digitais estão presentes na nossa vida, nos nossos lares, não há mais como não as incluir no processo de ensino e aprendizagem e a escola não pode se furtar dessa nova realidade, pois, é um espaço social, onde há oportunidade de o aluno desenvolver suas habilidades críticas para uso dessas tecnologias, sabendo fazer uso de forma consciente e a seu favor.

Destacamos também o que Imbernón (2015) coloca em evidência e como necessário, a formação inicial e continuada do professor precisam caminhar com essas mudanças que estão postas.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n.3, p.37-58, set./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In:* GATTI, B. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Unesp/SP, 2015. p. 75-82.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOVOA, António. **Professores Imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRETTO, N. de L. (2011). O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa De Educação**, v. *24* (1), p. 95–118, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.3042 Acesso em: out/2021

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz . **Educação e cultura digital**. 1. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014. v. 1. 65p.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O ENSINO REMOTO

Amanda Mendes Cordeiro Santos
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
a.mc.s@hotmail.com

Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
adplatt@uel.br

Rafael Soares Folco
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
rafael_folco@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Este estudo objetiva refletir os sentidos epistemológicos de o ensino remoto enquanto alternativa para a retomada da formação escolar de alunos e enquanto elemento para o processo de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social decorrente da pandemia pelo Novo Coronavírus (Sars Cov-2), com base no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, por meio de uma revisão de literatura da área. Conclui-se que o ensino remoto, possivelmente acelerou, na educação, a imersão no mundo digital, que, no entanto, foi desacompanhada, na maioria dos casos, da formação docente para apropriação de tais tecnologias, e desacompanhada da ampliação do acesso aos aparatos digitais.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Ensino remoto; Aprendizagem e desenvolvimento.

Introdução

Diante do contexto de isolamento social, devido a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) nos anos de 2020 e 2021, as relações interpessoais se ressignificaram à figuração de tecnologias digitais da informação e da comunicação, por interfaces virtuais e por conectividade em rede mundial dada pela *Internet*.

Com a pandemia do Novo Coronavírus houve a urgente necessidade de reduzir a propagação do vírus desconhecido entre a população. Esta pauta gerou graves restrições sanitárias, e uma delas determinou o fechamento das escolas públicas e privadas deferido por meio da portaria MEC nº343 de 17 de março de

2020 (BRASIL, 2020). Como alternativa ao ensino presencial, então suspenso, dá-se origem à retomada das aulas por meio de o "ensino *online*", chamado, aqui no Brasil, comumente por "ensino remoto"[1] em vistas ao atendimento de medidas sanitárias exigidas pelos órgãos de controle médico-sanitário (tanto OMS quanto pelos institutos de pesquisa no Brasil).

O que se está apresentando, na pauta de retomada às aulas precisa ser devidamente analisado à luz da crítica-dialética e histórica, para que educadores e comunidade não estejam empreendendo esforços em uma reduzida conjugação de concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, desvinculados de uma formação escolar atrelada às epistemologias críticas defendidas, ao longo da histórica luta por uma educação de qualidade, no país, para se voltar às epistemologias "do aprender a aprender", consideradas por meio das concepções pós-modernas de formação humana e pautada em métodos ativos.

Parte-se do pressuposto que, antes de chegar à escola há todo um aparelho de Estado e social operacionalizado desde o lugar de onde os sujeitos partem para ter o acesso e a permanência às instituições de ensino e, ali, ter a possibilidade de apreensão de saber sistematizado. Estudos apontam a vinculação deste cenário, principalmente, com as condições de classe social que estruturam as relações, desta forma, permite-se verificar que na sociedade de classes há reserva "para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização" (MARTINS, 2013, p.213).O domínio dos conteúdos científicos é reconhecido como importante condição para o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores e do pensamento conceitual. Da mesma forma, se faz imprescindível a compreensão de alternativas para a assimilação de conceitos que provoquem o desenvolvimento, tal como o estudo de práticas alternativas que possam ser capazes de revolucionar o fazer docente.

Nos dias atuais, a narrativa de interação entre pessoas mediada por meio de dispositivos eletrônicos, e enquanto condição contingente pelo isolamento social,

[1] Ensino remoto, termo usado para diferenciar o ensino online emergencial em alternativa ao ensino presencial, da modalidade de educação à distância (EAD), como distingue Saviani e Galvão (2021), esta última uma modalidade de ensino há muito já estabelecida, e com maneiras de ser bem distintas do ensino remoto.

deve ser problematizada. Há de fato um contexto de interações por meios virtuais, remotos? É possível haver aprendizagem e desenvolvimento, segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural, neste universo virtual? A questão se impõe quando partimos do princípio de um conjunto de princípios histórico-culturais que coadunam com relações interpessoais enquanto principal aspecto para a ocorrência da aprendizagem e posterior desenvolvimento humano.

Este estudo objetiva, portanto, analisar essa possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no ensino remoto, e para tanto a análise far-se-á por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, que é a investigação em diferentes fontes, proporcionando ao pesquisador tomar conhecimento do que foi produzido sobre determinado assunto, e o aporte teórico que guiará a pesquisa será o Histórico-Cultural (THC). E se pretende, da mesma forma, tratar do processo de aprendizagem e desenvolvimento, segundo o estatuto epistemológico da THC, e a possibilidade ou a impossibilidade de ocorrência de aprendizagem neste formato online.

Aprendizagem e desenvolvimento na THC e o ensino remoto

Quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural compreende-se que o indivíduo torna-se ser humano quando se apropria de toda atividade humana objetivada ao longo da história.

Duarte (2014, p.39) destaca que a formação humana ocorre quando o indivíduo humano se apropria “da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais”. A educação escolar trata principalmente da transmissão e assimilação de conhecimentos (riqueza espiritual/imaterial), ou seja, a apropriação da riqueza material e a apropriação de conhecimentos duas coisas que não se separam. Essas riquezas material e imaterial são resultados do processo de objetivação. A objetivação, explica o autor, “é a transferência de atividades dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos” (DUARTE, 2014, p.39). E o ser humano se objetiva por

meio da apreensão da produção e da representação elaborada em cada objeto (sejam eles materiais - pela produção de instrumentos-, ou imateriais -produção da linguagem e do conhecimento).

Mello (2009, p. 365) afirma que o processo de humanização é um processo educativo, e a cultura é a fonte deste processo de humanização, este último que necessariamente precisa do processo de mediação. A necessidade de mediação acontece pelo fato de que as objetivações humanas elaboradas na forma de coisas se tornam objetos da cultura, e não se revelam, não se avivam por si próprios, é preciso que alguém que conheça o uso social dos objetos da cultura (algo que os objetos da cultura não podem revelar por eles mesmos), apresente este uso social para quem não sabe (MELLO, 2009).

Mello (2009) explica que as funções psicológicas superiores da criança é vivida primeiramente como conduta coletiva da criança externamente, "como forma de cooperação com as outras pessoas; e só depois é que se tornam funções individuais internas da criança" (VYGOTSKY, 1944, p. 353, *apud* MELLO, 2009, p.368). Para Martins (2015, p.59-60) a dimensão social da consciência, diz respeito aos conhecimentos elaborados historicamente; e a dimensão individual da consciência, que segundo a autora "põe a realidade para um sujeito determinado, que como membro de uma sociedade assimila o conteúdo da consciência social, elaborando-o, porém, de maneira própria".

A definição de apropriação, segundo Bernardes (2012, p.38) é o processo de tornar algo próprio do outro como pertencente a si próprio. Esse movimento de interiorização, e de apropriação, implica, obrigatoriamente, em intervenção (ação dirigida), para que ocorra o desenvolvimento. Evidencia-se, desta forma, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim como a importância do processo educativo.

A aprendizagem é, portanto, condição prévia para o desenvolvimento qualitativo, e pode converter-se em desenvolvimento, porque somente a aprendizagem adequada pode promover o desenvolvimento. Para compreensão do processo de desenvolvimento, Vigotski, segundo Bernardes (2012), lança mão dos

conceitos por ele criados, de Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial.

A zona de desenvolvimento real é o nível em que a criança realiza ações de forma autônoma, independente de ajuda de outrem, segundo Bernardes (2012), Vigotski chama também esse nível como nível de desenvolvimento atual. A zona de desenvolvimento proximal estará entre o que a criança realiza independentemente (zona de desenvolvimento atual/real), e a "possibilidade real dada pela idade mental que lhe é própria" (zona de desenvolvimento potencial) (BERNARDES, 2012, p.43), no nível de desenvolvimento potencial se encontram as possibilidades para a criança se apropriar e a zona de desenvolvimento proximal, é "essa divergência entre idade mental ou nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração" (BERNARDES, 2012, p.44).

Com isso, na escola, e pela intervenção de o professor, se selecionará os conteúdos (dentro dos "conteúdos historicamente produzidos e necessários" - DUARTE, 2001, p.98, *apud* BERNARDES, 2012, p.44 -) adequados (aqueles que se encontram na zona de desenvolvimento proximal) a cada criança e segundo a etapa do desenvolvimento, que se encontra o ensino. O ensino aquém da zona de desenvolvimento proximal não promove o desenvolvimento da criança, não engendra nenhuma capacidade intelectual nova. E o ensino além da zona de desenvolvimento proximal também irá fracassar, porque "a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes" (DUARTE, 2001, p.98, *apud* BERNARDES, 2012, p.44).

Portanto, nem toda a aprendizagem promove desenvolvimento, para desenvolver deve haver a qualidade dos conteúdos disponibilizados e a forma organizativa adequada. Assim, as condições objetivas de vida condicionam a vida das pessoas, mas, condições sociais limitadoras conduz à "uma alienação[2] cada

[2] Para Marx (1985), a alienação é um processo da vida econômica, em que o trabalhador, em um processo histórico de dissociação, foi expropriado dos seus meios de produção, e como mero possuidor apenas de sua "força de trabalho" (por força de trabalho, Marx (1985, p.285), entende todo o "conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento

vez maior entre o máximo desenvolvimento possível da subjetividade humana e as experiências subjetivas e objetivas de cada pessoa particular" (MARTINS, 2013, p.106), sendo tarefa da educação o esforço para a superação desta alienação. É a dualidade entre a geração de processos de humanização e, ao mesmo tempo, de alienação.

O desenvolvimento do psiquismo estando ligado a realidade externa, que necessita da interiorização de operações externas, torna a educação escolar necessário e imprescindível com base nesta teoria, envolvendo a construção internalizadas a partir de mediação, tendo os signos como meios para atuar na atividade interna (tarefas psicológicas), em que a partir da linguagem do outro, do intercâmbio com objetos materiais, irá conduzir o desenvolvimento do pensamento abstrato, o pensamento conceitual, a formação da consciência. A consciência humana possibilita a pré-idealização da atividade, bem como a produção de conhecimentos como a elaboração de conceitos, de hipóteses, permitindo ao homem conhecer a realidade e atuar nesta realidade.

Problematizando Aprendizagem e Desenvolvimento no Ensino Remoto

Na THC, o homem por meio do trabalho, atividade vital humana, modifica o seu meio externo, modifica a si mesmo; sendo pois o trabalho uma categoria fundamental no processo de humanização. Duarte (2001, p.47), afirma que apropriações neoliberais da obra de Vigostiki, levam a "secundarização ou até mesmo eliminação da categoria trabalho como fundamento ontológico da esfera do ser social e a elevação da interação linguística ao status de fenômeno fundante da vida social e da individualidade", conduzindo para uma errônea interpretação da THC.

Na THC, o trabalho é a categoria fundante do ser humano, por ele o homem se diferencia dos demais animais, e não é a atividade linguística a categoria

toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie"), a vende como mercadoria para o capitalista, e aquilo que produz não lhe pertence. O trabalho, atividade vital humana, em que a pessoas se objetiva nos produtos de seu trabalho, quando alienado, transforma o Homem em mercadoria.

fundante do homem, a linguagem, pelo contrário, é uma ferramenta psicológica (DUARTE, 2014). O processo de humanização, envolve, conforme já exposto anteriormente, a apropriação da riqueza material e a apropriação do conhecimento, sendo estas duas coisas que não se separam, é preciso apropriar se dos instrumentos materiais e imateriais (linguagem, conhecimento) (DUARTE, 2014; MELLO, 2009). Ou seja, o processo de desenvolvimento, a interação com o outro, não se resume a fatores apenas da intersubjetividade, há também fatores da realidade objetiva, da própria vida.

Porquanto, as atividades didáticas efetivamente formadoras, a educação escolar que permite o desenvolvimento humano, devem, de acordo com Saviani e Galvão (2021) e Fétizon e Minto (2007), ser desenvolvidas de forma presencial.

Importante fazer a distinção entre educação e ensino, para iniciar a discussão do parágrafo anterior. Segundo Fétizon e Minto (2007), educação é um conceito mais abrangente do que o conceito de ensino. A educação é um processo social, construção individual e coletiva, conforme explicitado anteriormente por Martins (2015), o plano individual envolve a própria construção da humanidade da pessoa: a dimensão individual da consciência, e no plano coletivo tem se a promoção da humanidade de membros do grupo humano.

O ensino por sua vez, diz respeito, segundo Fétizon e Minto (2007, p.3), a sistematização do trabalho pedagógico, ensino “trata-se do meio pelo qual se busca garantir às pessoas, via escolarização formal numa instituição específica- a escola”. Conforme visto na THC, nem todo ensino promove aprendizagem, mas sim o ensino adequado, e se “se não houver aprendizagem, não terá havido ensino (embora possa ter havido, efetivamente, alguma atividade didática)” (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.2). O ensino é, pois, uma atividade complexa, e difere da simples difusão de informações, e formar não é o mesmo que adestrar, bem como, conhecimento e acúmulo de informações são coisas distintas (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.4).

A educação escolar, com base na THC, envolve relações interpessoais e intrapessoal, estando o desenvolvimento dependente da aprendizagem, e esta por sua vez, acontece primeiramente nas interações com outras pessoas, com aquela

que tem o domínio do conhecimento humano mais elevado/elaborado, implicando na atividade educativa escolar, a presença simultânea de no mínimo dois agentes: professor e aluno (SAVIANI & GALVÃO, 2021; FÉTIZON & MINTO, 2007). No entanto, conforme Saviani e Galvão (2021, p.39), "não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do "ensino" remoto". Segundo Saviani e Galvão (2021) para compreensão dessa insuficiência é preciso entender os elementos constitutivos da prática pedagógica, tais quais as propostas por Martins (2013) na tríade forma-conteúdo-destinatário.

O destinatário do trabalho educativo, é o ser humano aluno/estudante, cuja finalidade é "permitir que cada sujeito particular incorporar a humanidade em si" (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.40), exigindo-se, portanto, que possibilidades máximas de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa. Para a oferta das máximas possibilidades, importa a "grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos" (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.41), bem como as formas (os procedimentos, tempos, espaços etc.), pois estas últimas, dependem das condições objetivas de sua efetivação (infraestrutura adequada, materiais pedagógicos etc.) e da natureza dos conteúdos (os recursos pedagógicos para ensinar determinado conteúdo é diferente daqueles necessários para ensinar um outro conteúdo) (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Para a aprendizagem e desenvolvimento, requer-se relações interpessoais, e com o ensino remoto, em que o estudante, basicamente aprende sozinho, com muito pouca ou nenhuma interação com o outro, acaba por negando umas das principais condições para o desenvolvimento humano, que é a relação com o outro, pois sem as relações interpessoais, a aprendizagem possivelmente resultará empobrecida, e segundo a THC, não é qualquer aprendizagem que promove desenvolvimento, sendo pois, uma aprendizagem pobre, pouco poderá contribuir para o desenvolvimento. Segundo Leontiev (1978, p.265-266, *apud* Saviani e Galvão, 2021, p.40) "está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes".

Não é qualquer ensino que promove desenvolvimento, e a educação é algo maior, que abarca também o ensino, como posto anteriormente. E as tecnologias digitais, “tais técnicas [...] podem ser literalmente utilizadas em todas as situações de ensino, sejam estas presenciais ou à distância” (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.4). O ensino *online*, “se bem estruturado e conduzido, educa, como qualquer outra atividade na vida poderia fazê-lo. [...] Aprendemos e nos educamos até com os animais, com as plantas, com os rios e os mares, com a paisagem, com as coisas.” (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.12). No entanto, o que está em questão, é que na atividade escolar, importa a qualidade do ensino, pois se pretende, por meio da educação escolar, que é sistematizada (SAVIANI & GALVÃO, 2021; FÉTIZON & MINTO, 2007; DUARTE, 2001), com objetivos de formação humana, a apropriação de toda cultura humana, da história humana, já que o homem, conforme a THC, é um sujeito histórico, o “tempo humano é histórico. Quem estiver, pois, abaixo de seu tempo, estará aquém de sua condição histórica – autoconstruído e confinado numa infra-humanidade. Seria um infra-homem.” (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.12).

O Homem, como ser histórico e social, se faz, se constrói desenvolve sua humanidade na dupla dimensão: dimensão individual (processos intrapsíquicos/intrapessoal) e na dimensão social (processos interpsíquicos/interpessoal), e se “tolhido em qualquer uma dessas dimensões essenciais, ou se privado de numa delas de exercer, terá sido amputado em uma das dimensões de sua humanidade; reduzido, pois, a uma infra-humanidade.” (FÉTIZON & MINTO, 2007, p.12-13).

No ambiente virtual transmite-se de tudo, muitas informações, assistematicamente, em que um indivíduo sozinho com um microcomputador, sem as relações sociais com outros humanos, que se encontram minimizadas, ou até mesmo anuladas, tem que se auto educar. Saviani e Galvão (2021, p.40) afirmam que “todo aluno alcançará certo desenvolvimento. Seria irreal afirmar que ele nada aprende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta?”

Certamente o cotidiano nos fornece meios de sobrevivência, no entanto, “sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente” (GALVÃO, LAVOURA, & MARTINS, 2019, p.91, *apud* SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.40). Por isso é papel da educação escolar garantir de transmitir as máximas potencialidades humanas já desenvolvidas, garantido a totalidade de manifestações humanas de vida.

Mészáros (2007) afirma que na ordem social capitalista, nega-se os requisitos mínimos para a satisfação das necessidades humanas a maioria da humanidade, e têm-se nesta ordem a "*inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através de seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*” (MÉSZÁROS, 2007, p.221 - destaques do próprio autor); estando a possibilidade de rompimento desse círculo vicioso atrelada a educação formal/escolar, sendo que, de acordo com Mészáros (2007, p.218), não poderá “haver uma solução efetiva para a auto alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”.

De acordo com Saviani e Galvão (2021, p.41) não há uma forma exclusiva de ensinar e aprender, sendo, pois, que, no modelo de ensino virtual “as formas ficam muito restritas”. Já, no ensino presencial as possibilidades metodológicas aumentam, pois o próprio ambiente virtual pode ser usado como um dos métodos para atingir determinado objetivos, já o ensino somente *online*, restringe as ações ao ambiente virtual, que se desdobram em atividades síncronas e assíncronas, oferecendo “ pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.41). Seria possível garantir a totalidade das manifestações no ensino remoto, tendo que as condições sociais limitadoras conduzem à alienação cada vez maiores entre o máximo de desenvolvimento possível que o sujeito poderia alcançar, ao oferecer condições mínimas objetivas e subjetivas de sobrevivência?

Se as funções psicológicas superiores das crianças são vivida, primeiramente como conduta externa coletiva da criança, “como forma de cooperação com as outras pessoas” (MELLO, 2009, p.368), para, só depois, se tornarem funções individuais das crianças, como a cooperação com outros humanos pode se dar

apenas por ferramentas tecnológicas digitais? É sabido, que na THC, as ferramentas, sejam elas, material ou imaterial não se avivam por si, é necessário a interação com o outro humano.

Este outro na escola, seria o professor, “pois possui as condições de identificar as pendências afetiva-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover desenvolvimento” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.42), e no ensino remoto como fica esta função do professor, quando transfere-se para os responsáveis pela criança, que na maioria das vezes não tem nenhuma formação pedagógica, atribuições de um sujeito que teve toda uma formação, preparação para realização de tal atividade?

O ensino remoto, a educação *online*, conforme Saviani e Galvão (2021) e Fétizon e Minto (2007), pode vir a ser um campo fértil para a mercantilização da educação. Segundo Saviani e Galvão (2021), as tecnologias, que são extensão da corporalidade humana, para facilitar o trabalho humano, liberando-o para a apreciação das coisas e pessoas, com a sua apropriação privada, transforma-se de meios de libertação do indivíduo em “instrumentos de submissão da força de trabalho há um tempo sem limite” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.39), e tem-se com o ensino remoto, na “*uberização*” do trabalho, o aumento da quantidade de tarefas, os professores estão “abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.43), e tem se configurado o ensino remoto, por “pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo [...] [e] muitas tarefas (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.42).

Considerações finais

Têm se o ensino e aprendizagem atividade vital para o desenvolvimento humano, ao disponibilizar as objetivações humanas e possibilitar a apropriação, conduzindo ao desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, estas exclusivamente humanas. É possível, no ensino remoto, perseguir a finalidade da

educação na construção do sujeito humano, visto que há muitos excluídos digitais, e existem problemas na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no ensino, e que a aprendizagem se dá inicialmente nas interrelações?

Possivelmente, o ensino remoto, foi uma maneira de acelerar, na educação, a imersão no mundo digital, que, no entanto, foi desacompanhado, na maioria dos casos, da formação docente para apropriação de tais tecnologias, e desacompanhada da ampliação do acesso aos aparatos digitais.

Saviani e Galvão (2021, p.39) afirmam que “Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação não pode não ser presencial”, e apresentam questões relativas ao (não) acesso ao ambiente virtual, sobrecargas de tarefas, precarização do trabalho docente, desigualdades econômicas e de acesso aos bens sociais, falta de infraestrutura etc.; no entanto, no mesmo texto afirmam que defendem a “construção democrática de políticas sobre o funcionamento das instituições durante a pandemia” (SAVIANI E GALVÃO, 2021, p.44), a abertura de diálogos, e em uma “construção conjunta, buscar as condições de trabalho [...], o planejamento e investimentos em plataformas virtuais públicas [...] e diagnósticos sobre a realidade da comunidade escolar” .

A questão que se levanta é: não há nenhuma possibilidade de aprendizagem de forma online? Ou é esse “ensino remoto” sem uma formação docente adequada, sem as condições materiais instrumentais adequadas, sem espaços adequados garantidos, sem a devida familiarização com as tecnologias digitais, essa formatação que aconteceu sem maiores diálogos, esse ensino restrito ao ambiente online, sem práticas outras possibilitadoras de maiores interações sociais; esse ensino capturado pelo empresariado, que não contribuem para aprendizagem e desenvolvimento?

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. I ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p.29-77.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID - 19. **Diário Oficial da União**, ed.53, seção 1, p.39, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 1 abr. 2021.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: SILVA, João Carlos (et al). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, p.35-47.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino à distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Rev. Universidade e Sociedade**, nº 39, p.93-105, fev. 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Da concepção de homem à concepção de psiquismo. In: MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque Vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: autores associados, 2015, p.31-74.

MARTINS, Lígia. Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p.365-376.

MÉSZÁROS, István (1930). A Educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN. v.67, p.36-49, jan. 2021.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Carla Antunes Pereira
UNESA
carlatunesp@gmail.com

Stella dos Santos Pimenta de Castro
UNESA
stellapimentadecastro@yahoo.com.br

Adriana Maria de Assumpção
UNESA/UNILEYA
adriana.assumpcao@estacio.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: A Pandemia da COVID-19 promoveu de forma repentina uma reconfiguração na rotina escolar com a implantação com ensino remoto emergencial. Na educação infantil, essa mudança se mostrou mais desafiadora se considerarmos as particularidades do segmento. Com a necessidade de avaliar os impactos da Pandemia na educação infantil, pesquisadores de todo mundo se debruçaram sobre teorias e estatísticas, articulando dados coletados diretamente com Professores, gestores e famílias para entender e caracterizar a Educação Infantil no contexto pandêmico. O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura para analisar o que dizem as pesquisas iniciais sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia; Tecnologias

Introdução

O biênio 2020-2021 trouxe para a educação do Brasil e do mundo desafios que ninguém estava preparado para lidar. A Pandemia da COVID-19 promoveu de forma repentina uma reconfiguração na rotina escolar com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na educação infantil, essa mudança se mostrou mais desafiadora se considerarmos as particularidades do segmento. Com a necessidade de avaliar os impactos da Pandemia e do ERE na educação infantil, pesquisadores se debruçaram sobre teorias e estatísticas, articulando dados coletados diretamente

com professores, gestores e famílias para entender e caracterizar a educação infantil no contexto pandêmico. Professores demostram em resultados de pesquisas suas frustrações geradas neste contexto (VIEIRA; FALCIANO, 2020) e demais integrantes da comunidade escolar expõem seus questionamentos, situações sobre os desafios encontrados durante a pandemia em outras pesquisas (ARAUJO, 2020; ANJOS; PEREIRA, 2021).

É importante mencionar que o período pandêmico intensificou o uso das tecnologias como forma de aproximar a escola das famílias e, garantir mesmo a distância, o direito à educação. Podemos dizer que é um período desafiador em que as crianças tiveram de se afastar das escolas e professores tiveram que se reinventar para atender a finalidade da educação infantil que é marcada por momentos de interação e socialização que ocorrem por meio das tecnologias digitais com a intervenção das famílias, promovendo o encontro dos docentes com as crianças. Outro fator que precisou ser repensado neste período foi a formação do docente para que este possa se adequar a essa nova realidade.

O ERE foi uma proposta de ensino para atender o momento em que as escolas tiveram suas portas fechadas por um período longo, para minimizar o contágio da doença e como alternativa para diminuir os impactos trazidos pelo distanciamento social nas aprendizagens infantis. Diferente de outras modalidades de ensino, o ERE tem um caráter de provisoriedade (SALDANHA, 2020), e que não tem a característica de possuir uma metodologia, orientação ou planejamento definido a priori. É uma alternativa pedagógica que se estende inclusive de forma concomitante ao retorno das atividades presenciais escolares no final de 2020 e início de 2021. Por muitas escolas ainda estarem recebendo as crianças no sistema de rodízio ou pelas famílias optarem por continuar as atividades em casa até se sentirem seguras em permitir que as crianças voltem ao ambiente escolar, o ERE persiste.

Diante do exposto, o trabalho pretende refletir como a pandemia da COVID-19 adaptou a escola, em especial, a educação infantil, reformulando o fazer pedagógico dos docentes de forma que atendesse as crianças, contemplando as necessidades e

peculiaridades da primeira infância. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura para analisar o que dizem as pesquisas sobre a educação infantil e sobre a formação dos docentes que atendem este segmento, particularmente, no período da pandemia.

Este trabalho é um recorte das pesquisas de mestrado de duas das autoras – em fase inicial - juntamente com sua orientadora e ele tem como foco a formação dos professores de educação infantil e o uso de tecnologias no contexto da pandemia da COVID-19. As referidas pesquisas fazem parte do Projeto de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas Mediadas por Tecnologias, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA).

Contextualizando a pesquisa

O ensino remoto emergencial (ERE) foi utilizado no contexto da educação infantil como recurso para aproximar os alunos (e suas respectivas famílias) e a escola no contexto escolar diferenciado durante período da pandemia da Covid-19, em que as aulas presenciais que foram suspensas.

Segundo Prazeres, Gil e Carvalho (2020), o ERE é uma alternativa pedagógica que foi proposta no contexto pandêmico para proporcionar uma aproximação da escola com os alunos/famílias e assim, organizar atividades junto as famílias e os educandos, com a finalidade de diminuir os impactos do distanciamento físico no processo ensino-aprendizagem dos educandos, pois “o impedimento da presença no espaço físico da escola trouxe urgência na busca por opções para a continuidade da prática educativa, o que levou à inserção abrupta de soluções maquínicas na realidade de docentes, discentes e famílias”. (PRAZERES, GIL e CARVALHO, 2020, p.2)

A educação infantil, primeira etapa da educação básica (LDBEN 9394/96) frente a este contexto de isolamento social e fechamento das unidades educativas, teve que repensar sobre seu papel e recriar estratégias que atendessem as

crianças, pois a interação e socialização que fundamentam esta etapa da educação foi reestruturada por meio de recursos tecnológicos que permitiram uma nova forma de ressignificar a socialização e a interação.

> ...a impossibilidade de aulas presenciais se mostrou uma problemática de grandes proporções e, pelo caráter de urgência de soluções, muitas adaptações foram feitas aos currículos, propostos inicialmente de forma tradicional, com aulas presenciais e atividades auxiliares que requeriam a reunião local entre professores e alunos, utilizando as mídias para tentar contornar a questão da distância obrigatória. (GAIGARD, 2020, p.2)

Com isso, os gestores e professores, em um breve período de tempo, mobilizaram-se para se adaptarem e conhecerem novas possiblidades, além de desenvolverem novas habilidades que os auxiliassem no fazer pedagógico à distância e de forma remota e virtual. Essa mobilização teve como objetivo principal organizar atividades que fossem interessantes e levassem as crianças a interagir com o corpo docente da escola diante das câmeras e as famílias mediassem esses momentos de aprendizagem.

Metodologia da pesquisa

Por meio de um diálogo entre os autores selecionados, faremos uma análise sobre os artigos que abordam as alternativas pedagógicas adotadas no período pandêmico, como modo de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Apresentaremos no decorrer da leitura, os desafios apresentados nas pesquisas, bem como as conquistas relatadas para a construção de uma reflexão sobre o contexto pandêmico na educação infantil. Esta dinâmica visa refletir sobre as investigações (BENTO, 2012) que já foram realizadas acerca da prática docente na educação infantil, no contexto da pandemia.

A pesquisa teve como metodologia uma revisão de literatura sistêmica com a finalidade de buscar estudos que abordam a temática e que nos conduzam a uma reflexão sobre as diversas reflexões apresentadas.

A primeira parte da revisão de literatura foi realizada a partir da consulta aos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em âmbito Nacional e Regional dos anos de 2020 e 2021 para selecionar

os trabalhos apresentados que discutem esse tema. Além disso, consultamos também o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para pesquisarmos os artigos publicados no mesmo período. Os materiais que foram selecionados para esta revisão de literatura foram aqueles publicados no biênio 2020-2021 resultantes das reuniões das cinco regiões do Brasil.

Dessa maneira, o trabalho conta com uma parte destinada a apresentação de concepções de pesquisadores que dissertam sobre o tema no Brasil, buscando levar o leitor a compreender diferentes realidades ocasionadas pela pandemia COVID-19 na primeira etapa da educação básica.

Ao pesquisarmos no site da ANPEd, encontramos cinco Reuniões realizadas entre 2020 e 2021, sendo uma Reunião Nacional e quatro Reuniões Regionais: Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste. Para filtrar os resultados nos anais dessas reuniões, usamos a palavra-chave “pandemia” especificamente nos GTs ou Eixos Temáticos relacionados a: i) educação de crianças de 0 a 6 anos; ii) formação de professores; iii) educação, comunicação e tecnologia. Ao todo, encontramos vinte e um trabalhos relacionados à pandemia de COVID-19 e a educação infantil. Ao usarmos o filtro de pesquisa nos GTs e Eixos Temáticos relacionados à formação de professores, não encontramos trabalhos relacionados a palavra-chave “pandemia” e “educação infantil”. Nos quadros 1 e 2 abaixo, apresentamos de forma mais detalhada os resultados desse levantamento.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPEd – 2021.

GT/Eixo	Número de trabalhos
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	5
GT08 – Formação de Professores	0
GT16 – Educação e Comunicação	1

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (2021)
Elaboração das autoras.

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos apresentados nas Reuniões Regionais da ANPEd (2020 – 2021).

GT/Eixo	Número de trabalhos		
	XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste (ANPEd-Nordeste) – 2020	14a Reunião da ANPEd – Sudeste – 2020	XIII Reunião Científica Regional Sul (ANPEd-Sul) – 2020 - 2021
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos / EIXO05 – Educação e Infância	2	12	1
GT08 – Formação de Professores	0	0	0
GT16 – Educação e Comunicação	1	0	0

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (2021)
Elaboração das autoras.

Já no diretório de periódicos da CAPES em uma primeira busca no período de 2020-2021, com as palavras-chave “educação infantil”, “ensino remoto emergencial”, “COVID-19” encontrou-se dez artigos, contudo dois artigos contemplavam a temática em questão. Em um segundo levantamento de literatura utilizando as palavras-chave “COVID-19” e “educação infantil”, no período de 2020-2021, verificou-se quarenta artigos, dos quais três abordavam o tema de análise. É importante informar que nas buscas dois artigos foram encontrados nas duas opções de análise.

Quadro 2 – Artigos Publicados (2020-2021).

Artigos	Palavras-chave
Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020	- Educação infantil, ensino remoto emergencial, Covid-19 - Covid-19 AND educação infantil
Infância em tempos de pandemia	- Educação infantil, ensino remoto emergencial, Covid-19 - Covid-19 AND educação infantil
Covid-19 e as decisões governamentais no retorno presencial de uma rede privada de ensino do DF: um relato da equipe de psicologia escolar	- Covid-19 AND educação infantil

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2021)
Elaboração das autoras.

Resultados

Em relação aos trabalhos apresentados na ANPEd, o foco principal abordado nas pesquisas é relacionado com a formação e desenvolvimento da criança e as consequências da pandemia para este processo. Questões que abordavam as relações humanas neste segmento também foram ressaltadas. Outro ponto apresentado nos trabalhos foi a formação docente e a necessidade de adaptação ao contexto pandêmico na educação, destacado em dois trabalhos. Um terceiro trabalho encontrado, destacou que a formação docente continuada com o objetivo de dar suporte aos professores no ERE não foi abordada no contexto daquela pesquisa.

Mediante a análise dos artigos dos Periódicos da Capes percebemos que as tecnologias digitais foram meios essenciais no processo de aproximação das famílias com a escola, proporcionando momentos de escuta das crianças/famílias nos momentos de interação nas atividades. Verificamos nos argumentos dos autores a importância da escola para o desenvolvimento integral das crianças e a necessidade de estabelecer um elo de ligação entre os educandos no período de isolamento social. De acordo com os três artigos encontrados na revisão de literatura averiguamos que, dois artigos narram experiências do contexto pandêmico do Estado de São Paulo e outro apresenta uma reflexão acerca de outra experiência, no Distrito Federal. Os trabalhos selecionados foram publicados no ano de 2021, descrevendo análises sobre a educação infantil durante a pandemia da COVID-19.

A partir da reunião e análise desses dados, podemos relatar em destaque que as autoras Vieira e Silva (2021) abordam em sua pesquisa a narrativa dos alunos de 2-3 anos diante das atividades propostas através do grupo de WhatsApp no período pandêmico em uma escola de São Paulo. O título do artigo faz menção do projeto desenvolvidos pelas crianças e famílias durante o período em que as escolas tiveram fechadas. Percebemos que outros documentos também relatam que o uso de ferramentas como *whastapp, telegram, messenger* e outros *app* de trocas de

mensagens foi uma prática comum neste período, por se mostrarem estas ferramentas de mais acessíveis do que outros programas de videochamadas.

Brandão (2021) menciona os diversos aspectos enfrentados pelas crianças no período da pandemia que acarretou modificações não apenas no aspecto escolar, mas na estrutura familiar, social e econômica das crianças. Explora contextos vivenciados por elas e como isso afetou de forma negativa a rotina infantil, refletindo sobre a importância de dar voz as crianças diante do contexto em que nos encontramos. Esta realidade também se refletiu em outros trabalhos publicados.

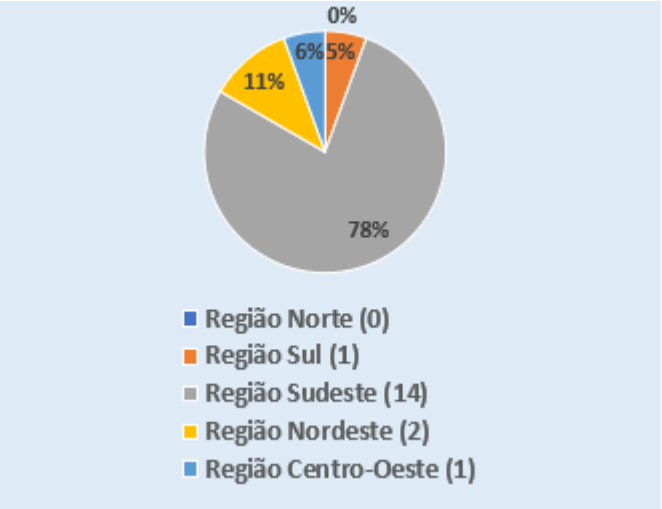
Em artigo elaborado por Azevedo, Buchmann e Lopes (2021), os autores evidenciam também como foi o processo de transição entre o ERE e o retorno das atividades presenciais da educação infantil e ensino fundamental I em uma escola privada do Distrito Federal. Neste cenário, ressaltam o posicionamento das famílias frente a tomada de decisão entre optar pelo retorno presencial das atividades nas escolas ou permanecer com as atividades remotas. Percebemos no decorrer da leitura, apontamentos que demonstram a insegurança das famílias em permitir que os alunos voltem para a sala de aula e o desgaste dos responsáveis em realizar as atividades pedagógicas com as crianças sem a presença física dos professores.

Os três artigos destacados aqui detalham o panorama do período da Covid 19, em que os docentes tiveram de modificar toda a estrutura pedagógica, adaptando as atividades conforme a faixa etária infantil, perpassando pelo processo vivenciado pelas crianças mediante a realidade ocasionada durante este período e finalizando com a organização do retorno dos educandos no ambiente escolar.

Considerando agora como essas pesquisas foram desenvolvidas em todo Brasil, é importante mencionarmos que após uma análise sistemática das produções bibliográficas encontradas nos Anais das reuniões da ANPEd e no Portal de Periódicos da Capes, constatamos que a Região Sudeste foi a que apresenta mais pesquisas relacionadas ao período pandêmico na etapa da educação infantil. Como podemos observar também no gráfico a seguir, a Região Norte foi a que não apresento estudos sobre o tema

.

Gráfico 1 – Quantitativo de trabalhos apresentados e artigos publicado nas regiões do Brasil.



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (2021) / Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2021)
Elaboração das autoras.

O gráfico acima permiti-nos uma visualização sobre como o contexto pandêmico afetou o país, pois em cada região de acordo com a exposição dos autores podemos compreender os impactos causados no contexto educacional e como a Região Sudeste diante das outras regiões brasileiras produziu pesquisas referentes a um assunto em que ainda estamos vivenciando.

Esta realidade apresentada corrobora as alegações de Nóvoa (2019) quando o autor discute a relevância da aproximação das universidades com o "chão " da escola com o objetivo de nos convidar a compreender de que forma os fenômenos educacionais ocorrem a fim de conseguirmos uma mudança na atual estrutura educacional brasileira.

Podemos incluir igualmente neste diálogo Selwyn (2017) que em suas reflexões busca promover oportunidades de discutir a inserção tecnológica no âmbito educacional não apenas como uma ferramenta imposta pelo poder hegemônico, como ocorreu no ERE como alternativa de continuar a ofertar uma proposta pedagógica as crianças, mas uma tecnologia em que os participantes envolvidos possam perceber sua funcionalidade e intenção no ambiente escolar.

Considerações Finais

Estamos em um momento de descobertas e vislumbramos um futuro incerto, pois não sabemos como será o próximo ano e que desafios enfrentaremos. Assim, o presente trabalho se apresenta como uma reflexão sobre pesquisas que abordam a temática apresentada, promovendo uma discussão acerca do período que estamos vivenciando com a esperança de criarmos alternativas que contemplem a educação infantil.

Percebemos que a partir da revisão de literatura iniciada, podemos inferir que a formação do professor da educação infantil, bem como suas estratégias para adequação ao contexto de ERE não aparecem como principal objetivo das pesquisas realizadas no biênio 2020-2021 por nós analisadas. Consideramos que essa vertente ainda carece de ampliação da revisão da literatura, dando continuidade ao estudo da do uso das tecnologias na educação, bem como a formação dos docentes que atuam na educação infantil.

Nossa proposta com a apresentação dessa revisão de literatura inicial, foi estimular os leitores a perceber como a pandemia afetou a educação infantil, modificando a estrutura educacional vigente. Nesse cenário, o que percebemos foi uma mudança imediata, onde a equipe pedagógica buscou desenvolver diferentes ações em dois momentos, sendo o primeiro deles, em caráter de urgência e, o segundo com elaboração de estratégias para atender os educandos em suas particularidades.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. In.: **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179/45389. Acesso em 08 out 2021.

ARAUJO, Ana Christina Abreu. O cenário desafiador da pandemia e a educação infantil. In.: **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação** (online). Rio de Janeiro: v. 5, n. especial, 2020. E-ISSN 2596-058X. Disponível:

https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/144/137. Acesso em 08 out 2021.

AZEVEDO, BUCHMANN e LOPES. Rayanne Linhares, Beatriz Macedo, Larissa Santos. Covid-19 e as decisões governamentais no retorno presencial de uma rede privada de ensino do DF: um relato da equipe de psicologia escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e0910413725-e0910413725, 2021.

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44), 2012. ISSN: 1647-8975.

BRANDAO, Isabel Cristina de Jesus. Infância em tempos de pandemia. **Holos**, v. 3, p. 1-17, 2021.

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

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. Ferramentas de EaD na Educação Infantil: Revisitando a Relação da Escola para Crianças com a Tecnologia. **EaD em Foco**, v. 10, nº. 3, p. 1-13, 2020.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, nº1, p. 198-208, jan. /abr. 2019.

PRAZERES, GIL e CARVALHO. Michele, Carolina e Tatiana Luz. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. V.16, **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, 2020.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. In.: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.17, n.50, p. 124-144, 2020.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224. Acesso em 08 out 2021.

VIEIRA, Natália Francisquetti Silva; e SILVA, Marta Regina Paulo da. Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020. **HOLOS**, v. 3, p. 1-13, 2021.

A ARTE DE ENSINAR MEDIADA POR REDES VIRTUAIS

Ana Marcia Caldeira Nilson
Universidade Federal do Pampa
a.marcia.caldeira@gmail.com

Alciane Nolibos Baccin
Universidade Federal do Pampa
alcianebaccin@unipampa.edu.br

Resumo: Os laços sociais estão atualmente entrelaçados aos processos tecnológicos e mediados pela internet. As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) podem ser utilizadas por educadores como ferramenta auxiliar no ensino, sendo os museus virtuais uma opção de TIC. Porém, os educadores necessitam de conhecimento para o uso correto dessas ferramentas. Essa pesquisa se justifica pelo contexto educacional atual, cujas tecnologias estão presentes em praticamente todas as atividades desenvolvidas pela humanidade. Essa é uma pesquisa teórica com abordagem qualitativa e aborda os conceitos de TIC, inclusão digital e museu virtual.

Palavras-chave: Museu; Educação; Inclusão digital.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um termo amplo e de suma importância nas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos dias atuais, cujas relações sociais estão intrinsecamente ligadas ao uso de tecnologias e mediadas por redes virtuais. Atualmente a sociedade faz uso das conexões virtuais e de suas interfaces em todas as áreas, tais como educação, economia e turismo. A educação recebe influência direta, uma vez que os estudantes fazem parte de uma geração que convive com tecnologias praticamente desde sua alfabetização, enquanto os educadores precisam se adaptar aos novos modos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, as tecnologias de informação e comunicação fazem parte dessa atual realidade social, ligada ao uso de ferramentas que auxiliam nas atividades cotidianas, em especial na educação, em diversos níveis, como no ensino fundamental, médio, técnico e superior. A partir dessa perspectiva, o museu virtual pode exercer função educadora, levando os acervos até seu público de forma

criativa e dinâmica. Com o aporte museológico mediado pela internet, os estudantes

podem realizar consultas bibliográficas, suprir dúvidas quanto aos conteúdos abordados em sala de aula, além da possibilidade de se aproximar dos museus sem a necessidade do deslocamento físico.

Essa pesquisa se justifica devido ao contexto educacional atual, cujas tecnologias estão presentes em praticamente todas as atividades desenvolvidas pela humanidade. Em termos de ensino, assim como os estudantes estão conectados por redes virtuais, os professores, de modo geral, também precisam praticar ações de atualização e aprendizado digital. As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) são uma realidade na vida dos educadores, sendo possível, a partir disso, fazer uso dessas ferramentas de forma benéfica para auxiliar nos processos pedagógicos, tendo no museu virtual um modo de tornar as atividades escolares e acadêmicas mais criativas e dinâmicas.

2 OBJETIVOS

A questão que norteia esta pesquisa é compreender o museu virtual como uma ferramenta do rol das tecnologias de informação e da comunicação, e como o educador pode fazer uso das TICs. Todavia, para que esse objetivo geral seja alcançado, são necessários alguns passos ao longo deste trabalho, tais como: a) refletir sobre aspectos conceituais das TICs, b) trabalhar o museu virtual enquanto TIC, e c) dissertar sobre o uso das TICs pelo educador contemporâneo.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida é a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que a discussão sobre o tema é complexa e carece de mais trabalhos com este tema, em especial no campo da educação. Essa pesquisa tem caráter teórico, qualitativo e, na discussão teórica, é discutida a conceituação de tecnologia de informação e da comunicação, museu virtual e inclusão digital.

Entre os principais autores, cujos trabalhos vêm contribuindo para essa

pesquisa, destacam-se Carvalho (2005), Lemos (2015, 2020), Lévy (1999, 1993), Recuero (2009), Santaella (2010). Estes autores nos ajudam a compreender conceitos basilares para as discussões pretendidas nesta pesquisa.

Para melhor compreensão dos principais temas trabalhados, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir de consultas em acervos digitais, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBDT), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e acervos físicos.

4 DISCUSSÕES

A partir da definição da temática, das fases e abordagens da pesquisa, da definição da problemática, objetivos e metodologias, o artigo aborda alguns capítulos e suas abordagens, assim como os principais autores que ajudam a obter melhor compreensão de cada conceito chave para esta dissertação. Esse trabalho contém alguns subcapítulos para melhor explanação da temática trazendo os conceitos de tecnologia de informação e da comunicação, museu virtual e inclusão digital.

4.1 TIC e a inclusão digital dos educadores

A comunicação humana está ligada à história da humanidade e do desenvolvimento dos meios de comunicação. Inicialmente, a forma de interação social foi a partir da descoberta do fogo e de suas potencialidades, passando para a oralidade. Com a ampliação da vida em comunidade, foram ampliadas as formas expressivas, como desenhos em ossos, pedras e madeira, além da modelagem em argila. Com o surgimento da escrita, a história começa a ser documentada de forma ordeira e novas técnicas surgiram. Conforme destaca Lage (2014), algumas invenções deram grandes impulsos à comunicação em sociedade, sendo que a principal delas foi a tipografia, sendo possível, então, imprimir através de caracteres móveis feitos de chumbo, que poderiam ser sempre reutilizados.

> A produção de livros e outros impressos se tornou mais fácil e os custos de produção diminuíram, uma vez que esses já não precisavam ser “copiados um a um”. Este fato colaborou muito para o avanço da imprensa. Gutenberg foi também quem imprimiu a primeira Bíblia em 1456. (LAGE, 2014, p. 8)

Ao longo dos séculos seguintes, outras formas de comunicação e ferramentas

tecnológicas foram criadas a partir de sistemas mais complexos, surgindo, assim, o telégrafo, o telefone e a energia elétrica. Seguindo um processo de avanço científico, no século XX surgiram alguns meios de comunicação mais interativos, como o rádio, a televisão, a computação e a internet. Para Lévy (1999), as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante o uso pelos homens, como também é próprio do uso intensivo de ferramentas que constituem o mundo como é.

Quanto à computação, primeiro surgiram os grandes computadores, que usavam muito espaço físico, e que somente as grandes instituições tinham acesso. Depois, os computadores pessoais e, mais recentemente, a miniaturização, com as principais tecnologias de comunicação cada vez mais portáteis. Portanto, acompanhando a evolução dos computadores, está o desenvolvimento da internet, que inicialmente foi criada para atender fins militares, passando depois a ser utilizada pelas universidades. Segundo Comparato (2001), a internet representa uma grande mudança nos processos comunicacionais, uma verdadeira revolução comunicativa. “A Internet inaugurou a era da comunicação global, pela utilização conjugada do telefone e do computador” (COMPARATO, 2001, p. 10).

De acordo com Oliveira (2014), o processo de evolução tecnológica impulsionou o desenvolvimento cada vez mais veloz de novas ferramentas digitais, e por isso, na década de 1990, a computação e os primórdios da rede mundial de computadores já eram uma realidade. Por consequência, estava dado o início da estruturação e do uso das tecnologias de informação e comunicação, haja vista que essas reestruturações nos modos de vivência social abriram caminho para os saberes mediados e conectados pela internet.

> É importante lembrar que esse meio foi criado nos Estados Unidos na década de 1970, a partir de projetos que se relacionam a questões de segurança. Desde então, e especialmente a partir da década de 1990, diferentes tipos de tecnologia têm sido criados. Neste sentido, os alcances da grande rede crescem e se diversificam. (OLIVEIRA, 2014, p. 25)

Conforme Lemos (2020), o homem fez diversas descobertas e desbravamentos tecnológicos de grande importância evolutiva, haja vista que o desenvolvimento das tecnologias sempre causou mudanças na sociedade em diversas áreas, além de também influenciar o comportamento dos indivíduos, o

modo de produção intelectual, comunicação e aprendizagem. Atualmente, o acesso à internet por meio de dispositivos móveis, como os smartphones, e conectada em rede é a principal forma de expressão e interação social, e isso se reflete no modo laboral das instituições em diferentes setores.

Seguindo essa perspectiva, o setor cultural, tal como o da educação, também precisou de adaptações. Por esse motivo, ações de comunicação e tecnologia estão sendo trabalhadas de forma que contemplem também instituições de ensino e cultura, como os museus, e tecnologias que forneçam subsídios para a educação, como é o caso das TICs. Conforme destaca Pierre Lévy (1999), o ambiente virtual ou ciberespaço é a interconexão mundial dos computadores e das suas memórias, que se constituem num espaço virtual de trocas simbólicas entre pessoas, e esse modo de viver em redes é uma constante no cotidiano, e também se estende ao modo de aprender e ao sistema cognitivo.

> A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1999, p.17).

Pode-se dizer que a cibercultura está presente em todos os laços sociais, e as tecnologias são os meios técnicos utilizados para trabalhar a informação e a comunicação. Desse modo, o processo de criação das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) está intrinsecamente ligado às ações comunicacionais, os quais também estão em profunda mudança ao longo da história social. Vale ressaltar que as TICs se referem à função da comunicação mediada por ferramentas auxiliares e aparatos de transmissão de informação e conhecimento.

O termo Tecnologia da Informação e Comunicação surgiu por volta de 1997, na Inglaterra, e o crescimento e popularização da internet potencializou as TICs digitais nas décadas seguintes. Segundo Pereira (2013), o termo TIC reflete a natureza interativa da internet e o crescimento vertiginoso das tecnologias nas esferas sociais. “Em outras palavras, TIC é o estudo da tecnologia utilizada que manipula a informação e ajuda a comunicação. Abrange ainda áreas como telefonia,

mídias televisivas e todos os tipos de processamento e transmissão de áudio e vídeo" (PEREIRA, 2013, p. 14). O autor ainda destaca que o uso do termo Tecnologia de Informação e Comunicação se expandiu quando sites e motores de busca se popularizaram. Isso ocorreu devido "às diversas formas de tecnologia que tornam possível às pessoas se comunicarem, enviando e recebendo informações para outras pessoas em todo o mundo". (PEREIRA, 2013, p. 2)

As TICs são uma realidade na vida dos educadores, sendo possível, a partir disso, fazer uso dessas ferramentas de forma benéfica para auxiliar nos processos pedagógicos, tendo no museu virtual uma possibilidade de desenvolver estratégias que aproximam os estudantes dos museus de forma mais dinâmica e criativa, o que vale para diferentes áreas do ensino. Pereira (2013) afirma ainda que o uso das tecnologias pode ser um recurso para a humanidade adquirir competências em benefício de seu aprendizado e desenvolvimento mais criativo, assim como aumentar a troca de informações.

Conforme o exposto, a educação no Brasil experimentou alterações significativas nos métodos de ensino nas escolas públicas, privadas e inclusive em instituições de ensino superior. A maioria delas precisou se adaptar ao ambiente virtual no século XX e XXI, pois novos recursos tecnológicos começaram a fazer parte do cotidiano das crianças e jovens. Por conta disso, o ensino deve ser pensado a partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. De acordo com Oliveira (2018), vive-se um momento em que o físico e o virtual coexistem na cumplicidade e complexidade do ciberespaço.

A geração atual nasceu em um período histórico marcado pela onipresença dos meios digitais, o que leva à necessidade de introdução da internet e demais tecnologias voltadas para comunicação e educação. Desse modo, o ensino atualmente enfrenta desafios constantes no que tange sua metodologia, pois é necessário que o educador se atualize e faça uso de tecnologias para aplicação dos conteúdos de forma mais dinâmica e criativa. De acordo com Motta (2020), na contemporaneidade, o surgimento constante de novas tecnologias e suas aplicações têm servido como meio frutífero de construção e difusão do conhecimento. "Diante

desse fato, buscamos analisar os impactos e propostas possíveis dessa nova configuração para o ensino de história (...). Com a globalização e o avanço das tecnologias, a produção de conhecimento e sua divulgação têm passado por grandes transformações (MOTTA, 2020, p. 237).

Ensinar é uma arte delicada e complexa, pois o educador tem por objetivo compreender o processo de ensino e aprendizagem, avaliando as aptidões de cada indivíduo, e a construção desse conhecimento advindo do ensino é o que norteia o desenvolvimento escolar ou acadêmico, e atualmente também está interligado por redes virtuais. Contudo, para que um educador consiga usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis na educação, é necessário que o mesmo busque aperfeiçoamento profissional, pois a tecnologia está em constante evolução e, portanto, o educador necessita também ser aprendiz.

Pode-se inferir que o ambiente virtual está presente em sala de aula e na vida profissional docente, e conforme Silva, Jambeiro, Lima, Brandão (2005), a inclusão digital pode ser definida como forma de democratização tecnológica, tornando o acesso disponível para um maior número de indivíduos, pois a tecnologia é capaz de nortear o desenvolvimento social. “O acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada, a assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas.” (SILVA; JAMBEIRO; LIMA; BRANDÃO, 2005, p. 30)

Soares (2002) entende que o aprendizado e o uso do meio digital é semelhante à alfabetização tradicional, aquela no qual se aprende a ler e escrever. A autora entende o letramento digital como sendo o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, um processo individual e que focaliza os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Silva (2019) ressalta que ao garantir o uso das tecnologias de informação e de comunicação, por serem importantes recursos na mediação do processo ensino aprendizagem, a instituição de ensino oferece aos estudantes a experiência com recursos tecnológicos que estimulam o desejo e a curiosidade em querer aprender mais.

> A educação tecnológica, materializada por meio da inserção das TIC no processo educativo, além de ser uma necessidade demandada

> pela sociedade que hoje vive e se comunica em rede, compreende um direito que precisa ser assegurado aos alunos, para que estes possam se apropriar e aprimorar do uso desses recursos tecnológicos. Ao garantir o uso das TIC, enquanto importantes recursos na mediação e potencialização do processo ensino aprendizagem, a escola oportuniza aos educandos a convivência com recursos tecnológicos que estimulam o desejo e a curiosidade em querer aprender, conhecer e fazer descobertas, procedimentos relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. (SILVA, 2019, p. 164)

Pereira (2013) afirma que o educador deve se alinhar com o novo cenário, no qual internet e a tecnologia estão inseridas de forma efetiva na educação por meio das TICs. Uma das competências do professor é incentivar os recursos cognitivos dos alunos como instrumento acessório na aprendizagem, porém, bem sabemos que as tecnologias não substituem o papel do educador. “(...) pois o conhecimento não provém de uma tecnologia e sim da soma de habilidades e competências que habilitam o docente a efetivamente educar” (PEREIRA, 2013, p. 04).

Diante do exposto, as tecnologias de informação e da comunicação são ferramentas que auxiliam no ensino e aprendizagem, e assim como os estudantes estão conectados por redes, os educadores também devem usufruir destes meios de comunicação. Contudo, é importante que exista inclusão digital também para quem educa, pois, o ensino tradicional pode vir a parecer um pouco antiquado em virtude do uso das redes digitais, partindo do pressuposto que os estudantes, de maneira geral, estão diretamente conectados à internet, sendo está uma forma criativa, dinâmica de disseminar conhecimento e comunicação. Silva, Jambeiro, Lima, Brandão (2005) afirmam que a inclusão digital é uma necessidade inerente do século XXI, e por isso, a TIC oferece um suporte técnico criativo e inovador que serve de auxiliar nos processos pedagógicos.

> E que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos, ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. Dessa forma, inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TICs e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido. (SILVA; JAMBEIRO; LIMA; BRANDÃO, 2005, p. 32)

Portanto, pode-se concluir que o avanço tecnológico desde seus primórdios até a contemporaneidade, foi um elemento norteador da sociedade, haja vista que o

ser humano está ou deve estar em constante aprimoramento intelectual. A partir deste pressuposto, entende-se que o professor também deve se aperfeiçoar em sua profissionalização com relação às constantes atualizações tecnológicas através da inclusão digital para melhor uso das TICs.

4.1.1 Museu virtual como TIC

O museu virtual é um lugar entre o antigo e o moderno, mediado pela tecnologia digital, tem função social de disseminar o conhecimento e é canal de entretenimento, arte e cultura. Segundo Motta (2020), os museus são adaptados gradativamente e inseridos dentro da realidade tecnológica moderna, fazendo ainda outros usos da tecnologia que contribuem para a difusão do conhecimento histórico. Os museus, na contemporaneidade, encontraram no ambiente virtual um novo espaço para a exposição de seus acervos.

Para Muchacho (2005), a comunicação em rede possibilita maior interação com o público e com os especialistas, possibilitando uma troca de experiências e conhecimentos, assim como a aproximação e o maior acesso ao público, podendo ser uma ponte entre o indivíduo e o conhecimento. Podemos dizer que os museus virtuais como tecnologia da informação e da comunicação – TIC intensificam as atividades educacionais, sem interromper as atividades físicas nem impedir a visitação presencial, pois o meio virtual também exerce função de complemento.

De acordo com Lopes (2017), a visita virtual representa uma externalização de uma sociedade que caminha a passos largos para um pacto social virtual, homogêneo e mediado tecnologicamente. Em virtude da tecnologia cada vez mais presente na sociedade, os museus precisam de adaptação e de investimentos na modernização, pois a utilização de ferramentas tecnológicas nas atividades museológicas proporciona o uso de interfaces online, levando à criação de passeios virtuais que podem contribuir para ampliar o interesse pelos museus, bem como para aprimorar também os processos educacionais com a função de TIC.

Conforme Arruda (2011), várias discussões conduzem ao pensar na incorporação do museu virtual à prática de ensino em diferentes níveis da educação, como proposta pedagógica que não substitui a visita presencial, mas que cria novas

ações no âmbito da educação patrimonial, subsidiada por suportes tecnológicos digitais. As práticas pedagógicas ligadas aos espaços museológicos possibilitam que educandos e educadores tenham uma experiência além do ensino, pois os sensos cognitivos são estimulados a partir do contato com os acervos digitais e acionam sentidos de memória e de expressões culturais a partir desse contato. Muchacho (2005) afirma que o museu virtual é essencialmente um lugar sem fronteiras, capaz de criar um diálogo com o visitante, dando-lhe uma visão dinâmica, multidisciplinar e um contato interativo com o espaço expositivo. “O museu virtual é um verdadeiro laboratório de experimentação que se manifesta especificamente na maneira como a tecnologia determina a própria forma da experiência” (MUCHACHO, 2005, p. 1546).

Diante do exposto, os museus são espaços de aprendizagem, e para educadores e educandos, os museus representam um importante aporte pedagógico que estimula os sentidos cognitivos e a sensibilidade para novas percepções dos conteúdos. Uma das inúmeras possibilidades de tornar o ensino mais inovador e criativo está no uso dos museus virtuais como TIC, permitindo o contato com o conhecimento científico, cultural e histórico.

5 RESULTADO FINAL

Conclui-se que os museus virtuais são ferramentas que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e, assim, são também uma tecnologia de informação e de comunicação. Nesse cenário de atividade social intrinsecamente ligada ao ambiente virtual, os educadores estão em uma situação a qual se faz de suma importância o aprendizado e a inclusão digital desses educadores. Destaca-se que os resultados dessa reflexão mostram que os museus virtuais são ferramentas que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e, assim, são também uma tecnologia de informação e de comunicação.

Nesse cenário de grande atividade social intrinsecamente ligada ao ambiente virtual, os educadores estão em uma situação a qual se faz de suma importância o aprendizado e a inclusão digital desses educadores. A sociedade contemporânea, portanto, está cada vez mais interligada por redes virtuais, sendo necessário que os museus também se modernizem e inovem através de investimentos em processos

inovadores e tecnológicos.

6 REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Museu virtual, prática docente e ensino de história:** Apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis/SC, Abril de 2011.

CARLAN, Cláudio Umpierre. **Os Museus e o Patrimônio Histórico:** uma relação complexa. História, São Paulo, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Editora Paz e Terra, 6º edição, vol. 1, São Paulo, SP, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **A democratização dos meios de comunicação de massa**. Revista USP, n. 48, p. 6-17, dezembro/fevereiro, São Paulo, 2001. LAGE, Mariane. **Comunicação Organizacional e Mídias Sociais**: Um estudo de caso sobre o McDonald's e o Burger King. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

LEMOS, Andŕe. **Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital.** Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), Brasil. Galaxia (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 43, jan-abr, 2020, p. 54-66.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Editora Sulina, 7. edição, Porto Alegre, 2015**.**

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LOPES, Fernando Augusto Silva Lopes. **Imagem digital:** Significação cultural do acesso virtual ao museu. Dissertação de mestrado Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2017.

MOTTA, Fernanda Miranda de Vasconcellos; BARBOSA, Cátia Rodrigues; BARBOSA, Ricardo Rodrigues. **Big data como fonte de inovação em museus:** o estudo de caso do Museu Britânico. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.29, n.1, p. 83-100, jan./mar. 2019.

MOTTA, Ana Gláucia Oliveira. **Museus históricos no mundo digital e suas potencialidades em sala de aula.** Aedos, Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020.

MUCHACHO, Rute. **Museus virtuais:** A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objeto museológico. Departamento de Ciências da Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Livro de Actas do 4º Congresso SOPCOM, 2005.

OLIVEIRA, Caroline Grasel. **Museologia na contemporaneidade:** Um estudo de caso do #MUSEUdeMEMES. Trabalho de conclusão de curso de Bacharel em Museologia pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Ana Karla Freire de; BACKX, Hugo Borges; GRIMALDI, Madalena Ribeiro. **Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro:** Criação de website institucional. Estudos em Design | Revista (online). Rio de Janeiro: v. 28, n. 3, 2020, p. 127/ 141, ISSN 1983-196X.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **História e internet**: conexões possíveis. Revista Tempo e Argumento, vol. 6, núm. 12, p. 23-53, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, maio-agosto, 2014.

OLIVEIRA, José Cláudio. **O museu digital: uma metáfora do concreto ao digital.** Revista Comunicação e Sociedade, vol. 12, 2007, pp. 147-161.

PEREIRA, Teresa Avalos. **O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por professores do ensino superior da área da saúde na Universidade Federal de São Paulo.** São Paulo, 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre, Editora Sulina, edição 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**, 2ª Ed. Bluecom, São José do Rio Preto, 2010.

SILVA, Orinaldo Jorge Monteiro da. **O ensino de história mediado pelas TIC em uma escola pública do município de Belém-PA**: caminhos e desafios. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, v. 6, n. 2, p. 163-182, dez. 2019.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. I**nclusão digital e educação para a competência informacional:** uma questão de ética e cidadania. Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005. SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

DIAGNÓSTICO PARA LA ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE TIC´S APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Erika Cortés Flores
Universidad Veracruzana (UV)
ecortes@uv.mx

Samuel Jiménez Abad
Universidad Veracruzana (UV)
samjimenez@uv.mx

Valeria del Ángel Peñaloza Ramón
Universidad Veracruzana (UV)
zS18013020@estudiantes.uv.mx

Eje: Formación de Docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Resumen: En el presente documento, se detalla el proceso con el que se realizó la valoración de los contenidos temáticos del programa de estudio de la Experiencia Educativa TIC´s Aplicadas a la Educación de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV), México. Aplicando un enfoque mixto de investigación, que correspondió a entrevistar a dos docentes expertos, y aplicar un cuestionario a 55 estudiantes. Resultando una propuesta de actualización de contenidos y metodologías del programa.

Palabras clave: TIC´s; Educación; Actualización; Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El uso y aplicación de tecnologías de la información y comunicación en la sociedad cada día es más acentuado, hecho que permea también la práctica educativa, generando en ella nuevos paradigmas y escenarios de aprendizaje donde el docente y el alumno participan de una forma activa y cambiante. La licenciatura de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), cuenta con el área terminal de tecnologías aplicadas a la educación, la cual forma a los estudiantes por medio de diversas Experiencias Educativas (EE) en aquellas temáticas y herramientas que han significado cambios trascendentales en la forma de aprender y enseñar.

Actualmente la Licenciatura de Pedagogía cuenta aproximadamente con 800 alumnos y 40 profesores, los cuales, interactúan basados en los principios establecidos por el MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible), el cual se encuentra

implantado casi en todas las licenciaturas. Este se ha caracterizado por centrar su desarrollo en las necesidades del estudiante, cambiando el nombre de *Materia* por el de *Experiencia Educativa*, llevando al docente a un rol de facilitador y permitiendo al alumno una formación integral de sus conocimientos ofreciéndole la oportunidad de integrar experiencias en cursos de otras licenciaturas. Buscando siempre una flexibilidad y diversidad en las calendarizaciones de sus horarios. (UNIVERSIDAD VERACRUZANA, 2016)

Esta área de tecnologías aplicadas a la educación requiere de una constante revisión en sus contenidos y prácticas, para obtener los resultados más pertinentes para los estudiantes dentro de la institución y en su posterior quehacer laboral. Sin dejar de mencionar el papel tan relevante que han jugado en la pandemia actual, siendo por antonomasia la herramienta con la cual se sirve la educación.

Ha quedado muy claro, que las TIC's tienen bondades inigualables para auxiliar en la educación. Sin embargo, qué de ella, haya elementos debemos de considerar para seguir actualizando los planes y programas de las dependencias educativas.

"Se sabe que las TIC´S facilitan el manejo de la información, su creación, el poder compartirla, modificarla, enriquecerla y transformarla en conocimiento, de forma sincrónica o no. El uso que se le ha dado en pandemia se difundió a un nivel masivo, incluso quienes no la usaban, la empezaron a usar diariamente de forma obligada. A los casi dos años de pandemia, su uso se ha interiorizado en la población, e incluso se han aprendido las ventajas de su uso en distintos dispositivos, relacionado a la reducción de los costos asociados." (INEGI, 2017)

La educación contemporánea en todos sus niveles requiere del uso de ellas, sigue con la encomienda, hoy más que nunca por el rezago educativo y la deserción, ocasionada por el COVID 19; que el docente encamine e incite al alumno a la generación y aplicación del conocimiento, partiendo de actividades integradoras de los contenidos, mediados por tecnologías de información y comunicación adecuadas. Que motiven el interés del estudiante en actividades que resulten útiles, interesantes, atractivas, y que puedan vincularlas con sus quehaceres cotidianos y principalmente los profesionales.

Para esto, la Facultad de Pedagogía en su plan 2016, incorpora una visión holista del trabajo académico, en donde percibe además de al ser humano de una forma integral, como parte de una sociedad planetaria, que tiene un fin común. Percibe esa asociación de lo aprendido en clase, presencial o virtual, con la profesión o trabajo futuro que el joven desempeñará en algún momento al egresar. Es decir, contempla que el afuera de la facultad, es un afuera que está listo para que los jóvenes apliquen lo aprendido. Que haya realmente una relación entre la teoría y la práctica. Entonces incorpora así de una manera más concluyente, puesto que ya estaba en el plan anterior, pero de forma distinta, a las TIC´S como una forma mediadora *estrella* en el fortalecimiento académico. Pues se va a recargar en ella para poder llevar al estudiante los contenidos, habilidades y actitudes de las EE, para que el joven los reproduzca, pero de manera genuina, aprenda, pero él dé a luz a sus propios conocimientos.

Entonces este reciente plan holista, con visión global y también interdisciplinar, se convierte en un paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se dan de forma cotidiana en las aulas. Todas ellas con el fin de incidir en el bien común, que estaría cosificado en el aprendizaje.

Las TIC´S representan así un mediador audaz y completamente necesario en esta pandemia. Independientemente de que ha podido solventar el gran desafío educativo en el mundo por reproducción de contenidos. Ha permitido socializarlos, este punto es el más importante, pues sin las discusiones de zoom, Google meet u otra plataforma en donde los estudiantes dialoguen, expliquen, razonen, compartan lo estudiado, no podría dejar un aprendizaje.

En el presente escrito se narra una valoración del programa de estudio de la Experiencia Educativa TIC´s aplicadas a la educación, la cual forma parte del plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía en la región Xalapa, obteniendo como resultado una visión para una propuesta con nuevos contenidos, estrategias didácticas y metodológicas acordes a las necesidades actuales de los estudiantes y de la sociedad.

“La introducción de nuevas tecnologías no produce automáticamente un cambio educativo que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje y que el profesorado no debe usar indiscriminadamente cualquier tecnología, ni sustituir,

guiados por las modas, unos medios por otros; sino que, deberá buscar cuáles son los recursos y tecnologías que pueden propiciar un mejor aprendizaje de su alumnado. La introducción de nuevas tecnologías debe implicar cambios metodológicos acordes con la naturaleza de estas. No es reemplazar por reemplazar contenidos, sino es buscar la mejora pertinente de los mismos." (CEBRIÁN; RÍOS, 2000, p. 18)

OBJETIVO

El objetivo perseguido es valorar los contenidos temáticos y metodológicos de la EE TIC´s aplicadas a la educación de la Licenciatura de Pedagogía UV, a fin de que los estudiantes puedan concluir sus estudios universitarios con los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad actual requiere. Y que, además, le permitan desarrollarse en un ambiente laboral de una manera productiva y exitosa.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PARA EL DIAGNÓSTICO.

Es importante establecer que la información se basa en un método mixto de investigación, *"Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio"* (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; MENDOZA, 2018).

Primero se trabajó en una indagación cualitativa por medio de entrevistas a dos docentes expertos en la EE de TIC´s aplicadas a la educación. En un segundo momento se trabajó con estadística descriptiva, pues se aplicó un cuestionario en Google Forms a 55 estudiantes.

- *Entrevistas*, a dos docentes que imparten el curso y expertos en desarrollo de herramientas Web educativas; Se preguntó primero a los maestros, cuál era su opinión respecto a los contenidos de la EE TIC aplicada a la Educación, a lo cual respondieron: que consideran que los contenidos forzosamente deben actualizarse conforme a los nuevos escenarios educativos actuales de

pandemia, incluir institucionalmente otras herramientas “síncronas” y “asíncronas” que han enriquecido la práctica educativa en todos los niveles educativos. Después se preguntó que otras herramientas incluiría en los contenidos de la EE, a lo cual contestaron: tics de apoyo para personas con discapacidad, videojuegos en educación, comunidades virtuales, software de simulación, multimedia, herramientas de colaboración. Tecnologías que incluyan no sólo aprender sino participar. Por último, se les preguntó si han tenido necesidad de cursar algún seminario de actualización complementario, para incluir nuevos saberes durante las clases, que ahora se han dado en línea. Dijeron que por supuesto, lo cual es complementario y coadyuvante en la formación como profesionales de la educación, además permite la generación de productos de investigación y estrategias en el uso de las tecnologías educativas.

- *Cuestionario,* aplicado a 55 alumnos que cursaron la EE, constaba de 6 reactivos; El primero indagaba la edad, dando como resultado que la mayoría de los estudiantes que han cursado la EE tienen entre 18 y 54 años, siendo la media 20 años. La segunda pregunta indagaba el género, el 58.2% (32) de pertenecen al género femenino y 42.8% (23) responden al género masculino.

Tabla 1: Datos sociodemográficos

	Min	Media	Max
	18 años	20 años	54 años
	Femenino		Masculino
	58.2%		41.8%

Datos sociodemográficos. México: Valeria del Ángel Peñaloza Ramón, 20 nov. 2021.Tabla.

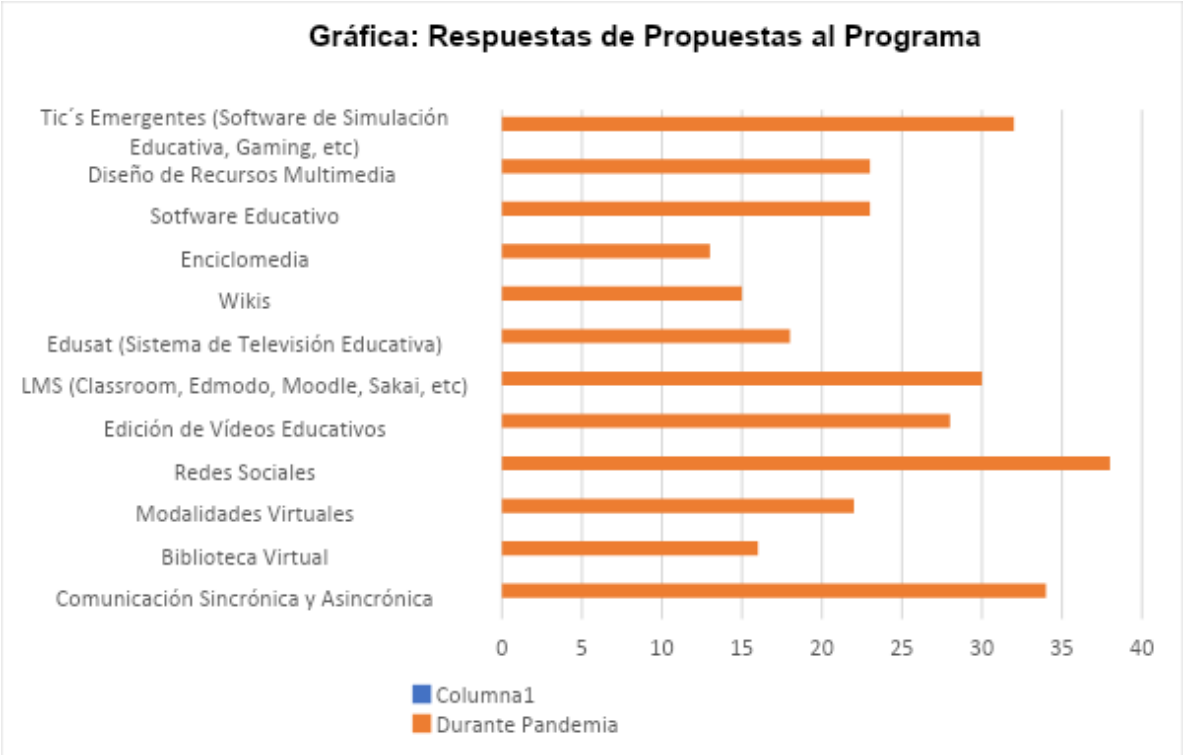
El tercer reactivo cuestionaba que tan útil consideraban los contenidos de la EE TIC´s aplicadas a la educación respondiendo, con las respuestas tipo Likert de muy útil, útil, poco útil y nada útil; 41.8% (23) poca utilidad, 29.1% (16) útil, 20% (11) sin utilidad y 9.1% (5) muy útil. El antepenúltimo reactivo preguntaba si los contenidos les parecían muy interesantes, interesantes, poco interesantes o nada interesantes; 41.8% (23) poco interesante, 32.7% (18) interesantes, 20% (11) nada interesantes y 5.5% (3) muy interesantes. La penúltima interrogante decía qué propuestas realizarías para la actualización de contenidos; 34 respondieron

comunicaciones sincrónicas, 16 bibliotecas virtuales, 22 modalidades educativas, 38 redes sociales, 28 edición de vídeos educativos, 30 LMS (Classroom, Edmodo, Moodle, etc.), 18 Edusat (Sistema de Televisión Educativa), 23 Software educativo, 24 TIC´s emergentes en educación (Software de simulación educativa, robótica educativa, gaming aplicado a la educación). El último reactivo planteaba si han sido de utilidad los saberes aprendidos previamente en la EE TIC´s aplicada a la educación ahora que estamos en confinamiento por la pandemia Covid-19; el 54.6% (30) respondió que no le había resultados útiles, 30.9% (17) respondieron que los saberes les habían sido medianamente de utilidad y por último el 14.6% (8) afirmó que le fueron útiles los saberes.

Tabla 2: Respuesta de las preguntas 3, 4 y 6

Utilidad de Contenidos	Sin Utilidad	Poca Utilidad	Útil	Muy Útil
	20%	41.8%	29.1%	9.1%
Parecer de los Contenidos	Muy interesantes	Interesantes	Poco Interesantes	Nada Interesantes
	5.5%	32.7%	41.8%	20%
Utilidad en Pandemia	Sí	Medianamente	No	
	14.6%	30.9%	54.6%	

Respuestas de las preguntas 3, 4 y 6. México: Valeria del Ángel Peñaloza Ramón, 20 nov. 2021. Tabla.



Respuesta al Programa. México: Valeria del Ángel Peñaloza Ramón, 20 nov. 2021. Gráfica.

CONCLUSIÓN

Estamos en un momento sociohistórico, donde además de la contingencia sanitaria estamos presenciando uno de los momentos de evolución tecnológica probablemente más destacables. En una realidad donde tenemos a personas como Mark Zuckerberg proponiéndonos una realidad virtual conectada mediante redes sociales y compañías cómo Google que proponen esquemas educativos universitarios que podrían romper con lo que se podría considerar como tradicional, está más que clara la necesidad de renovar constantemente los contenidos y las formas de enseñanza-aprendizaje. La realidad es que las TIC´s así como la tecnología en general es algo que no sabemos hasta qué punto vaya a evolucionar. Y en una sociedad líquida en la cual vivimos donde la información está al alcance de un clic. Más que fungir como maestros sé es necesario estar cómo guías. Por esto mismo es necesario dar educación de calidad e innovadora a los estudiantes, y resulta necesario poner principal empeño en la licenciatura de pedagogía con respecto a estos puntos. Pues los pedagogos que se formen sin importar en que área de la pedagogía se desarrollen estarán relacionados con la educación. Buscamos con la actualización de contenidos no sólo formar pedagogos que puedan educarse de manera autónoma con herramientas TIC´s, sino que sean capaces de desarrollar estrategias que les permitan florecer en una cultura que cada vez se inclina más a lo global de forma casi innata. Y qué a posteriori estos futuros pedagogos sean capaces de crear con el apoyo de las TIC´s educación útil y vanguardista.

Se puede concluir que es menester el incluir más contenidos ad hoc a las necesidades educativas que se viven en la actualidad. Que de forma cotidiana pero no institucional, los docentes incluyen en su quehacer educativo. Sin embargo, el momento que se vive es coyuntural en el sentido, que es mejor realizar ahora los cambios en los planes y programas, para poder mejorar los contenidos y crear habilidades de algunas experiencias educativas, acorde a las temáticas y tecnologías emergentes en educación. Puesto que la educación en línea que ahora prevalece llegó con mucha fuerza y llegó para quedarse, acelerando los procesos y

necesidades tecnológicas del aprendizaje humano. Es por tal motivo que es el momento de fomentar e implementarlas.

Considerando siempre el papel social que desempeñan, en un momento de ausencia precisamente de esta índole. Los jóvenes en sus respuestas marcan la incorporación de juegos de aprendizaje, de redes sociales, usos sincrónicos, plataformas que cultivan la socialización. Elemento que no se debe perder de vista, para el aprendizaje. Precisamente es ella la que ocasiona el aprender, ese intercambio, diálogo que se tiene con el maestro y los coetáneos, es lo que permite concretar un conocimiento.

Entonces se piensa en un presente educativo que incorpore las herramientas y metodologías tecnológicas, que indiquen tanto los usuarios (alumnos) como los expertos en ellas, (docentes), y que independiente de la experiencia educativa en donde se gestionen o impartan, sean contenidos que atraviesan el plan curricular de cualquier carrera profesional.

REFERENCIAS

CEBRIÁN, Manuel; RÍOS, José Manuel. **Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación**. Málaga: Aljibe, 2000. 232 p. ISBN 84-95212-34-X.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; MENDOZA, Christian. **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. 2018. ed. México: Mc Graw Hill Educación, 2018. 714 p. ISBN 978-1-4562-6096-5.

INEGI (México). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. En: **Educación**. México, 15 de mayo de 2017. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/ 2017/internet2017_Nal.pdf.Acesso em: 19 nov. 2021.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (Veracruz, México). HISTORIA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA (1980 - 2009). *En*: **HISTORIA DE LA FACULTAD DE**

PEDAGOGÍA (1980 - 2009). Veracruz: María Sánchez, 2016. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/nosotros/historia/. Acesso em: 29 fuera. 2021.

CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DAS TDICs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Larissa da Silva Ramos
UNIPAMPA/Jaguarão
larissaramos.aluno@unipampa.edu.br

Paula Bianchi
Universidad de Cádiz
paula.bianchi@uca.es

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: A pandemia do novo Coronavírus gerou impactos em todas as esferas da sociedade, levando as instituições educativas a fazerem uso das tecnologias e da mídia para a continuidade do ensino, o que evidenciou a falta de formação dos professores nesta temática. Diante dessa realidade, busca-se, por meio da pesquisa de mestrado em andamento, estabelecer, com professoras de Espanhol do município de Arroio Grande, uma formação continuada sob o viés da mídia-educação. Pretende-se, neste trabalho, analisar as contribuições do conceito de mídia-educação na formação continuada de professoras de Língua Espanhola. Espera-se que as reflexões tecidas contribuam para o planejamento das ações formativas propriamente ditas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; TDICs; Mídia-educação; Língua Espanhola.

Introdução

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 confirmado foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Em março do mesmo ano a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que vivemos uma pandemia causada pelo novo coronavírus e nesse mês as escolas de todo país estavam com suas portas abertas recebendo alunos e professores para mais um ano letivo. O que ninguém esperava era que algumas semanas após o início das aulas presenciais, as escolas adotariam o isolamento social como forma de reduzir o número de contaminações da doença.

Assim iniciou-se uma nova modalidade de ensino, chamada ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de COVID-19, em que os alunos foram incentivados a estudar desde casa e os docentes a exercer seu trabalho no estilo home office. Segundo Joye, o ensino remoto emergencial

> envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada. (JOYE, *et.al*, 2020, p.13)

Nesse cenário, os profissionais da educação, que muitas vezes foram duramente criticados, tiveram que adaptar sua prática a novos métodos de ensino, precisaram investir em aparelhos tecnológicos de boa qualidade e aprender a lidar com plataformas nunca vistas por eles antes, sendo submetidos a adotar ferramentas tecnológicas e midiáticas para a continuidade das atividades educacionais.

No entanto, a integração das tecnologias e da mídia nas escolas ainda não se efetivou, sendo inúmeras as dificuldades para a sua plena implementação (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012). Muitas escolas, passam por uma série de dificuldades de infraestrutura, tanto nas salas de aula como no prédio, como vidros das janelas quebrados, goteiras, algumas mobílias precárias e também falta ou pouca quantidade de aparelhos tecnológicos à disposição dos professores para que consigam oferecer atividades no âmbito das TDICs.

Alguns docentes, não tiveram, sequer formações continuadas para aprender a lidar com os recursos tecnológicos e midiáticos em processos didático-pedagógicos. Em muitos casos, as formações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação não levam em consideração os saberes e os interesses dos professores e as dificuldades que encontram em suas próprias práticas pedagógicas.

Diante disso, torna-se importante refletir sobre a formação continuada dos professores de Língua Espanhola da Rede Básica na perspectiva das tecnologias e uma das perguntas mais inquietantes é saber quais os conhecimentos (teóricos e práticos) que os professores tinham para lidar com as tecnologias e a mídia durante o

ensino remoto emergencial implementado em decorrência da pandemia de COVID-19?

Esse questionamento deu suporte inicial para o diagnóstico da realidade de uma pesquisa de mestrado profissional em educação, em andamento, pela Universidade Federal do Pampa que tem como intenção estabelecer com os professores de Espanhol da rede municipal de Arroio Grande - Rio Grande do Sul uma experiência de formação continuada na perspectiva das TDICs, considerando o contexto do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é analisar as contribuições da mídia-educação na formação continuada de professores voltada para o trato pedagógico das TDICs no ensino da língua espanhola.

Para isso, o referencial teórico discutido defende que as propostas teóricas só têm sentido se forem constituídas dentro do campo das escolas (NÓVOA, 1992), destaca a importância do profissional reflexivo (SCHÖN, 1992) e defende que as formações devem ser pensadas e realizadas sobre a prática dos próprios professores (ZEICHNER, 2008).

Fundamentação sobre o conceito mídia-educação e a busca de novas práticas com as tecnologias e a mídia na escola

A incorporação das tecnologias no ensino tornou-se um dos principais debates da educação na atualidade. Na sala de aula, essa discussão ganha vida, quando professores tentam integrar essas tecnologias em seus planejamentos e em seu cotidiano escolar. Alguns docentes, aos poucos, estão cedendo, diminuindo suas desconfianças e arriscando-se a inserir as TDICs em suas salas de aula, enquanto outros preferem manter-se distantes e evitar qualquer tipo de mudança que possa atrapalhar suas aulas.

Muitas vezes, na tentativa de tornar-se um professor que busca inserir as tecnologias em seus planejamentos, esses profissionais acabam tornando o uso desses recursos como simples ferramentas instrumentais de apoio para ensinar algum conteúdo, não usufruindo de todos os benefícios pedagógicos que eles podem

fornecer. Certamente, um dos fatores que justificam essa situação é a falta de formação adequada e específica para lidar com as tecnologias no contexto educativo. Criar oportunidades de aprender e ensinar considerando a cultura digital é hoje um dos principais desafios para a escola.

Como uma possibilidade para a utilização das TDICs no ambiente escolar, surgiu o conceito de mídia-educação criado pela educadora Maria Luiza Belloni objetivando formar um usuário ativo, crítico e criativo das tecnologias. Sendo assim, para a autora a integração das tecnologias à educação "só faz pleno sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo" (BELLONI, 2009, p. 11).

Segundo a autora, somente uma abordagem que integre o instrumental e o conceitual poderão dar conta que alunos e professores trabalhem de forma crítica e ativa (BELLONI, 2009).

Segundo Fantin (2011) apoiada em Rivoltella (1997) afirma que

> o cenário atual da mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às medidas tradicionais); e do ponto de vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura) (FANTIN,2011, p. 30).

Diante disso, Fantin (2011) amplia a visão de mídia-educação quando afirma que ela "pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) (FANTIN, 2011, p.30). Segundo a autora, educar sobre e para os meios se refere educar para as TDICs ou mídia, conduzindo a leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca dos usos sociais das ferramentas tecnológicas; educar com os meios refere-se a educar com as TDICs como suporte/instrumento pedagógico, facilitando a organização do trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação e através dos meios compreende a educação

por meio das TDICs, visando favorecer a expressão e a comunicação a partir da produção e criação de novos conteúdos midiáticos no contexto educativo.

Belloni (2009) salienta que ensinar as mídias, decorre de alguns caminhos ou modos de integrar as TDICs em situações educacionais. Um desses caminhos é tornar o aprendiz protagonista do seu aprendizado e não apenas mero receptor de mensagens fornecidas e, para isso, é necessário ir além das considerações técnicas. É preciso, também, evitar o "deslumbramento" que tende a levar o uso das tecnologias por si e em si, utilizando-as mais tecnicamente do que pedagogicamente.

A importância e de certa forma pressão para a inserção das TDICs na escola faz com que muitos professores se sintam forçados a utilizá-las sem preparo ou sem nenhuma reflexão, apenas como suporte técnico, levando-os a assumir a culpa de que poderiam ter trabalhado de maneira diferente ou com mais aprofundamento. Essa insegurança se dá porque para inserir as TDICs nas salas de aula utilizando o conceito de mídia-educação não é uma tarefa fácil, há grandes dificuldades por parte dos professores na apropriação de técnicas para seu uso na educação e na utilização pedagógica.

O trabalho com a mídia-educação exige uma mudança radical na maneira de ensinar, clama por uma nova metodologia de ensino, bastante diferente das tradicionais e requer novos modos de compreender o ensino e a didática. Nessa nova metodologia, o professor deixa de ser mero transmissor do conhecimento e passa a trabalhar como mediatizador do ensino, atuando como mediador entre as tecnologias e os alunos.

Além da transformação nas metodologias de ensino, deve haver a inovação tecnológica, o que exige grandes investimentos em equipamentos tecnológicos e a capacitação dos professores, pois a simples introdução das tecnologias na sala de aula não significa inovação educacional. De acordo com o apresentado, a próxima seção trará elementos sobre a formação continuada na perspectiva das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Aprendendo com, sobre e para as TDICs na formação continuada de professores: (re)descobrindo os usos das tecnologias

Estamos vivendo um período de desafios e incertezas na educação, o ensino remoto emergencial nos mostrou que precisamos de mudanças. A escola foi do livro didático e do quadro fixado na parede às aulas on-line, apresentando para o professor um universo tecnológico jamais visto, e de certa maneira levando-o a trabalhar com ele.

No entanto, muitos professores não se veem preparados para enfrentar a metodologia de uso desses recursos, pois falta-lhes formação para isso. De um lado da sala de aula temos alunos que nasceram na era digital e tecnológica, que utilizam as tecnologias para escutar música, falar com pessoas de diversos lugares do mundo, acessar a internet, assistir televisão e inúmeras outras atividades e do outro lado docentes totalmente despreparados e inseguros frente aos desafios que representa a incorporação das TDICs no ambiente escolar, utilizando-as, na maioria das vezes, como um mero suporte técnico, sem reflexão e criatividade (FREITAS, 2010).

Neste momento faz-se necessária a reflexão de Imbernón “Que tipo de profissional e de instituição educativa queremos para o futuro? Que formação será necessária?” (IMBERNÓN, 2011, p. 40)

Segundo Freitas (2010) “precisamos de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente” (p. 340). Nesse sentido, observa-se a necessidade de formar usuários ativos, criativos e críticos das tecnologias de informação e comunicação, mas para isso, os professores também precisam aprender a utilizá-las dessa mesma maneira. Assim, as formações continuadas no âmbito das TDICs representam oportunidades para discutir e problematizar a integração das tecnologias nas práticas docentes.

De acordo com o Imbernón (2011), a formação de professores é um dos componentes da mudança que precisamos, o professor precisa de formação, precisa de um novo sistema de trabalho e novos conhecimentos para exercer sua profissão. Nessa mesma linha ALVORADO-PRADA et al (2010) afirmam que

> a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVORADO-PRADA, et. al. 2010, p. 4)

Diante disso, a formação é um processo contínuo, no qual temos a possibilidade de aprender, mediante as interações que acontecem nos mais diversos ambientes e com as mais diversas relações. De acordo com Larrosa (2002), a formação precisa ser pensada a partir do par "experiência/sentido"(LARROSA, 2002, p.20). Para o autor, a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca e o professor precisa vivenciar experiências em sua formação continuada que façam sentido em sua prática, para então refletir sobre ela.

Buckingham (2010, p. 43) afirma que “não é que os professores sejam inflexíveis, mas a maioria das reformas educacionais - inclusive as dirigidas pela tecnologia - são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores.” O que pode ocasionar, muitas vezes em uma lacuna na formação dos profissionais da educação, as formações continuadas, neste caso das tecnologias, devem envolver os docentes como agentes da liderança e não só consumidores ou distribuidores de planos prontos vindos de outro lugar e por outros profissionais (BUCKINGHAM, 2010).

Nóvoa (1992) defende que o desenvolvimento pessoal do professor ajuda a compreender os processos que ocorrem ao longo de sua história de vida e seu impacto no trabalho docente, e que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.25). O referido autor sustenta o reconhecimento da inseparabilidade da vida pessoal e da vida profissional do professor, e que este não é neutro, sendo assim não consegue separar o pessoal do profissional.

Para Imbernón (2011), a formação deve fornecer ao professor ferramentas intelectuais que o ajudem a compreender e explicar as situações complexas que enfrenta, deve gerar conhecimento de ensino na prática, assim

> o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. [...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Esta reflexão sobre a prática, citada por Imbernón (2011), possibilita uma atitude de pesquisa que leva em conta as perspectivas teóricas e considera pontos de vista práticos, debates, reflexões, comparações de pontos de vista, análise da realidade social e aprendizagem alternativa dos estudos de caso.

Nóvoa (2013), defende que as propostas teóricas só têm sentido se forem construídas no campo profissional, se levarem em conta a necessidade do professor em sala de aula e derivarem das reflexões dos professores sobre o seu próprio trabalho. O autor diz que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.” (NÓVOA, 1992, p.13). Para que consiga um processo efetivo de construção do conhecimento na formação, o professor deve manter uma reflexão crítica sobre sua prática.

Schön (1995) destaca a importância de se formar professores como profissionais reflexivos, constituídos a partir da experiência por meio do fazer, considerando o conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação. Segundo o referido autor, o professor reflexivo é aquele que utiliza o resultado de suas práticas como uma ação reflexiva para entender e explicar o caminho e o motivo em que se chegou a certo resultado, levando em consideração seus questionamentos e os dos alunos.

Sobre a prática reflexiva dos professores, Zeichner (2008, p. 539) afirma que “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da

reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente".

O autor critica os modelos formativos nos quais o foco é ajudar os professores a reproduzirem práticas sugeridas por outras pesquisas e por outras pessoas e negligenciar as teorias e saberes de suas próprias práticas e de outros docentes. Assim como questões importantes como o que deve ser ensinado e o porquê, não são decididas pelo próprio docente, e sim por alguém que está fora da sala de aula.

Outro aspecto criticado por Zeichner (2008) que mostra a ilusão de uma formação docente reflexiva é a tendência de o professor refletir somente no que acontece em sala de aula, não se importando com as condições sociais da educação, mantendo uma postura individualista. O autor reconhece que as principais preocupações acontecem dentro desse espaço, mas limitar sua atenção a estas preocupações e ignorar qualquer consideração das condições sociais do ensino, é um erro.

Zeichner (2008) traz como consequência da prática reflexiva individualista o esgotamento e o estresse dos professores, uma vez que na reflexão individual, esses devem pensar sozinhos sobre sua prática, e isso limita o crescimento dos docentes ao pensar que seus problemas são só seus e não se relacionam com os dos outros professores, ou com a estrutura da escola e os sistemas educativos.

A escola já está deixando de ser única fonte de informação legitimada do saber, o que estabelece um desafio para o sistema educativo (FREITAS, 2010). E tudo o que é desafiador, no início assusta e, nesse contexto, acaba criando uma distância defensiva entre os professores e as TDICs. É preciso que essa situação seja contornada e superada, e que os profissionais e escolas não se afastem e sim integrem-se para construir novas possibilidades de aprendizagem. Segundo Koerich e Lapa (2020) apoiadas em Rivoltella (2005), afirmam que

> o processo formativo não precisa ter como objetivo desenvolver todas as competências do professor para exercer seu papel de integrar as mídias na educação, mas deve ser capaz de oferecer-lhe os elementos necessários para que perceba a importância de integrar as mídias no contexto escolar. Estimulando-o e encorajando-o a buscar formas de desenvolver as habilidades e competências que os permitam exercer sua função como educador na cultura digital. (KOERICH; LAPA,2020, s.p.)

Portanto, em uma formação continuada o objetivo não é somente o de aprender a utilizar as tecnologias, mas sim fazer com que os professores entendam que devem estimular os alunos a refletir criticamente quando assistem a televisão e quando navegam na internet, deixando de ser meros receptores de informações e passando a analisar as mídias e utilizá-las como meios de comunicação, expressão e produção.

Em suma, é através de formações continuadas que se preocupam com os saberes e fazeres dos próprios docentes que encontramos a mudança que precisamos para um ensino de qualidade. Essas formações não devem ser pensadas de fora para dentro, por outras pessoas ou advindas de outras pesquisas, elas devem ser pensadas e realizadas de dentro para fora, na e sobre a prática dos professores, para que possam, refletir sobre elas e mudá-las, tornando-se assim, professores reflexivos.

Considerações finais

Nosso sistema educativo ainda encontra-se totalmente organizado em torno da escola e do livro didático. Se pensamos que a escola inclui o trabalho com as tecnologias e a mídia de forma criativa, crítica e produtiva, os estudos epistemológicos nos mostram que estamos enganados. Precisamos, mais do que nunca, fazer a inclusão das TDICs na sala de aula e para isso precisamos de formações continuadas para que os professores se sintam capazes de trabalhar com segurança e realizando um trabalho educativo de qualidade.

Espera-se que, os resultados empíricos ligados à intervenção, a qual encontra-se em fase de desenvolvimento, contribuam para uma formação continuada para professores de Língua Espanhola e que qualifique as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do Espanhol mediado pelas TDICs.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v.10, n.30, p.367 - 387, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 de abr. de 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação:** polêmicas do nosso tempo. 2ª Edição.Campinas: Autores Associados, 2009, 102p

BUCKINGHAM. D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educ.Real., Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, set./dez.,2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 de jun. de 2021.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos: Olhar de professor.**, vol. 14, núm. 1, 2011, pp.27-40. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119002. Acesso em: 13 de mai. de 2021.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em revista, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. - 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção questões da nossa época; v. 14)

KOERICH, Vania; LAPA, Andrea. **Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital**. Revista e-curriculum, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48005>. Acesso em: jun. de 2021.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: dez. de . 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Repositório.ul.pt - 1992 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 05 de jan. de 2021.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Realidad y desafios de la educación en medios en Italia.** Comunicar, Huelvam v.15, n.28, p.17-24, 2007. Disponível em:

<file:///C:Users/X/Downloads/Comunicar-28-Rivoltella-18-27%20(3).pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma Análise Crítica sobre a "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf.> Acesso em abril de 2021.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ANIMAÇÃO SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Rômulo Wesley Nascimento Silva
Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)
romulowesley853@gmail.com

Dayane de Sousa Carvalho
IFSULDEMINAS
dayaneengmat@gmail.com

Viviane Pinho de Oliveira
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (UNILAB)

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Resumo: A divulgação científica no campo educacional, tem sido referida com periodicidade por pesquisadores brasileiros que atuam na área de educação em ciências. Estudos apontam a importância da divulgação científica no desenvolvimento de habilidades no ensino de Ciências, como o senso crítico dos estudantes. O objetivo deste trabalho é descrever uma animação criada com o propósito de ser aplicada na formação de professores, afim de contribuir para reflexão dos docentes sobre a divulgação científica, atingindo um interesse que abre espaço colaborativo, construção do conhecimento e qualidades importantes ao desenvolvimento da alfabetização científica. Assim, fomentando a importância dos espaços não formais de ensino por meio de uma tecnologia da informação e comunicação.

Palavras-chave: Formação de professores; Divulgação Científica; TIC's.

Introdução

Segundo a definição de José Reis, referência em Divulgação Científica (DC) no país, entende-se por esse conceito o trabalho de comunicar ao público, em linguagem acessível, os fatos e os princípios da ciência, dentro de uma filosofia que permita aproveitar o fato jornalisticamente relevante como motivação para explicar os princípios científicos, os métodos de ação dos cientistas e a evolução das ideias científicas (REIS, 1964, p. 353).

Atualmente a Divulgação Científica (DC) tem destaque no contexto da inclusão científica e tecnológica, de modo que é possível encontrar muitas atividades, sejam realizadas em espaços de educação formal e não-formal, ou ainda aquelas no âmbito da comunicação social realizadas pelos veículos de comunicação (LIMA; GIORDAN, 2017).

Espaços não formais de ensino são especialmente importantes para ações de divulgação científica, uma vez que podem despertar mais interesse e são mais estimulantes para os estudantes, além disso, têm maior possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma multidisciplinar, possibilitando novas interpretações, utilizando uma linguagem mais acessível para a população. Este conhecimento permite o acompanhamento de questões políticas viabilizando a tomada de posição em questões científicas e técnicas, visando à alfabetização científica dos visitantes (SABBATINI, 2004).

Ações e projetos que vinculem Escola e Universidade, Escola e Centros/Espaços de Divulgação Científica abrirão mais espaços para a consolidação da educação científica, mas para este fim, é importante que professores sejam formados para atuar com uma postura mediadora e investigativa, pois os professores necessitam ter consciência, como defende Nascimento (2005), de que há diferentes possibilidades de significação quando se utiliza a divulgação científica em sala de aula, o que pode implicar em problemas de aprendizagem. Para que tais ações e projetos se concretizem se faz importante investir na formação dos professores.

A formação continuada de professores, segundo Alvarado-Prada *et al* (2010), é um dever do Estado e um direito dos professores e, a partir dessa compreensão, se edifica uma cultura de formação continuada, em todas instâncias. Assim, permitindo com que os professores possam atualizar a sua prática pedagógica de forma constante.

Porém, segundo Garrido e Carvalho (1995), tanto os cursos de formação de professores destinados à sua preparação inicial, quanto aqueles voltados para sua atualização, têm sido considerados insatisfatórios e ineficientes. A não integração da Universidade com as escolas de educação básica, e a não integração dos estudos

teóricos com a prática docente, vêm sendo apontados por pesquisadores de educação, no mundo todo, como algumas das causas dessa ineficiência.

Investigando sobre como centros e museus de ciências têm se configurado em espaços educativos desde a década de 1960, espaços esses dedicados à divulgação e alfabetização científica, à articulação ora direta ora indireta com escolas, e à formação continuada de professores, Jacobucci (2018), em seu trabalho de tese, aponta alguns questionamentos que embasam os objetivos de sua pesquisa, como: Qual a preocupação dos centros e museus de ciências brasileiros em oferecer programas de formação continuada de professores? Há preocupação teórica e metodológica na elaboração dos programas de formação continuada de professores? As inovações tecnológicas e as atuais propostas de metodologia do ensino de ciências são incorporadas aos programas de formação continuada de professores?

Pondera-se, a partir destes questionamentos da autora, a importância de um contínuo investimento na formação contínua de professores, por meio da oferta de cursos que capacitem os professores, especialmente na utilização de tecnologias da comunicação e informação, pois com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com a expansão das TICs no sistema educacional, ampliou-se também o potencial do professor ensinar ciências de uma forma mais simples, especialmente quando a escola não tem recursos para viagens técnicas a estes espaços não formais.

Dentre os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enfatiza-se neste trabalho, as animações computacionais, que reproduzem fenômenos naturais com alto grau de fidelidade e visualização. Para Becker (2018), as animações ainda permitem o aluno interagir com elas de modo simples e atraente, fornecendo um ambiente exclusivamente rico a ser explorado do ponto de vista pedagógico. Nesse contexto, o uso das TICs como recursos complementares pode contribuir na melhoria das relações ensino aprendizagem.

Com base no exposto, o projeto de extensão de formação de professores ForBio (Formação inicial e continuada de professores no Ensino de Ciências e Biologia), cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), tem se dedicado, desde 2019, a promover a de formação de professores, por meio de atividades e cursos à distância a nível nacional.

O caráter online dos cursos do projeto intensificou-se a partir da pandemia da Covid-19, instalada no Brasil a partir de março de 2020, pandemia essa causada pelo coronavírus, um vírus de genoma de RNA simples de sentido positivo, conhecido desde meados dos anos 1960. O coronavírus pertence à subfamília taxonômica *Orthocoronavirinae* da família *Coronaviridae*, da ordem Nidovirales e causa a síndrome respiratória aguda grave (WEVERS; VAN DER HOEK, 2009), o que levou a alarmantes casos de óbitos e internações hospitalares em toda humanidade.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, todas as esferas da sociedade foram afetadas em função das medidas de prevenção contra a disseminação do vírus. Tais medidas, determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), orientaram ao distanciamento e isolamento social, uso de máscaras, higienização periódica com álcool 70% e/ou com água e sabão. Consequentemente, diversos serviços passaram a ter um caráter remoto, incluindo as atividades educacionais, em todas as suas esferas, públicas e privadas.

Desta forma, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas nas instituições de ensino do país, dada a normatização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da portaria nº 343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), favorecendo os meios e as tecnologias de informação e comunicação.

Assim, durante a pandemia, a equipe do ForBio também optou pela continuidade das formações por meio da plataforma Moodle, do Instituto de Educação a Distância (IEAD) da UNILAB. Cada curso ofertado pelo ForBio apresenta quatro tópicos com temas distintos. No segundo curso do projeto, realizado no período de 04/09 a 31/10/2021, foi ofertado um tópico intitulado: "*Divulgação Científica: Ciência para todos*", que teve por objetivo propor reflexões sobre a importância de aproximar ciência e sociedade e oferecer materiais e ferramentas práticas para esse fim.

Neste tópico, apresentou-se uma série de ferramentas tecnológicas para gerar interatividade, formação e diálogo com os cursistas. Um dos materiais elaborados pelo professor responsável e autor do trabalho, para o tópico de DC, utilizou de uma animação como ferramenta tecnológica aplicada ao ensino. Assim, o presente trabalho tem como escopo o relato sobre a construção de uma animação, com a finalidade de promover a divulgação científica na formação continuada de professores de ciências, no que tange aos espaços não formais de ensino, como recursos potenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa deste trabalho, quanto sua natureza, é do tipo aplicada, com abordagem do tipo qualitativa e descritiva, quanto aos fins desta pesquisa. Estrutura-se na criação de uma animação que tivesse como objetivo apresentar a importância dos espaços não formais de ensino como ambientes potenciais de DC e AC, para aplicação, como material didático, em um curso de formação de professores.

A construção da animação foi realizada no *software Animaker*, sendo esse software disponibilizado de forma gratuita na internet. Para construção da animação, se foi pautado primeiramente, na seleção de um referencial teórico que pudesse embasar a informação a ser repassada para os participantes de forma que colaborasse na construção do conhecimento dos mesmos. Por seguinte, na clareza do conteúdo a ser apresentado, por meio de uma linguagem simples e de fácil compreensão e por fim, a utilização de recursos visuais que pudessem agregar sentido às falas no recurso audiovisual.

Para isso, a preparação da animação foi baseada na etapa de pré-produção defendida por Gama (2014), no qual consiste, primeiramente se separar o argumento (conteúdo) que será utilizado na animação, por seguinte, a preparação do roteiro, em terceiro lugar, o *storyboard*, que no caso, foi o momento de seleção de imagens que seriam utilizadas, seguidamente da bíblia, que corresponde a junção do roteiro com a arte final e por fim, *Animatic*, que corresponde ao protótipo da animação.

Resultados e Discussão

Os resultados a seguir apresentam o relato sobre a construção de uma animação, com a finalidade de promover a divulgação científica na formação continuada de professores de ciências, durante o Curso de Formação do Projeto ForBio, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle do IEAD, UNILAB.

A animação foi criada, como material didático para subsidiar a formação dos cursistas participantes do Curso de Formação ForBio, na perspectiva de trazer informações necessárias para os professores sobre o potencial dos espaços não formais de ensino, como fontes viáveis de divulgação científica. Segundo os autores Quadra e D'ávila (2016), os espaços não formais permitem aos professores uma maior liberdade de como ensinar e que além do mais, a formação de professores que integrem os espaços não formais dentro de sua prática de ensino é um dos maiores desafios da educação do Brasil e que se torna necessário investir na mudança dessa situação.

O referencial escolhido como proposta conteudista para construção da animação foi o artigo das autoras Marques e Marandino (2018), as quais realizam um estudo para compreender a relação entre a alfabetização científica, crianças e os espaços não formais de ensino.

A animação foi criada a partir de cenas, seguindo o modelo de pré-produção de Gama (2014), para melhor organizar o conteúdo a ser trazido neste recurso audiovisual, as quais podem ser compreendidas através do quadro abaixo:

Quadro 1- Cenas com os respectivos conteúdos e recursos visuais da animação.

Quadro 1 - Cenas com os respectivos conteúdos e recursos visuais da animação.

Cenas	Conteúdos	Recursos visuais
Cena 1	Divulgação científica como complemento de ensino	Professor em uma sala de aula / Professor apresentando uma imagem figurativa em uma lona de apresentação.

Cena 2	Divulgação científica facilitadora da alfabetização científica e tecnológica	Professor sentado em uma escrivaninha com um computador / Professor em uma sala de multimídias
Cena 3	Diálogo entre a população e ciência	Professor com uma imagem representativa de pessoas conversando
Cena 4	Pátio escolar como um local de ensino e divulgação da ciência	Vídeo de adolescentes sentados com *notebook* e caderno, dialogando no pátio escolar
Cena 5	Feira de Ciências e tecnologia	Professor em um cenário de palco
Cena 6	Entendimento sobre alfabetização científica e os espaços não formais de ensino	Professor fazendo uma anotação em um espaço público de visita
Cena 7	Alfabetização científica e tecnológica, fruto da globalização.	Professor em um local bastante movimentado pelo comércio
Cena 8	Conclusão	Professor em um pátio se despedindo.

Fonte: Dados dos autores (2021)

Na discussão das cenas iremos nos deter apenas no conteúdo apresentado na animação, a fim de melhor compreender os pontos escolhidos a serem debatidos com esses instrumentos para se alcançar o objetivo desse material.

Na cena 1, é apresentado a DC como uma proposta complementar de ensino que muitos professores utilizam em suas aulas, deixando de lado os materiais utilizados de forma rotineira, como o livro didático e o quadro branco, assim permitindo uma ampliação do conhecimento científico dos estudantes. Com isso,

permitindo a reflexão dos docentes sobre sua proposta pedagógica e repensar em inserir também a DC em sua metodologia de ensino.

A cena 2, permite o conhecimento de que a DC está estreitamente relacionada com a Alfabetização Científica (AC), no qual segundo Miller (1998) ser alfabetizado cientificamente é se apropriar dos termos e conceitos, compreender a natureza da ciência e de que forma ela se relaciona no dia-a-dia. Ainda nessa mesma cena, é trazido que a AC permite o interesse dos estudantes pela ciência e a busca dos mesmos por ela em sua carreira profissional.

Sabendo disso, a cena 3 permite compreender a importância em se haver a ruptura que existe entre ciência e sociedade, como o primeiro sendo um conhecimento inacessível para as pessoas que não tem conhecimento científico, ou seja, sendo acessível somente para os profissionais especializados.

Já na cena 4, é trazido um exemplo de local que pode ser desenvolvido a DC, no caso, o pátio escolar (dentro ou fora da escola, a depender onde esteja localizado), sendo ele um local onde pode acontecer atividades sequenciadas, estimula a motivação, criatividade, a interação entre as pessoas (EMMEL, 1996), assim, tornando-se um lugar de grande importância para promover a AC por meio de ações de DC.

Com base nisso, a cena 5 traz a importância das feiras de ciências que é realizada por várias instituições de ensino, no qual segundo Farias (2006), esses espaços não formais de ensino são de grande importância para consolidação do processo de ensino-aprendizagem, além de permitir aproximação entre as universidades, escolas e comunidade escolar, afim de aproximar as descobertas científicas ao dia a dia das pessoas.

Na cena 6, é trazido a relevância da AC em espaços não formais de ensino, no qual, são recursos que podem ser utilizados pelos professores. De acordo com Marques e Marandino (2018), a AC acontece também em espaços como: museus, zoológicos, aquários, planetários, observatórios e etc.

Caminhando para conclusão, a cena 7 tem como finalidade mostrar que a alfabetização científica e tecnológica, tanto no Brasil como no mundo todo, é fruto da

globalização, permitindo com que determinados grupos conheçam sobre ciência, tecnologia e sociedade em vários contextos.

Por fim, a cena 8 traz uma conclusão afirmando que a DC pode ser um recurso didático de extrema importância utilizado pelo professor tanto em sala de aula como também em espaços não formais de ensino, promovendo a AC e o interesse de seus estudantes pela ciência.

Conclusão

A animação foi criada com o propósito de ser aplicada em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia, realizado pelo grupo de Formação de professores de Ciências e Biologia (ForBio/UNILAB), a fim de incrementar na formação profissional de docentes a DC e a sua importância no contexto escolar.

Acreditamos que a animação possui um referencial teórico sólido e importante sobre a importância da DC na formação continuada de professores, para que os mesmo possam adotá-la em sua prática docente, visando a promoção da AC de seus estudantes, bem como o interesse deles pela ciência.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS-FREITAS, T.; FREITAS, C. A.. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BECKER, R.D. **Animações computacionais como recurso para o Ensino de Física**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF), Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. Disponível em: <http://pos.cua.ufmt.br/ppgprofis/file/2017/04/TextoDissertacao_Rosangela_2016.pdf .> Acesso em: 8 out, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

EMMEL, M. L. G. O pátio da escola: espaço de socialização. **FFCLRP-USP**, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/KnGjBY5LYJpGvbQF3rnfQBN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

FARIAS, L.N. **Feiras de Ciências como oportunidades de (re)construção do conhecimento pela pesquisa**. 2006. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

GAMA, M. M. A inserção dos países em desenvolvimento no mercado global de animação. **Revista do BNDES**, v. 42, p. 93-144, 2014.

GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. **Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática**. In: Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo, FEUSP, 1995.

JACOBUCCI, D. F. C. **A formação continuada de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil.** 2006. 320p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP**.** Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252919/1/Jacobucci_DanielaFrancoCarvalho_D.pdf.. Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA, G. S.; GIORDAN, M. Características do discurso de divulgação científica: implicações da dialogia em uma interação assíncrona. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 2, p. 83-95, 2017.

MARQUES, A. C. T. L., MARANDINO, M. Alfabetização Científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educ. Pesqui.**, v. 44, 2018.

MILLER, Jon D. The measurement of civic scientific literacy. **Public Understand of Science**, v. 7, n. 3, p. 203-223, 1998.

NASCIMENTO, T. G. Contribuições da análise do discurso e da epistemologia de Fleck para a compreensão da divulgação científica e sua introdução em aulas de ciências. Revista Ensaio, v. 7, n.2, p. 127-144, 2005.

QUADRA, G. R., D'ÁVILA, S. Educação Não-Formal: Qual sua importância? **Revista Brasileira de Zoociências**, v. 17, n.2, p. 22-27, 2016.

REIS, J. "A divulgação da ciência e o ensino". **Ciência & Cultura**, v.16, n.4, 1964.

SABBATINI, M. Alfabetização e cultura científica: conceitos convergentes? **Revista Digital Ciência e Comunicação**, v. 1, n. 1, 2004.

WEVERS, B. A; VAN DER HOEK, L.. Recently discovered human coronaviruses. **Clin. Lab Med.**, v. 29, n. 4, p. 715–724, 2009.

Agência de fomento: agradecer aqui as instituições que fomentaram o trabalho: CAPES, e ao apoio da PROEX/UNILAB e o grupo de formação de professores ForBio (UNILAB).

OFICINAS ONLINE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA PANDÊMICA

Scheila Simone Secretti
Universidade Federal do Pampa
scheilasecretti.aluno@unipampa.edu.br

Juliana Brandão Machado
Universidade Federal do Pampa
julianamachado@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O artigo apresenta a experiência de promover um curso de formação em oficinas, em período de pandemia, através das tecnologias digitais a acadêmicos de licenciaturas EaD e professores de Educação Básica, buscando minimizar as dificuldades do momento. A formação aconteceu através de aplicativos digitais gratuitos da empresa Google e foi ministrada por professores de diferentes municípios, de forma colaborativa e voluntária. Os resultados das devolutivas das oficinas e avaliações dos cursistas demonstram coerência entre as necessidades práticas do grupo e a metodologia de oficinas, com trocas de experiências entre educadores sobre o suporte tecnológico disponível e embasamentos teóricos.

Palavras-chave: Formação de professores; Cibercultura; Oficinas de aplicativos digitais; Educação a distância.

Introdução

A realidade atual vivenciada nos últimos anos, com grande desenvolvimento tecnológico e modernização da vida social proporcionada pela era digital nos faz emergir na cibercultura, que de acordo com Lévy (2010) é a relação entre pessoas através da tecnologia e pode potencializar a inteligência coletiva e revolucionar o modo como as pessoas se relacionam, aprendem e trabalham. A pandemia do Covid-19, da disseminação de um vírus mortal que alcançou o mundo todo em 2020, tornou evidente a importância das tecnologias digitais e da comunicação virtual na vida das pessoas. A necessidade do distanciamento social e da continuidade da

vida, sobretudo das relações sociais, da educação e do trabalho, resultou em grande utilização das ferramentas tecnológicas para praticamente todas as atividades realizadas. Com acesso a estes dados, é possível compreender os desafios atuais enfrentados pelos professores no exercício da docência. Esse assunto é trazido por Kenski (2013), que investiga a relação do melhor aproveitamento do tempo empregado pelo docente no planejamento e na utilização de ferramentas e da formação dos professores relacionada às tecnologias digitais em trabalhos coletivos.

O Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho/RS, que é um polo de apoio presencial aos acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura em diferentes instituições federais de Ensino Superior, recebe acadêmicos da área urbana e rural, de distintos níveis econômicos e buscou acompanhá-los nas dificuldades encontradas durante a pandemia. O ensino na modalidade a distância prevê encontros presenciais obrigatórios, mas com a ocorrência da pandemia do Covid-19, todas as atividades tiveram que ser realizadas de forma virtual através de ferramentas tecnológicas. Uma das atividades anuais organizadas pela equipe gestora do polo é a Jornada Acadêmica, uma formação que contribui para ampliar os conhecimentos dos estudantes. Além disso, o compromisso social do polo é contribuir para o desenvolvimento regional onde está inserido e, por isso, os docentes da região são convidados a participar das formações quando são abertas ao público em geral.

Portanto, a necessidade de se ambientar às formas de comunicação/interação/produção virtuais para dar continuidade aos estudos acadêmicos e ao trabalho docente na Educação Básica, de maneira remota, vem justificar a oferta de formação online através de oficinas. O principal objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da formação através de oficinas na vida acadêmica e profissional dos cursistas e, além disso, entender se este formato de formação atendeu às expectativas dos mesmos. Para André (2018) a contribuição de estudos formativos em grupos colaborativos/reflexivos produzem subsídios a serem aplicados na prática em sala de aula, em relações estreitas com pesquisas teóricas e práticas formativas entre acadêmicos e docentes. Faz-se necessária a formação de professores a partir de dentro da profissão, o professor com um lugar

predominante na formação dos seus colegas, em trocas e interações. Para Gatti et al (2019, p. 11) “a questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade…”.

A metodologia de oficinas busca a formação coletiva, com momentos de interações e trocas de saber a partir da horizontalidade na construção do saber inacabado, seguindo pesquisas de Gois (2016), que afirma que a metodologia de oficinas de aprendizagem contribui para o perfil de jovens mais amadurecidos e autônomos, que são nosso público alvo.

Desenvolvimento

A formação intitulada “Formação online: ferramentas digitais na educação” foi organizada após reuniões virtuais com acadêmicos e trocas entre colegas docentes, considerando as formações realizadas até então, as metodologias utilizadas nestas formações e a contribuição prática dos conhecimentos adquiridos nestas, além de verificar as temáticas emergentes da realidade atual e quais as habilidades digitais mais necessárias para o desempenho das tarefas acadêmicas/docentes remotas/híbridas. A decisão por organizar a formação em formato de oficinas pareceu ser a melhor escolha diante das necessidades do público alvo, formado por acadêmicos de licenciaturas oferecidas no Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho e docentes da comunidade.

Estamos em conflitos diante das novas necessidades nas relações de ensino-aprendizagem criadas pela pandemia, com lacunas para as quais só temos, ainda, respostas parciais. “Nessas lacunas estão não só os conhecimentos, mas, sobretudo, as atitudes dos professores frente ao conhecimento e aos processos de aprendizagem” (LÉVY, 2004, p. 16).

Lévy é otimista com relação à contribuição tecnológica à educação, proporcionando novas formas de comunicação com infinitas possibilidades e potencialidades a serem exploradas por todos, no mundo inteiro. Ele faz uma comparação com as

pessoas que denunciam a cibercultura como aqueles que desprezavam o rock nas décadas de 1950 e 1960, como algo sem sentido, pois a evolução e a modernização avançam sem a pretensão de ocupar o espaço ou substituir o que a humanidade produziu, mas no sentido de enriquecer as relações e facilitar a ampliação da comunicação e do conhecimento. Não no sentido de que tudo o que pode ser feito com a tecnologia seja bom, mas no sentido de estarmos abertos, receptivos com relação às novidades. Segundo ele,

> A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (1999, p. 130).

Vivemos um momento histórico de mudanças constantes e aceleradas. É preciso uma capacidade cada vez maior de adaptação ao novo. Em muitos setores, como a educação, essa capacidade não foi ainda desenvolvida no ritmo adequado para incorporar as novidades tecnológicas e metodologias necessárias ao ensino. Por isso, a necessidade de construirmos novos espaços de conhecimentos que proporcionem relações de trocas e colaborações entre os sujeitos. “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida" (LÉVY, 1999, p. 169).

As oficinas do projeto foram ministradas de forma voluntária e colaborativa por docentes de diferentes instituições e municípios, membros do Grupo de Educadores Google de Santo Antônio da Patrulha (GEGSAP). A atuação efetiva nos encontros síncronos permitiu o envolvimento acerca dos assuntos propostos e as atividades assíncronas permitiram a aplicação e aprimoramento dos participantes na aplicação de recursos digitais em aspectos fundamentais do ensino remoto/híbrido.

O evento foi hospedado no *website* intitulado “Formação online: ferramentas digitais na educação”, que também foi o meio de divulgação pelas redes sociais do polo, rádio e jornal local. As inscrições foram realizadas através de formulários Google com *links* individuais para cada uma das 5 oficinas, possibilitando a realização das oficinas por interesse. Ao todo, o evento reuniu, virtualmente, cerca de 60 participantes, alguns optando por participar apenas de uma oficina e, outros, por

todas. Elas foram divididas em: oficina sobre Aplicativos, com 50 participantes; oficina sobre Google Classroom, com 60 participantes; oficina sobre Google Formulários, com 67 participantes; oficina sobre Google Jamboard, com 47 participantes; e oficina sobre Google Meet, com 63 participantes. Nas inscrições foram coletadas informações referentes aos conhecimentos prévios dos participantes sobre os temas a serem abordados nas oficinas. É importante registrar que cerca de 15% dos inscritos nas oficinas não participaram do evento e os motivos são desconhecidos. A formação aconteceu nos dias 3 a 6 de maio de 2021, em encontros pelo Google Meet e atividades assíncronas, com certificação de 20 horas para os participantes que comprovaram a participação em 100% das atividades.

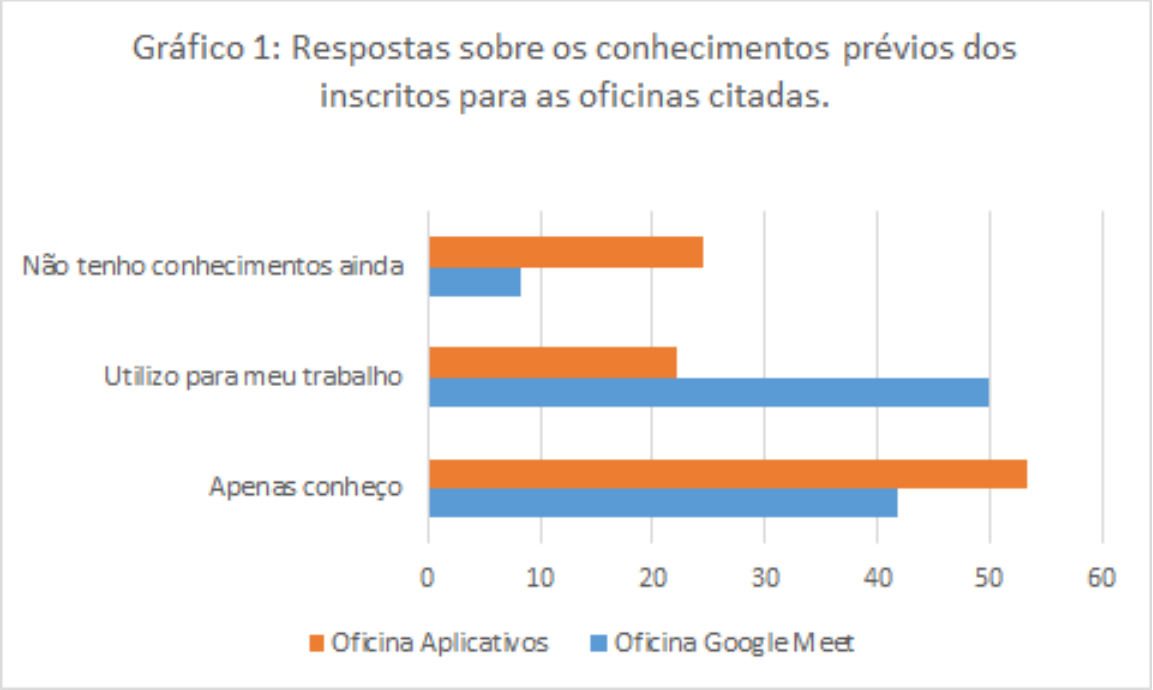
Nas páginas do *website* do polo foram disponibilizadas informações detalhadas sobre o evento, links dos encontros síncronos, gravações das atividades realizadas para o público que não conseguia acompanhar de forma síncrona; links de materiais de apoio e pesquisa para estudos paralelos e link para posterior certificação dos participantes. Durante os encontros síncronos aconteceram as trocas de conhecimentos entre os oficineiros e cursistas, explorando as potencialidades dos aplicativos digitais, experimentando coletivamente as diferentes formas de utilização de cada ferramenta e permitindo a todos a participação por imagem e voz. Também foram disponibilizados tutoriais sobre os aplicativos para pesquisas, e indicações de produções de materiais didáticos através deles.

Ao final de cada oficina, os cursistas deveriam preencher formulários Google de presenças nas atividades, fazendo avaliações das oficinas realizadas e enviando suas produções através de fotos, *prints*, *links*, textos ou vídeos, a partir do tema da oficina. A necessidade de produzir materiais a partir das oficinas trabalhadas também é uma forma de internalizar os aprendizados dos participantes, saindo do formato de formações de professores nos quais os participantes são meros expectadores.

Analisando os gráficos das inscrições dos interessados nas oficinas, podemos verificar diferenças nos conhecimentos prévios em cada tema de oficina, por exemplo, comparando as oficinas de Google Meet e Formulários nos

questionamentos: “Apenas conheço”; “Utilizo para meu trabalho” e “Não tenho conhecimentos ainda”.

Gráfico 1: Comparativo das respostas sobre a Oficina Aplicativos e a Oficina Google Meet



Fonte: Arquivo drive Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho

Temos uma diferença de 8,3% para 24,4% no primeiro quesito “Não tenho conhecimento ainda”, indicando que o Google Meet é mais conhecido pelos participantes ao comparado com a lista de Aplicativos sugeridos para o estudo na oficina. No segundo quesito, “Utilizo para meu trabalho”, a diferença de 50% para 22,2% retrata que o aplicativo Google Meet é mais utilizado que ferramentas de outros Aplicativos pelos inscritos. E no terceiro quesito, a diferença de 41% para 51,7% sobre “Apenas conheço”, representa maiores conhecimentos de uso do aplicativo Google Meet em comparação ao Google Formulários. Essas informações contribuíram para o conhecimento das necessidades dos inscritos e para determinar o foco do trabalho a ser realizado em cada uma delas. Os dados também reforçam as pesquisas de Kenski (2013), que afirmam que o docente aprende e utiliza as ferramentas primordiais ao trabalho e não possui tempo e espaço para formações e pesquisas necessárias para aplicar em sala de aula com os alunos e produzir uma

educação de qualidade. Para ela, a docência on-line é viabilizada pelas tecnologias e recursos digitais, que embora muito eficientes, exigem novas práticas, novas temporalidades, novas competências, que professores, alunos e instituições de ensino precisam ainda incorporar. A autora destaca algumas peculiaridades dessas ferramentas:

> O ambiente virtual, em muitos casos, assume poderes e domínios em relação ao docente que os ameaça e os diminui. Inversão total do processo educativo, a 'tecnologia' é mais importante do que o processo que leva à aprendizagem. Na solidão de suas relações com técnicos e tecnologias, o professor submerge e se submete (KENSKI, 2013, p. 14).

A pandemia reforçou a necessidade de novos cenários na educação, novas temporalidades e novos espaços também. No espaço virtual, as relações que se estabelecem são outras, uma vez que, o professor não entra em uma sala de aula, fecha sua porta e se relaciona com seus alunos na intimidade do grupo. Não há intimidade no ambiente virtual, tudo é exposto e, portanto, passível de ser observado e interpretado sem uma contextualização adequada da relação que o professor estabelece com a turma. Até porque, cada vez mais, são ampliadas as possibilidades de comunicação por meio de variados recursos de interação como smartphones, tablets, etc e, segundo Kenski (2013, p. 15), "são peculiaridades que demonstram a necessidade de mudanças estruturais nos currículos, na administração, na organização do trabalho e na hierarquia de poderes que permeiam as esferas educacionais".

Neste sentido, os aplicativos digitais também permitem *feedbacks* e avaliações, de forma rápida e específica sobre qualquer assunto ou objeto a ser investigado, construindo direcionamentos objetivos para o que se pretende alcançar nas atividades realizadas. A "Formação online: ferramentas digitais na educação" teve o total de 287 formulários preenchidos com registros de presença dos participantes das oficinas. Analisando os formulários de presença, é possível conhecer o que cada participante produziu a partir das oficinas e ler a avaliação descritiva de cada um sobre a participação na formação e a contribuição dos assuntos abordados para seus estudos acadêmicos e/ou trabalho docente. Nestes formulários, além de dados pessoais, foi solicitado o envio de comprovantes de produções a partir das oficinas, links de materiais, fotografias, prints ou textos, além de avaliações descritivas dos

trabalhos realizados nas oficinas. A análise dos assuntos trabalhados, o planejamento das estratégias de trabalho e as discussões acerca do trabalho contribuem para a tomada de consciência do professor sobre sua função mediadora nos processos de aprendizagem e para a progressiva segurança e autonomia na mediação dos mesmos.

Como amostra, foram selecionadas 15 (quinze) avaliações dentre o total de 287 formulários recebidos, as quais estão elencadas na tabela abaixo:

Tabela 1: Avaliações descritivas dos participantes sobre as oficinas realizadas

Número	Avaliação descritiva sobre as oficinas da “Formação online: ferramentas digitais na educação”.
01	Muito positiva essa oficina, possibilitou conhecer novos aplicativos que podem me auxiliar como futura professora.
02	Amei as sugestões de jogos e aplicativos. Estou encantada com tudo, muito feliz, conforme vou tendo tempo estou vasculhando e descobrindo cada dia mais coisas legais. Muito obrigada por este curso que foi todo maravilhoso, desde o primeiro até o último dia, espero poder participar de outros assim. GRATIDÃO!!!!!!!!!! FOI MIL!!!!
03	Ótima oficina, trouxe muitos conhecimentos pois eu não sabia quase nada sobre muitos deles, abriu espaço para a curiosidade e me fez perder o medo de ir além e investigar e descobrir!! Serão de muito auxílio nestes momentos de dúvidas e incertezas sobre nossas atividades profissionais!
04	A oficina me proporcionou um melhor entendimento quanto aos diversos tipos de aplicativos que podem ser usados nas atividades com os alunos. Além de aprender como usá- los de maneira correta.
05	Poderia ter mais interação, atividades para serem feitas juntas. Foi uma noite de vários aprendizados sobre novos aplicativos que não conhecia.
06	Me trouxe novos conhecimentos e um aprimoramento de uma ferramenta muito importante para o momento em que estamos vivendo.
07	A oficina foi maravilhosa. Eu conheci o Wordwall, o que pra mim foi algo novo e encantador. O Polo está de parabéns por todas as oficinas e que venham mais formações como essa que tivemos.
08	Foi uma boa oficina. A troca de experiências sempre é muito válida.
09	Bem legal, construtiva e dinâmica.
10	A Oficina Google Classroom foi maravilhosa. Tinha apenas ouvido falar sobre

	essa ferramenta digital, fiquei muito feliz em participar dela. Consegui tirar grande proveito da oficina, pois aprendi como usar esse recurso. Os professores explicaram com grande clareza, tudo foi compreendido com grande facilidade., pois suas explicações foram claras e objetivas, de fácil compreensão.
11	Oficina maravilhosa, proporcionou o entendimento de muitos detalhes e a compreender melhor o funcionamento do google formulários.
12	A oficina foi maravilhosa, aprendi muito e eu nem imaginava que havia tantas possibilidades dentro Google Forms. O Polo de Sobradinho está de parabéns por esta iniciativa excelente, pois nos possibilita ampliarmos os nossos conhecimentos e qualificarmos cada vez mais a nossa prática docente na escola. Vou assistir mais vezes a gravação da oficina para poder aprender ainda mais. Eternamente grata.
13	Esta oficina (Google Formulários) foi de muita importância para conhecermos uma ótima ferramenta para fazer muitas pesquisas de todas as formas, entre outras coisas.
14	Muito bacana, o meet é um recurso prático, dinâmico de fácil entendimento, utilizo bastante em reuniões com a equipe de trabalho que estou supervisora, e também com minha turma do Maternal C. Parabéns aos professores palestrantes e a equipe maravilhosa do Polo pela iniciativa e pela noite encantadora.
15	Formação maravilhosa, ampliou meu conhecimento sobre como utilizar o Jamboard em atividades com os alunos, criando jogos e telas interativas.

Fonte: Arquivo drive Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho.

De forma geral, a metodologia de formação através de oficinas foi avaliada como positiva e possibilitou ampliar os conhecimentos dos participantes acerca do uso de cada ferramenta digital abordada durante as oficinas. As trocas de conhecimentos e utilizações práticas dos aplicativos também foram consideradas positivas, segundo as avaliações. Em várias avaliações foram sugeridas novas formações neste modelo por ser uma oportunidade de encontro, embora virtual, e uma forma de construção coletiva síncrona, de discussão sobre as possibilidades oferecidas por cada ferramenta e as diferentes formas de obtenção de resultados positivos nos estudos ou no trabalho docente dos participantes. Além disso, a significativa participação dos envolvidos em produzir materiais digitais ao utilizar os aplicativos que foram objeto de estudos, sendo maneiras de concretizar os aprendizados nas oficinas. Verificamos, também, registros sobre o interesse dos participantes, de realizar mais

atividades demonstrativas em grupos, durante os encontros síncronos, para fixar os conhecimentos.

Considerações Finais

O uso crescente das tecnologias digitais e suas relações com a vida social, econômica e educacional ocasiona mudanças na relação com o saber e, consequentemente, com a docência, que é resultante da formação inicial e continuada dos professores. Esta pesquisa veio ao encontro dos referenciais teóricos abordados, de contribuir para a prática do docente pesquisador, através da metodologia de oficinas para formação de professores, como maneira de trabalhar a teoria intrínseca à prática docente. O formato de formação por oficinas parece contemplar a necessidade e a inquietação do público alvo do projeto que tem dificuldades com as tecnologias digitais. E isso é compreensível, uma vez que este público não frequentou a escola para a qual precisa saber formar, são alunos de escolas equipadas com quadro e giz tentando mediar conhecimentos com nativos digitais e, para alguns docentes, isso é um grande desafio.

Assim, é possível verificar a partir da análise descrita que a formação através de oficinas é uma metodologia muito significativa dentro contexto atual, diante da necessidade de domínio teórico e tecnológico, do saber e do saber fazer, pois a troca de saberes entre as partes nas oficinas, acerca de um tema, na construção conjunta, proporciona experiências de descobertas e aprendizados com autonomia. Ao adquirir confiança e segurança no uso das ferramentas digitais, a fluência digital permite infinitas possibilidades aos docentes. Portanto, podemos esperar práticas que coloquem o aluno como protagonista, se fizermos também os professores como protagonistas nas formações.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, São Paulo. Papirus Editora, 2018.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **Formação docente em oficinas de jogos: indicadores de mediação da aprendizagem.** Tese (Doutorado) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.47.2004.tde-30052006-162802. Acesso em: 2021-10-03.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOIS, Anália Maria Dias [UNESP]. **Um Estudo Da Autonomia No Contexto Da Metodologia Das Oficinas De Aprendizagem.** 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/139459. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus, 2013.

PIERRE Lévy. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1999.

SECRETTI, S. S. **Formação online: ferramentas digitais na educação**, 2021. Disponível em: https://bit.ly/formacaopolosobradinho. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

Agência de fomento: Prefeitura Municipal de Sobradinho, Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho, CAPES, CNPq, FAPERGS, MEC ou MS-residências, UNIPAMPA.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE VILA VELHA.

Alessandra Ribeiro do Rosario
PPGEH – IFES
alessandra.ribeiro172@gmail.com

Kátia Gonçalves Castor
PPGEH – IFES
katia.castor@ifes.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado com objetivo desenvolver um processo de formação continuada na escola da rede de ensino municipal de Vila Velha, voltada a Educação das Relações Étnico-Raciais. A base teórica está fundamentada no conceito de dialogicidade de Freire (2005), nos estudos Munanga (2004), Silva (2005), Candau (2007) Gomes (2012). A pesquisa é qualitativa e colaborativa, com base em IBIAPINA (2008). Com intuito de ampliar o nosso olhar investigativo sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, o sentido aqui para quem sempre teve seus direitos negados será constituição de práticas antirracistas.

Palavras-chave: Memória coletiva; Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação de professores.

Introdução

A pesquisa tem como objeto de estudo refletir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), sua relação com as práticas pedagógicas e formação de professores no contexto da rede de ensino municipal de Vila Velha - ES. O principal objetivo da proposta é desenvolver um processo de formação continuada que aborde a experiência negra como contribuição para formação de

uma sociedade mais justa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Malbar, no Bairro Ilha das Flores.

Os referenciais teóricos selecionados como base na temática desta pesquisa trarão autores, no campo de raça, racismo, democracia racial como Munanga (2004), no campo das práticas pedagógicas autores como Candau (2007), no campo da discussão sobre a Lei 10.639/03, pareceres e resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores, autores como Silva (2005), Gomes (2012), com base teórica metodológica fundamentada no conceito de dialogicidade de Paulo Freire (2005). A pesquisa é qualitativa e colaborativa, neste estudo propomos seguir os recursos metodológicos com base em Ibiapina (2008).

O projeto tem como foco de estudo a formação de professores abordando a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Passada mais de uma década da criação da lei 10.639/2003, percebe-se que a maioria das escolas municipais de Vila Velha ainda não a implementou de fato, existindo apenas ações pontuais, superficiais, muitas vezes descontextualizadas e sem continuidade. Como mulher negra, neta de uma líder de terreiro e docente da educação básica, nunca me vi representada nestes espaços. No decurso desses anos, iniciativas isoladas, muitas dúvidas, buscas, descobertas e indignações fizeram parte do meu cotidiano enquanto profissional.

Vale ressaltar que no ano de 2003, foi publicada a Lei 10.639/03, que oficialmente inclui no currículo escolar a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Apesar da obrigatoriedade prevista em lei, na minha prática diária não percebo que a escola promova as questões das diversidades e das relações sociais e étnico-raciais, motivo pelo qual percebo a fragilidade das formações de professores.

Diante da fragilidade do ensino da educação das relações étnico-raciais e da história, e cultura africana e afro-brasileira o problema da pesquisa apresenta-se: – Como a formação de professores pode contribuir para a constituição da Educação das Relações Étnico-Raciais? Em busca de respostas não definitivas, mas que colaborem para refletirmos o problema da pesquisa elaboramos as seguintes perguntas: Que contexto social, cultural e histórico o saber do povo negro é

produzido? Como a formação de professores poderia potencializar práticas educativas mais justas e democráticas? Como o currículo instituído e o instituinte se relacionam com a formação e as práticas educativas dos professores?

Neste sentido o trabalho será dividido em quatro subcapítulo. 1) Conceitos raça, racismo, democracia racial 2) a Educação das Relações Étnicos-Raciais ERER 3) a dialogicidade de Paulo Freire 4) a formação de professores voltada a diversidade étnico-racial;

1) Conceitos raça, racismo, democracia racial

Com base em contribuições de Munanga (1999-2018), Silva (2001-2003) explorarão os conceitos que colaboram para analisar as questões raciais esse processo iniciado a mais de 500 anos com a famigerada conquista de um continente já habitado por povos tradicionais de grande sabedoria e com grande organização social.

2) A Educação das Relações Étnicos-Raciais

Através da educação muitas mudanças podem ser realizadas e as leis, pareceres e resoluções aprovadas desde 2003 tem se mostrado importantes no enfrentamento aos processos excludentes, racistas e discriminatórios. Com certeza a criação da Lei 10.693/03 que altera o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases que determina o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares do Brasil, pode contribuir com o processo de pertencimento à sua ancestralidade visto que não existe dúvida sobre a influência dos povos africanos na cultura, na influência linguística, na tecnologia, religiosidade, entre outros aspectos.

3) A dialogicidade de Paulo Freire

Pretendemos neste subcapítulo basear-se no conceito de dialogicidade de Paulo Freire que pode nos levar a reflexão, a organização de perguntas a partir de

informações centrais e comuns ao tema em questão para que possamos construir o conhecimento de forma ativa, compartilhando com os sujeitos aprendentes. Para Freire: E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo. (FREIRE, 2005)

A escolha por esse pensador é porque concordamos a importância do dialogo em toda sua prática pedagógica, humanizada, fundamentada no entendimento de que o homem precisa pensar e propor, não pode ser objeto, precisa ser sujeito.

Pensamos a formação de professores alicerçada nos fundamentos teóricos de Freire (1996) ressalta que: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática"

A educação ao longo da história da humanidade fundamenta uma das principais dimensões da vida que permite o conhecimento e a possibilidade de mudanças no ser humano através de sua ação prática ancorada no ensino-aprendizagem e permite ao homem sua intervenção no meio social e no mundo do trabalho.

Desse modo essa visão de mundo que o conceito de dialogicidade e Educação das Relações Étnico-Raciais se encontram contribuem para o nosso estudo quando criamos estratégias para promover as influencias africanas e afro-brasileiras na nossa educação.

Para realização desse projeto utilizaremos estratégias fundamentadas no conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1996), na pesquisa qualitativa, e na busca de referências bibliográficas publicadas, realizaremos estudos com as pessoas que estão diretamente envolvidas com o tema e analisaremos no recorte temporário de 2015 a 2020 e outras experiências já realizadas.

Para nos auxiliar a criar uma formação a partir da colaboração de outros sujeitos que são os professores, esse estudo também fará uso da pesquisa colaborativa, como uma parte da pesquisa qualitativa tem se mostrado como uma

aliada nas pesquisas relativas à formação de professores, por ter como objetivo a reflexão e também busca por soluções visando resolver as demandas sociais surgidas na escola, por isso optamos por IBIAPINA, (2008).

O cenário da pesquisa é a Unidade Municipal de Ensino Fundamental Antônia Malbar está localizada na Rua Basílio Costalonga, 215, bairro Ilha das Flores, município de Vila Velha. Os sujeitos da pesquisa são seis pessoas sendo cinco professores que trabalham na UMEF Antônia Malbar que moram no bairro Ilha das Flores, onde está localizada. Os professores atuam nas seguintes áreas: da Educação Especial, da Educação Física, duas professoras dos Anos Iniciais, e a diretora da escola. Além desses profissionais da escola será convidado a participar da pesquisa um morador do bairro que foi estudante da escola pesquisada.

Após o amadurecimento da ideia de fazer uma pesquisa que tratasse especificamente dialogar sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua relação com as práticas pedagógicas e formação docente.

São necessários os seguintes momentos que iniciamos a realização no mês de março a julho, com as estratégias metodológicas, à revisão de literatura, definição do problema da pesquisa, escolha dos instrumentos de produção de dados, produção do questionário que será posteriormente construído. O segundo momento será para elaborar documentos para encaminhar ao CEP por se tratar de pesquisa com uso de questionários, entrevistas e narrativas essencialmente desenvolvidas com seres humanos, é pertinente o encaminhamento para prévia análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para ser apresentado como parte integrante do projeto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com roteiro elaborado pelo Ministério da Saúde, o Conselho Nacional de saúde e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O terceiro momento será para criar estratégias para realização de encontros com os participantes da pesquisa, como procurar a Secretaria Municipal de Educação e a direção da escola e manifestar o interesse em dar início aos encontros da

dissertação do mestrado na semana pedagógica (fevereiro/2022). O quarto momento será realizado encontro com os docentes, apresentaremos a pesquisa e a metodologia e seus aportes teóricos abordarão nesse encontro possíveis contribuições para uma educação antirracista a partir das narrativas de suas experiências, será aplicado questionário para conhecer a realidade dos profissionais. O quinto momento a sistematização dos dados, à consolidação dos dados, organização e revisão do texto. O sexto momento planejar a proposta do curso de formação, em parceria com os participantes da pesquisa, que deverá contar com encontros distribuídos entre presenciais, e não presenciais atividades de estudos, leituras, fóruns e debates, planejamento, relatos de experiência e rodas de conversa.

A partir do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, criaremos um material educativo. Nosso material terá como objetivo colaborar com o processo de formação docente e a constituição de práticas antirracistas. Nesse sentido, um processo de formação que reconhece a contribuição do negro na formação de uma sociedade mais justa. Ou seja, o currículo instituído reconhecendo o currículo instituinte que deveria ser produzido na escola e percebido como parte do processo de inclusão. Este é o desejo desse trabalho, mostrar que é possível contribuir com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, utilizando na prática as determinações da Lei 10.639/03, pareceres e resoluções.

Considerações finais.

A escolha do tema e caminho metodológico não foi realizada de forma aleatória, visto que o pesquisador é professora da rede municipal de Vila Velha. O interesse foi aumentando na medida em que nas indagações e pesquisa sobre a questão, poucos materiais próprios da rede que tratam da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais foram encontrados. No entanto, o sentido aqui para quem sempre teve seus direitos negados é a relevância dessa temática, ao discutir o processo de implementação da lei 10.639/03 no contexto da rede de ensino

municipal relacionado com o processo de formação de professores e a constituição de práticas antirracistas.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de Professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, p. 515 - 534, jul/dez, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10. 639. htm. Acesso em: 04 jun. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.** Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cad. Pesqui. [online].** 2007, vol.37, n.132 [cited 2020-08-12], pp.731-758. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?format=pdf&lang=pt

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ªed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE,** v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculopdf. Acesso em: outubro. de 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p.134-158, set./dez. 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1719. Acesso em: 10 jun. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica**. Cadernos PENESB**, UFF, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 62, p. 20-31dez. 2015

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** v.26, n. 1, p.15-40, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico–Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**. v.34, n. 69, p. 123-150, maio/junho 2018.

Agência de fomento: Agradecimentos ao INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES - Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades – PPGREH por propiciar meu acesso ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades ao universo da pesquisa sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. À minha orientadora professora Katia Gonçalves Castor por sua paciência, perseverança, coerência e por me orientar da melhor forma possível.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS

Aline dos Anjos Davi Borges
Universidade Federal de Uberlândia
alineanjosdavi@gmail.com

Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia
srvustra@ufu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: A pesquisa compreendeu uma abordagem qualitativa onde se analisou o livro didático de Física, especificamente quanto à abordagem do conteúdo de Mecânica de uma das coleções mais adotadas na região do Triângulo Mineiro. O objetivo foi compreender em que medida o livro, enquanto recurso pedagógico, auxilia o professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para a análise dos dados, considerou-se a caracterização do autismo e suas implicações com relação às especificidades da aprendizagem para esses indivíduos, além de estratégias inspiradas na Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino de Física; Autismo.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva faz parte de um movimento bastante amplo que busca proporcionar a todas as pessoas o direito de pertencer a um contexto escolar, baseado nos princípios de justiça e igualdade. Esta concepção de educação amplia as possibilidades de participação e aprendizado, pois considera a importância da coletividade no desenvolvimento da autonomia e independência do indivíduo. As limitações e dificuldades nesse contexto são superadas ao se relacionar com os pares, realizando um movimento que auxilia a todos, ao reconhecer que as vivências compartilhadas favorecem aqueles que estão participando do processo educacional.

Compreender que ninguém possui a exclusividade do patrimônio humano e social é fundamental para que a sociedade seja inclusiva. E, nesse sentido, consiste em entender que a existência é única e as características dos indivíduos são o que os definem como seres humanos e os orientam durante todo o seu desenvolvimento.

Ao pensarmos em contextos educacionais que favoreçam a aprendizagem é necessário considerar as individualidades, as subjetividades, proporcionando a equidade. Esta consiste em agir de maneira flexível, segundo as necessidades singulares, compreendendo as circunstâncias, e organizando o fazer pedagógico para possibilitar o aprendizado, e todas as formas de aprender, que acontecem na interação, na observação, na compreensão dos espaços e tempos escolares.

É necessária a ressignificação dos papéis do professor, da escola, da práxis pedagógica; observar qual é de fato o papel da educação e, nesse ponto, pensar a formação inicial e continuada é de extrema necessidade, pois é no fazer cotidiano que a educação inclusiva é aprimorada. A mediação pedagógica, as interações entre os pares e os recursos metodológicos constituiriam a base do processo de aprendizagem nesse contexto educacional.

Nesse sentido compreender a caracterização do Autismo, se faz necessário, segundo o DSM-5 (Manual de diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, 5ª Edição), publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) que define transtornos psiquiátricos e de desenvolvimento, caracteriza o autismo como: uma única desordem do espectro, sendo considerado por um conjunto de critérios que descrevem os sintomas que podem impactar nas áreas de comunicação social, comportamento, flexibilidade e sensibilidade sensorial.

Abaixo seguem critérios para o diagnóstico de Autismo, conforme o DSM-5:

1) Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco

integrada, à dificuldade no contato visual e linguagem corporal, ou déficits na compreensão e uso gestos a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brinca brincadeiras imaginativas, ou em fazer amigos, e à ausência de interesse por pares.

Considerando as especificidades e conhecendo as particularidades é possível planejar as ações para proporcionar ao aluno a compreensão dos conceitos, e tornar a aprendizagem significativa.

Ensinar Física é extremamente importante, pois enquanto ciência, estabelece modelos para o mundo, amplia as percepções sobre os fenômenos físicos, desenvolve habilidades de percepção e interpretação do ambiente.

A ciência não deve estar dissociada do cotidiano, ao contrário é preciso que ela esteja presente nas salas de aula, oferecendo aos alunos condições de se apropriar do conhecimento a seu favor, permitindo compreender para além dos fenômenos analisados, e utilizar esse conhecimento para mudar a sua realidade e seu contexto social.

De acordo com Moreira (2017), ao ensinarmos o conteúdo de Física, devemos resgatar o ser humano do senso comum, das interpretações ingênuas, do conformismo acrítico. Nesse contexto a Alfabetização Científica apresenta alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida com o processo de humanização e socialização, onde a ciência em qualquer nível contribui para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitem aos indivíduos tomarem decisões e perceberem tanto as muitas contribuições da ciência e suas implicações na melhoria da qualidade de vida, quanto suas limitações e consequências de seu desenvolvimento.

Sasseron e Carvalho (2011) relatam que através da alfabetização científica é possível ao aluno:

a) a compreensão básica de termos e conceitos científicos, retratando a importância de que os conteúdos curriculares próprios das ciências sejam debatidos na perspectiva de possibilitar o entendimento conceitual;

b) a compreensão da natureza da ciência e dos fatores que influenciam sua prática, deflagrando a importância de que o fazer científico também ocupa espaço nas aulas de mais variados modos, desde as próprias estratégias didáticas adotadas, privilegiando a investigação em aula, passando pela apresentação e pela discussão de episódios da história das ciências que ilustrem as diferentes influências presentes no momento de proposição de um novo conhecimento; e

c) o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza.

De acordo com Granger (1994):

> A ciência é uma das mais extraordinárias criações do homem, que lhe confere, ao mesmo tempo, poderes e satisfação intelectual, até pela estética que suas explicações lhe proporcionam. No entanto, ela não é lugar de certezas absolutas e [...] nossos conhecimentos científicos são necessariamente parciais e relativos (GRANGER;1994, p. 113)

Chassot (1993) considera a ciência como “uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo natural” e sabe-la como descrição do mundo natural, ajuda a entendermos a nós mesmos e o ambiente a nossa volta. Assim, compreendemos que, ao ensinarmos, física, devemos favorecer a possibilidade de que essa leitura de mundo seja feita por nossos alunos, e ainda construirmos bases para que através do conhecimento específico possam ser feitas analogias que contemplem a generalização dos conceitos analisados.

Os propósitos do ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica são múltiplos e, quando nos colocamos à luz das diretrizes contidas nos documentos oficiais, podemos dizer que são centrais: a compreensão pelos alunos de “como a ciência funciona” e o aprendizado de suas práticas, produtos e procedimentos.

Assim a Alfabetização Científica, tem como objetivo um ensino de Ciências, e mais especificamente um ensino de Física, que busca colocar em discussão não apenas os conhecimentos conceituais das ciências, mas também aspectos epistêmicos de sua prática, além das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 03) afirma que a Alfabetização Científica está associada aos objetivos que permitem aos alunos “interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-lo e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação ancorada em noções e conhecimentos científicos e sobre ciências”. Com foco nesses objetivos, pesquisas na área de Educação em Ciências têm apontado o Ensino por Investigação como uma das possíveis formas de favorecer que os estudantes sejam alfabetizados cientificamente.

O Ensino por Investigação tem se destacado como uma abordagem didática (SASSERON, 2015) que, em aulas de Ciências da Natureza, permite o contato dos estudantes com práticas científicas e epistêmicas que se aproximam do fazer científico. Assim as ações dos professores são essenciais para que a investigação, característica das ciências, ocorra em aula, sobretudo porque permite o surgimento de interações de naturezas distintas: interações materiais, com objetos utilizados para resolução de problemas; interações com informações e conhecimentos, que permitem a construção de soluções; e interações interpessoais, que permeiam os processos de investigação e que se mostram essenciais para a dinâmica de participação ativa dos estudantes.

É no intercurso de situações argumentativas que as interações ocorrem, entre alunos e professor, alunos e materiais didáticos, é nesses momentos que as interações são favorecidas. Nessas múltiplas interações os alunos têm a oportunidade de emitirem e testarem hipóteses, avaliarem e construírem explicações e entendimentos sobre diferentes fenômenos que são debatidos durante investigações desencadeadas por situações-problemas a serem solucionadas.

Mediante essas ideias, refletir sobre o ensino e a aprendizagem da Física indica considerar se a realização de práticas científicas é oportunizada aos

estudantes e como elas são implementadas na sala de aula. Um elemento central que aflora é a importância da investigação e da argumentação no ensino das Ciências, uma vez que essas são práticas essenciais desse campo de conhecimento.

O Ensino por Investigação está associado à resolução de problemas em que é necessário o envolvimento com ações que permitam analisar variáveis, coletar dados, identificar influências, formular explicações e estabelecer limites e condições para os quais elas sejam válidas. Todas essas ações não estão previamente definidas aos estudantes, sendo importante que as construções sejam realizadas por eles.

Nessa perspectiva, o trabalho com a investigação em sala de aula pode permitir relacionar e integrar práticas que seriam representadas por ações para coleta, organização e análise de informações com o objetivo de construir explicações e por ações de avaliação dos processos que vão sendo realizados, como um monitoramento das estratégias utilizadas para eventual replanejamento de ações. Essas práticas seriam sempre acompanhadas de discussões em que a argumentação pelas ideias em construção tem função dupla de apresentar as ideias e de contribuir para fundamentação, análise e legitimação delas.

Considerando essas questões, desenvolvemos uma análise do livro didático com o objetivo de verificar em que medida ele auxilia o trabalho do professor, ao fornecer subsídios para o trabalho com alunos no espectro autista. Dentre as coleções didáticas mais distribuídas nacionalmente, optamos pela obra: Física Contexto e Aplicações, dos autores Antônio Máximo, Beatriz Alvarenga, Carla Guimaraes (MÁXIMO; ALVARENGA; GUIMARÃES, 2016), pois, além de ser a segunda mais escolhida e distribuída na região sudeste, no âmbito do PNLD, é uma das obras mais utilizadas nas escolas de Uberlândia/MG e região.

METODOLOGIA

Adotamos uma abordagem qualitativa, onde se analisa o livro didático de Física, especificamente o conteúdo de Mecânica de uma das coleções mais

adotadas na região do Triângulo Mineiro, para compreender em que medida ele auxilia o professor como recurso pedagógico a ser utilizado na sala de aula na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Para a análise dos dados, utilizou-se como referencial teórico a caracterização do autismo e suas implicações com relação às especificidades da aprendizagem para esses indivíduos, além de estratégias inspiradas na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Assim, as categorias estabelecidas na pesquisa foram norteadoras ao nos propiciar a compreensão desse processo e ainda possibilitar ampliar nossos olhares frente a essas realidades, cada vez mais presentes, e que desejamos, através de uma pratica pedagógica reflexiva, efetivamente modificá-las.

Reflexões sobre as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) não constituem um elemento central e estão menos presentes ao longo da obra. Assim, a abordagem dessas relações dependerá do interesse do professor em propor questões extras aos estudantes.

Nesse sentido buscamos através da análise do livro didático (LD) de Física, (um recurso importante como apoio ao professor na organização do fazer pedagógico), observar em que medida ele cumpre com a sua proposta inicial.

RESULTADOS

Desenvolvemos a análise do 1º volume de Física, por apresentar a Mecânica Clássica e por consideramos esses conteúdos propícios na demarcação de momentos bem característicos associados ao aprendizado do aluno no espectro autista. Neste presente recorte, apresentamos apenas a análise relacionada à Unidade 4 – Leis de Conservação.

A Unidade 4 apresenta o tema Leis de Conservação, sendo composta pelos capítulos 7,8, e 9, contemplando os conteúdos Conservação da energia, Conservação da quantidade de movimento, Hidrostática e Hidrodinâmica. Neste recorte apresentaremos a análise dos capítulos 7 e 8. Foram analisados especialmente:

a) Apresentação de cada uma das unidades.

b) Exercícios e problemas propostos.

c) Atividades experimentais indicadas.

A análise dos exercícios e atividades apresentados no livro foram organizadas nas seguintes categorias de contextualização: aplicação do conhecimento (AC), descrição científica de fatos e processos (DC), compreensão da realidade social (CRS), transformação da realidade social (TRS). Cada categoria corresponde a um tipo especifico de abordagem, conforme sistematizado por Silva e Marcondes (2010) e adaptadas para a investigação proposta.

Ainda, considerando a necessidade de uma melhor caracterização, utilizaram-se duas subcategorias: cotidiano próximo (CP), tipificando exercícios/problemas em que se percebia uma relação próxima ao cotidiano dos alunos; e cotidiano distante (CD), envolvendo uma relação com situações e fenômenos que resguardavam certo distanciamento do contexto local, mas que estavam acessíveis.

A Unidade 4 apresenta o tema Leis de Conservação, sendo composta pelos capítulos 7,8, e 9, contemplando os conteúdos Conservação da energia, Conservação da quantidade de movimento, Hidrostática e Hidrodinâmica. O capítulo 9 não será apresentado nessa análise.

O capítulo 7 apresenta os conceitos principais, relacionados ao trabalho de uma força, com as expressões de cálculo e exemplos para ilustrar as deduções matemáticas. Apresenta o conceito de potência, suas "fórmulas" e exemplos, os conceitos de energia, suas transformações, energia cinética, energia potencial gravitacional e elástica, o princípio da conservação da energia, as relações entre massa e energia; seguem exemplos com aplicação de "fórmulas" e exemplos para auxiliar na construção das informações relacionadas aos conceitos.

No Capítulo 8, o tema é a conservação da quantidade de movimento; apresenta as definições de impulso, quantidade de movimento, associa as atividades físicas, como futebol e tênis, skate, o que é importante para o aluno, pois relaciona com o seu cotidiano próximo. Em seguida apresenta a quantidade de

movimento das partículas (bolas de bilhar), e associa com as forças internas e externas, conservação da quantidade de movimento, em seguida aborda o tema colisões (choques e ou explosões), da mesma forma relaciona cotidiano e exemplos de aplicações, envolvendo cálculo, utilizando expressões matemáticas, análise de figuras, o que é um facilitador, no sentido de proporcionar ao aluno condições de visualizar as situações além dos conceitos puros.

Os exercícios propostos assumem a seguinte distribuição:

Tabela 01- Categorização dos exercícios da Unidade 4

Categoria	Capítulo 7	Total (%)	Capítulo 8	Total (%)
AC/CP	29	56,86%	25	73,54%
AC/CD	17	33,33%	04	11,76%
DC/CP	03	5,89%	03	8,82%
DC/CD	02	3,92%	02	5,88%
TOTAL	51	100%	34	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos na análise um predomínio de problemas/exercícios envolvendo a categoria aplicação do conhecimento (AC) combinada com a descrição científica de fatos e processos (DC). Por outro lado, a quantidade de problemas/exercícios envolvendo a transformação da realidade social (TRS) não foi identificada, nas análises. Na tabela acima destacamos alguns aspectos que seguiram ao longo da análise dos capítulos, a categoria AC/CP foi a mais contemplada nas atividades, ou seja, apresentação dos conceitos relacionadas a um cotidiano próximo do aluno, o que é importante, pois facilita a compreensão. Em sequência as demais categorias seguem em quantidades bastante próximas quando comparamos os capítulos. A categoria CRS/CP, não é contemplada nas atividades analisadas, esse dado reforça a necessidade de planejarmos as aulas de Física, com um viés investigativo, que propicie aos nossos alunos condições de compreender e transformar a realidade a sua volta.

No capítulo 7, a seção "Pratique física" sugere que as atividades sejam realizadas em equipe. Destacamos a proposta:

> Você já deve ter percebido que materiais distintos reagem de maneiras diferentes quando submetidos a uma colisão. Uma forma

> de avaliar como esses materiais reagem é a partir da conservação de energia. Para fazer isso, você pode pegar esferas de diferentes materiais (borracha, plástico, madeira, metal etc.) e soltá-las de uma altura predeterminada. Para cada uma delas, meça a altura alcançada após o primeiro choque com o solo e anote em uma tabela. Comparando a altura de cada uma, você pode desenvolver uma medida da perda de energia e classificar os materiais com base nessas medidas. Discuta em sala com os colegas os resultados encontrados e explique o que acontece com a energia que as esferas perderam no choque com o chão (MÁXIMO; ALVARENGA; GUIMARÃES, 2016, p. 212).

No capítulo 8, as experiências propostas são relacionadas ao movimento pendular e orientam aos alunos a construção de um mecanismo para melhor analisarem a questão. O propósito é observar as colisões, e as suas relações com a altura.

> Suspendam uma esfera dura (de metal ou madeira) por meio de dois fios, formando um “pêndulo bifilar”, como mostra a figura a. Montem dois pêndulos iguais a esse usando duas esferas, A e B, de massas iguais, suspensas de maneira que, na posição de equilíbrio, elas estejam se tocando (veja a figura b). Afastem a esfera A até certa altura, de modo que, ao ser abandonada, ela colida frontalmente com a esfera B. (MÁXIMO; ALVARENGA; GUIMARÃES, 2016, p. 234).

No âmbito da análise do LD, destacamos a seção "Integrando", pois está presente em todas as unidades e as informações são apresentadas em forma de texto, com a utilização de recursos visuais, o objetivo dessa seção é trazer os conceitos para perto do aluno. O texto é: Força e contração muscular. O fragmento a seguir é exemplar:

> O cérebro dá um comando para o músculo se contrair. As miosinas caminham sobre as actinas, encurtando as miofibrilas. Miofibrilas mais curtas pressupõem fibras musculares mais curtas. Ao ficar mais curto, o músculo aproxima os ossos aos quais suas extremidades estão fixadas. Os ossos, em seu movimento de aproximação, carregam as partes do corpo em que estão alojados, que, por sua vez, encostam e exercem força de contato nos objetos externos.
>
> Atividade: Releia o tópico sobre tipos de alavanca no final do Capítulo 4 para responder a esta questão. O antebraço funciona como uma alavanca. A força potente é a força proporcionada pela contração do bíceps, enquanto a força resistente (supondo desprezível o peso do próprio antebraço) é aquela exercida pelo objeto apoiado sobre a mão. Observe a posição do ponto fixo e das forças potente e resistente na figura 5.38. Suponha que o bíceps se liga ao osso do antebraço a uma distância de 4 cm do ponto fixo e

> que a distância desse ponto até o objeto sobre a mão seja de 32 cm. Considere que o peso do objeto da figura seja 50 N (MÁXIMO; ALVARENGA; GUIMARÃES, 2016, p. 137).

O texto apresentado faz relações entre a Física e o corpo humano, aproximando o saber científico do universo do aluno. Esse movimento é de extrema importância, pois através dessa aproximação o indivíduo pode construir as bases para interpretar a realidade a sua volta.

Entender que a Física é uma ciência que está muito envolvida com todos os fenômenos observáveis na natureza amplia essa possibilidade, ao entender os processos bioquímicos, que acontecem o tempo todo dentro do nosso corpo, podemos com essa noção mostrar ao aluno que esse conhecimento é relevante, e a partir dessa constatação, o aluno poderá compreender outros fenômenos de maior alcance. O conhecimento científico, é dessa forma transformado em bases para o seu desenvolvimento pleno, social, emocional e afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar os espaços de investigação nos distintos contextos da formação escolar no sentido de socializar boas práticas, trazendo reflexões, diálogos para que a equipe pedagógica consiga ressignificar conceitos, ações e proporcionar ao aluno em processo de inclusão condições para que o aprendizado seja consolidado.

Salientamos que a simples transmissão verbal do conhecimento, mesmo com apoio de estratégias de demonstração, ilustração, exemplificação, como descritas por Libâneo (1994), não proporciona ao aluno condições de se apropriar do conhecimento ou não são suficientes para envolver o aluno na execução das tarefas e consolidar o aprendizado. Consideramos fundamental que o professor analise alternativas diversificadas através do plano educacional individual (PEI) e oriente as suas ações no sentido de adequar as estratégias que mais se adaptarem as necessidades do aluno. É preciso que as ações pedagógicas tenham adequado respaldo teórico e empírico, para que sejam efetivas e promovam o aprendizado do aluno com autismo

O que percebemos é que ocorre um distanciamento entre as teorias e as práticas vivenciadas em sala de aula e os resultados das pesquisas. Ao analisarmos as dissertações e teses, frequentemente são evidenciadas características relacionadas ao transtorno como uma barreira ao processo de aprendizagem. Reconhecemos que o olhar precisa estar nas possibilidades, ou seja, trata-se de ampliar a compreensão do sujeito como agente ativo no processo de assimilação do conhecimento, notadamente ainda observamos uma baixa expectativa em relação ao aprendizado desses alunos, orientando uma pratica superficial, que não acessa as reais condições que o aluno possui.

Compartilhamos do pensamento que o desenvolvimento psíquico é predominantemente de natureza subjetiva, que passa pelas emoções dos indivíduos; no cérebro humano temos uma unidade, indivisível da subjetividade. A maneira pela qual entendemos as emoções desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de interações sociais. O professor, ao considerar o aspecto emocional e traduzi-lo em uma relação de afetividade e confiança, poderá construir uma relação de trocas, de vivências, conduzindo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Sempre importante lembrar que todos aprendem de formas diferentes, e isso nos remete as práticas pedagógicas significativas, e um professor que seja reflexivo, (re)organizando a trajetória conforme as novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHASSOT, Attico, (1993). **Catalisando transformações na educação Ijuí:** Editora Unijuí.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

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

MÁXIMO, A.; ALVARENGA B.; GUIMARÃES C. **Física**: Contexto & aplicações: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, Marco A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16 (1), p. 59-77, 2011.

SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Ensaio** - Pesquisa em Educação em Ciências, 12(1), 101-117, 2010.

REFAZENDO CAMINHOS NA REGIÃO DO PAMPA: APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Carla Valeria Leonini Crivellaro
Universidade Federal do Pampa - Unipampa
carlacrivellaro@unipampa.edu.br

José Guilherme Franco Gonzaga
Universidade Federal do Pampa - Unipampa
cjosegonzaga@unipampa.edu.br

Jonas Anderson Simões das Neves
Universidade Federal do Pampa - Unipampa
jonasneves@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: O artigo apresenta a terceira Edição do Curso de Aperfeiçoamento Refazendo caminhos na região do Pampa para professores e professoras do campo, da região da Campanha e Fronteira Oeste Gaúcha. O curso visa o diálogo entre as escolas e as comunidades do campo a partir das práticas pedagógicas que buscam a visibilização desses sujeitos, aproximando as propostas que defendem as especificidades territoriais e culturais. O curso com duzentas horas envolveu cem professores que atuam junto às comunidades da pampa. A metodologia possibilitou estudos para a análise teórica, metodológica e prática pedagógica, problematizando a realidade em diálogo com os saberes propostos no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação do campo; Formação continuada; Bioma pampa; Movimentos sociais.

Introdução

Educação do campo! Direito nosso, dever do estado!

A formação continuada é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) a todos os professores que atuam na Educação Básica, constituindo-se sua oferta numa obrigação do Estado Brasileiro. Por conseguinte, tanto a universidade quanto os gestores públicos da educação entendem que trabalhar na perspectiva da formação continuada para professores é uma forma de pensar sobre as mudanças na educação, a partir das práticas docentes e no estudo e aprofundamento continuado sobre a organização do trabalho pedagógico.

Conforme Mello (2010, p.72-73):

> Ao repensar a formação docente significa pensá-la como um continuum de formação acadêmico-profissional. Essa formação vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática. O professor deve ser aquele que, dialeticamente, reflete, sobre o que faz, como faz, por que e para quem faz, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente.

No âmbito da formação em educação do campo a luta para a implementação de políticas públicas tem como pressuposto que os povos do campo, das águas e das florestas têm o direito de estudar no lugar onde vive, trabalha, habita, produz cultura, enraizada na sua ancestralidade. A identidade da escola do campo foi incorporada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ CEB nº1, 2002), que a define

> [...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2°, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Daí o esforço para que a formação de professores inicial e continuada não se paute na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na

negação da realidade, da história e da luta do povo camponês. Para tanto, uma das demandas apresentadas, em paralelo à formação inicial, é a formação continuada de professores/as de escolas do campo dada suas especificidades. Na região da campanha gaúcha e fronteira oeste, há inúmeras escolas cuja vinculação com a comunidade demanda currículos construídos com o campo, com a agricultura familiar, com os assentamentos de reforma agrária, com as comunidades quilombolas e com os povos originários. Estas escolas demandam acompanhamento e formação a partir dos saberes da comunidade e da reflexão da prática docente ali presente.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2017), existiam no Rio Grande do Sul 5.100 escolas do Campo, onde atuavam 15.598 professores, todavia 1.720 (10,8%) destes docentes não possuíam formação superior. Da mesma forma, os mesmos dados indicam 156.792 estudantes matriculados em Escolas do Campo, números esses que são representativos da importância da Educação do Campo no estado, bem como que atestam a demanda constante destes profissionais por acesso à formação continuada.

Neste sentido, apresentamos uma experiência na realização da terceira edição de um curso de aperfeiçoamento para professores e professoras de escolas do campo, na região do Pampa gaúcho.O Curso Refazendo caminhos na região do Pampa, faz parte de um Projeto de Extensão de formação continuada, proposto pela Unipampa, Campus Dom Pedrito.

Buscamos ofertar uma formação continuada para 100 professores e professoras das escolas do campo de municípios da região da Fronteira Oeste, Campanha e Litoral, localizados no bioma Pampa[1]. Subsídios para ações no ensino de diferentes componentes curriculares, mais específicos da realidade campesina, na perspectiva das comunidades do campo, abre espaços para que as escolas que se situam na região do campo estejam fundamentadas em propostas que defendem

[1] O Bioma Pampa compreende cerca de 62% do território do RS. Possui um mosaico de ambientes (campos, matas, praias, banhados) que tem sido fortemente ameaçados devido a conflitos de uso (mineração, silvicultura, agronegócio). Já a pampa designa um modo de ser e viver dos sujeitos dessa região.

a especificidade das mesmas, ou seja, que construam um currículo com práticas que não ignoram os problemas estruturais e sociais entre urbano e rural e a situação de exclusão a qual as populações do campo se encontram.

Arroyo (1982, p.56) demonstra com muita clareza este cenário:

> Teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo (sic) como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado ou passar a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência desta exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos.

O curso apresenta-se como uma oportunidade para aprofundar temas, tanto curriculares, quanto organizativos da educação do campo. Visando, por um lado, superar a ideia de uma educação rural marginalizada, que não contribuía para que a escola amplie os conhecimentos necessários para viver e trabalhar no campo e, por outro, resgatar as histórias, os saberes e conhecimentos, além das práticas vivenciadas nas escolas e comunidades do campo da região atendida.

Onde chegar, objetivos para seguir na luta

O Curso buscou proporcionar momentos de diálogo entre educadores e educadoras das escolas do campo, de forma a construir a reflexão sobre a prática. As aulas e a diversidade de experiências deram subsídios para o desenvolvimento de ferramentas teórico-práticas que possam contribuir para que docentes das escolas do campo possam, dialeticamente, refletir sobre o que fazem, como fazem, por que e para quem fazem, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente. Outro ponto importante que o curso buscou foi dar subsídios para a revisão curricular das escolas do campo com o intuito de sensibilizar profissionais para a percepção da escola e suas relações com o território e comunidades do campo, valorizando seus saberes e suas práticas como atividades de conhecimento. Com isso proporciona o fortalecimento, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural do campo, visibilizando os povos do campo e suas relações com a educação. Por fim, propôs-se a produção coletiva de um material que possa

retornar às escolas com a contextualização de temas relacionados à educação do campo e propostas para trabalhar com estes temas no cotidiano escolar.

Trilhar caminhos, colher esperanças

Quando a Educação do Campo interage com o mundo do trabalho, precisa discutir a relação sociedade natureza. Assim, ajuda a cultivar outras relações de bem viver consigo, com o outro e com a natureza, tendo como fundamento um novo olhar para o processo educativo que considere a questão da sustentabilidade das comunidades locais que vivem da exploração direta da terra, como forma de viver no mundo, a partir da Agroecologia.

Sendo assim, o curso com abordagem variada de atividades e com uma metodologia de trabalho que busca visibilizar as práticas docentes, amplificar voz e a participação da comunidade, atendendo assim uma forma ativa, reflexiva e de diálogo entre a diversidade de culturas e de conhecimentos que compõem a sociedade brasileira.

Com carga horária de 200h/aula, o Curso foi estruturado em 5 Módulos, a saber: 1. Educação do Campo: questão agrária e agrícola e a sociobiodiversidade do Pampa; 2. Educação do Campo: Princípios e Perspectivas; 3. Educação do Campo: Áreas do Currículo Escolar; 4. Educação do Campo e Políticas da Diversidade e 5. Educação do Campo: A escola que queremos e como construí-la?. O corpo docente, majoritariamente da Unipampa, também contou com a parceria da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Secretarias Municipais e Estadual de Educação. Os recursos permitiram a seleção de 5 tutoras, professoras da rede municipal na sua maioria, como também egressas do curso de Educação do Campo Licenciatura. Importante registrar que apesar da instituição haver encerrado o pagamento das bolsas no mês de Dezembro de 2020, em virtude de limitações contábeis, as tutoras seguiram acompanhando os(as) cursistas de maneira voluntária até o encerramento do curso, justificando esse trabalho por seu comprometimento com a Educação do Campo. A metodologia adotada contemplou

estudos, palestras e oficinas que promoveram a reflexão-ação na práxis docente, motivação para exploração de materiais e textos diferenciados, a fim de sensibilizar a todos os envolvidos para uma aprendizagem comprometida com uma relação de bem viver consigo, com o outro e com a natureza, tendo como fundamento a Agroecologia.

Um passo a mais

No intuito de desenvolver uma educação de qualidade no campo, necessita-se valorizar e contextualizar as multiculturas e o *modus vivendi* peculiar dessas populações. E isso passa, indubitavelmente, por uma emergente formação integral dos profissionais que ali atuam.

Nesta perspectiva de valorização de mulheres e homens do campo, é fundamental reconhecer que neste local se produz uma pedagogia que dialoga com esses segmentos e construir currículos escolares que atendam às necessidades desta população.

Na sua concepção original o Curso era para ser presencial em regime de alternância, mas devido à pandemia de Covid 19, foi realizado integralmente de forma on-line. O que, por um lado, facilitou a amplitude territorial das diferentes redes, por outro lado não permitiu, conforme a pedagogia da alternância, atividades presenciais no campus universitário, nas escolas e nas comunidades.

Ao longo do curso também foram compartilhados uma série de publicações, em formato digital e aberto, as quais compuseram um repositório que permaneceu disponível na plataforma Moodle ao longo do Curso e posteriormente, foi disponibilizado para acesso permanente num *site* criado com esse propósito específico, iniciativa bem avaliada, tal como pode ser inferido a partir do depoimento de uma cursista “Os textos foram muito bons e a ideia (de) deixar o material no site é importante pois teremos acesso aos textos para utilizar e aprender mais (Cursista). Não obstante, as interações com os (as) cursistas e suas respectivas comunidades foi mantida mesmo após o encerramento do curso, tanto no sentido de trocas de

informações quanto para o estabelecimento de parcerias e realização de outros projetos.

> O que encanta no curso é que ele não acabou com os textos, houve continuidade com as palestras e seminários após o curso, essa continuidade para mim foi e está sendo muito especial. (Cursista)
>
> Bom foi importante para me sacudir e rever algo que estava acontecendo, mas poderia ser repensado. Hoje acredito enxergar diferente e respeitar a história daquele lugar, o povo, etc. (Cursista)
>
> O curso foi para mim construtivo no sentido de pensar minha atuação profissional na escola do campo.(Cursista)

Ainda que de forma remota, este foi um dos resultados que mais se destacou. O curso oportunizou momentos de estudos junto à docentes das escolas do campo para a análise teórica, metodológica e prática pedagógica problematizando a realidade em diálogo com os saberes propostos no currículo escolar. A educação do campo pressupõe a presença e participação dos diferentes povos do campo, das águas e das florestas no debate sobre sua própria educação. Desta forma, enfatiza-se a ideia de uma educação que seja DO campo, ou seja, “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Dossiê educação do campo, 2020), tal como fica expresso nos seguintes depoimentos das(os) cursistas:

> O curso de Aperfeiçoamento contribuiu muito para os educadores e educadoras da região do pampa, por permitir pensar a escola do campo e o território, bem como, as relações mútuas entre os povos e os espaços de vida e trabalho. O agradecimento e o reconhecimento à UNIPAMPA. (Cursista)
>
> Curso maravilhoso, superou todas as minhas expectativas! Encontros síncronos com discussões inspiradoras, sendo todos os momentos acolhedores. Sugestões de leituras e encontros assíncronos enriquecedores. Ao final, fica o sentimento de saudade! (Cursista)

> O curso é muito importante para integrar os professores do campo mesmo distantes e troca de experiências. (Cursista)

Neste contexto, destacamos, que para a escola ser efetivamente vida na comunidade, é necessário que haja diálogos com comunidades, povos e sujeitos do campo. Para isso o curso buscou a participação dos povos, comunidades e movimentos sociais do campo, com ênfase para Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), povos Quilombolas, povos originários, pecuaristas familiares, pescadoras e pescadores artesanais, povo cigano, povo pomerano, povos de terreiro, os povos indígenas, benzedeiras e benzedores (MAZURANA, 2016).

Destaca-se que a iniciativa prevê ainda uma publicação dos trabalhos de conclusão redigidos pelos cursistas, onde relatam tanto suas vivências quanto suas perspectivas enquanto educadores e educadoras do campo, sendo que a mesma deverá ser redistribuída às escolas do campo da região, de forma a permitir que outros educadores possam também conhecer e dialogar com as práticas pedagógicas ali registradas.

Os trabalhos valorizaram a escrita de professores da escola básica para professores da escola básica, acolhendo seus conhecimentos, experiências, práticas, dúvidas, angústias, etc. Por isso não se previu um formato único que possibilitou que cada cursista escrevesse na forma que tivesse maior familiaridade, exercitando a criatividade.

Com isso, surgiu uma diversidade de gêneros textuais como cartas, relatos de experiências, artigos, entre outros, tratando de diversos temas, tais como: linguagens, história e memória dos povos e comunidades do campo, das águas e das florestas e dos povos originários, direito `educação do campo, ciências da natureza, educação indígena e etnorraciais, desenvolvimento rural, questão agrária e educação do campo, educação contemporânea e pandemia, currículo, interdisciplinaridade e organização escolar, soberania alimentar, agroecologia, plantas alimentícias não convencionais, educação ambiental, participação das mulheres.

Buscamos assim, valorizar a multiplicidade de contextos que estão presentes na educação no campo e garantir a formação coerente com a aspiração de um protagonismo da vida cotidiana de trabalhadores, capazes de se reconhecer, valorizar e exercer seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. Brasília:Em Aberto, Set., 1982.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponíel em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em 19/11/2021.

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO: documentos 1998 - 2018 / Clarice Aparecida dos Santos…[et al., organização]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

MAZURANA, J. Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa / Juliana Mazurana, Jaqueline Evangelista Dias, Lourdes Cardozo Laureano - Porto Alegre : Fundação Luterana de Diaconia, 2016. 224 p. : il.: fotografias ; 27cm.

MELLO, E. E. B. As políticas de valorização e profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):convergências e divergências. Porto Alegre, 2010, 241 f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Agência de fomento: Agradecemos o apoio da Unipampa e dos professores e professoras que compuseram a equipe executora.Um agradecimento ao Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tornou possível a realização do curso.

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CRONICAMENTE ENFERMAS: ASPECTOS DE DESIGUALDADE E DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES.

Cristiane Flores dos Santos
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
cristianecfs@yahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: O presente estudo apresenta a discussão sobre aspectos de desigualdades e diferenças na formação de identidade de crianças com enfermidades crônicas, durante o processo de escolarização. Pesquisa de base bibliográfica, em que o levantamento dos dados foi realizado através de seleção de textos no site da CAPES periódicos, além de livros sobre a temática. Os resultados evidenciaram que a discussão acadêmica tem tratado a escolarização de crianças com enfermidades crônicas sob o prisma das perspectivas da educação inclusiva e que as principais dificuldades estão relacionadas aos aspectos de exclusão.

Palavras-chave: inclusão, identidade, criança cronicamente enferma.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos nos processos de escolarização, emerge a ideia de escola como o local onde há a presença de professores, alunos, mobiliários sistematicamente organizados e conteúdos apresentados a partir de uma forma escolar, em que são privilegiadas a simultaneidade e a homogeneidade, em detrimento da heterogeneidade e da presença do “diferente” (FREITAS, 2017).

Entretanto, a institucionalização da sala de aula como o espaço de ensino e aprendizagem ganha outras características e sentidos quando nos referimos aos processos de escolarização de crianças cronicamente enfermas, visto que, em determinadas circunstâncias, essa escolarização pode ocorrer em um cenário diferente do escolar, sendo o hospital o novo ambiente imposto para ser o espaço de

ensino e aprendizagens. Frente a esse novo cenário educativo, no qual é marcante a presença de diferentes personagens, espaços e modos de fazer, surge à configuração de uma nova identidade para a criança cronicamente enferma.

Sobre escolarização, Covic e Oliveira (2011, p.46) nos dizem que se trata de "toda ação que torna escolar aquilo que diz respeito à educação, não só conteúdos sistematizados sócio e historicamente pela ciência, como também as relações com o saber, o tempo e o espaço." Logo, seu contexto não fica restrito somente ao espaço escolar, sendo possível em outros espaços onde há a demanda da continuidade do desenvolvimento educacional.

A escolarização de crianças cronicamente enfermas acontece em um contexto muito diferente da forma escolar da qual estamos habituados, ela é constituída a partir do diferencial do atendimento pedagógico hospitalar. Mas, por que crianças cronicamente enfermas necessitam desse tipo de atendimento? O processo de convivência com uma limitação permanente leva a criança a constantes rupturas, e uma delas diz respeito ao seu processo de escolarização.

Por se tratar de um tema que transita entre os campos da saúde e educação, a produção acadêmica a respeito ainda acontece vagarosamente, por isso a importância de trazer a discussão sobre a formação de identidades pautadas em aspectos de desigualdades e diferenças, para que seja possível evidenciar sobre a problemática da exclusão escolar fortemente presente nas discussões recentes sobre educação inclusiva.

Por isso, o objetivo desse estudo é apresentar a discussão de autores da educação que estudam os processos de escolarização de crianças com enfermidades crônicas, inseridas no contexto da educação especial. Busca também analisar sob a ótica do conceito de forma escolar e as formas de exclusão, como tem sido a construção da identidade e como as crianças cronicamente enfermas se percebem inseridas nesse contexto.

Metodologia

Neste estudo foi empreendido levantamento bibliográfico a partir de artigos e livros de autores que estudam as categorias analíticas sobre identidade, diferenças e inclusão de crianças da educação inclusiva, incluindo estudos que mencionam os alunos com enfermidades crônicas.

O levantamento dos textos apresentados neste foi realizado durante a composição da dissertação de SANTOS (2019), em que foi possível promover o mapeamento sistemático da produção acadêmica acerca do tema em questão, verificando a incidência de autores, publicações científicas, instituições e grupos de pesquisa.

Para tanto, inicialmente foi realizada a seleção e leitura de livros disponíveis no acervo da pesquisadora, com o objetivo de compreender o que as publicações dos últimos anos têm apresentado acerca do tema. Seguidamente foi realizada busca no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesta página foi possível acessar a seção “Buscar assunto”, digitando os seguintes descritores: crianças com enfermidades crônicas, inclusão de crianças cronicamente enfermas, educação inclusão e escolarização. Os resultados retornaram com mais de 200 publicações, e a seleção foi feita com base na leitura sistemática dos textos que se enquadravam com a temática e os descritores estabelecidos.

Resultados

Além dos procedimentos hospitalares, existem outros fatores que levam a ausência escolar de crianças com enfermidades crônicas, como o desconhecimento por parte da escola de origem sobre o estado de saúde da criança, falta de suporte pedagógico nos hospitais, desconhecimento dos pais sobre os direitos da criança em receber atendimento pedagógico hospitalar, falta de comunicação entre escola e hospital, e por fim, da própria criança ao se deparar com sua condição de afastamento, levando-a a um sentimento de solidão e depressão (GONÇALVES; VALLE, 1999).

Diante de tais adversidades, crianças que passam pelo processo de adoecimento e hospitalização necessitam de formas específicas de atendimento educacional que possam responder à particularidade de cada situação, visando à manutenção de seu permanente entrosamento com a dinâmica escolar. Assim, o trabalho pedagógico hospitalar configura-se como o atendimento pautado na construção de aprendizagens, levando em consideração o tempo de permanência no hospital e o estado clínico e emocional da criança.

> Lançando um olhar sobre a adequação entre as modalidades de internações e os atos escolarizantes, percebe-se que nas internações eventuais a ação pedagógica está mais voltada às facetas das dificuldades apresentadas nos materiais escolares e nas tarefas que a criança está exposta, não havendo prejuízo nos estudos enquanto a criança sofre a concorrência da internação hospitalar. Já no caso de internações recorrentes e/ ou prolongadas, a atenção estará mais focada no planejamento criterioso com vistas a proporcionar a continuidade da vida acadêmica do estudante (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 56-57).

O enfrentamento de uma doença crônica é um processo complexo que implica dificuldades nos mais variados aspectos da vida da pessoa que a possui, uma vez que os impactos provocados pela doença pode ser a causa de privações sociais, cognitivas e emocionais.

Na infância, esse impacto é seguramente mais limitante, visto que é nesse momento da vida em que experiências muito significativas ocorrem e ganham sentido para o indivíduo a partir da convivência.

Por experiência, Brah (2006) designa no âmbito do feminismo - mas que pode ser empregado com equivalência neste estudo - como o processo de significação é necessário à formação da realidade, a partir da prática de atribuição de sentidos, no qual a experiência se torna o lugar da formação do sujeito. Visto isso, a atribuição de sentidos na infância de crianças com enfermidades crônicas as leva a construção de vivências pautadas na negatividade, em que a privação de determinadas experiências conduzirá a percepção de que estão imersos em uma realidade que não condiz com a infância experimentada pelas demais crianças, uma vez que esse é o momento nos quais é privilegiado o brincar, o aprender e o interagir com seus pares, de modo significativo.

Ao se encontrar dentro de experiências permeadas pelos sentidos atribuídos ao seu estado clínico e emocional, a criança cronicamente enferma tem o entendimento que, a partir do momento em que lhe foi instituída a enfermidade, ela passa ser o indivíduo diferente nas relações cotidianas, por não se encaixar mais dentro dos padrões de saúde estabelecidos para gozar de atividades comuns à infância, como, por exemplo, ir à escola.

Essa percepção de diferença geralmente é contrastada diante da imagem do outro, na qual as crianças cronicamente enfermas enxergam as crianças não doentes, estabelecendo, de acordo com Woodward *in* Silva (2014), distinções frequentemente na forma de oposições binárias: crianças saudáveis podem frequentar regularmente a escola e manter vínculos constantes com amigos e familiares, enquanto as cronicamente enfermas não.

Nesse sentido, podemos entender que a diferença pode ser usada para designar o olhar que a criança cronicamente enferma tem sobre si mesma, uma vez que, a doença e seus limitantes trazem a sua concepção de socialização e pertencimento a um grupo, a imagem de que a doença o tornou “o diferente”.

Enxergar a si próprio segundo uma visão reducionista de marcação corporal, como um organismo ineficiente (FREITAS, 2013), a partir da imagem de oposição do outro, nos conduz ao entendimento de que a atribuição de sentidos ocorre baseada na marcação das diferenças, por meio de sistemas simbólicos (WOORWARD *in* SILVA, 2014).

Sobre essa forma de compreensão que a criança cronicamente enferma tem sobre sua condição, podemos recorrer ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2015), entendendo como um conjunto de experiências sociais interiorizadas a partir da incorporação de estruturas, ou seja, ter um fator externo (uma doença) que ao ser interiorizado se transforma em um ser (o doente, o diferente), apropriando-se do mundo ao mesmo tempo em que o constitui, construindo dessa forma seu mundo social.

A criança com doença crônica constantemente se encontra sujeita às tensões no que diz respeito ao seu tratamento, em razão dos diversos procedimentos médicos, muitas vezes invasivos, as visitas ao hospital e regularidade de medicação

que, em conjunto se transformam em fatores que potencializam sua vulnerabilidade. (CASTRO; PICCININI, 2002).

Esta situação de vulnerabilidade em que a criança fica exposta culmina em uma “identidade deteriorada” (FREITAS, 2013), pois todo o transtorno ocasionado pelo tratamento às afasta de sua rotina, levando-as a outra dimensão de vida, nos quais os elementos constituintes dessa nova experiência diferem daqueles vivenciados por outras crianças que não possuem doenças crônicas.

Pensar na formação da identidade da criança cronicamente enferma, em uma perspectiva na qual a doença se estabelece como condição essencial para marcação da diferença, diz respeito a analisar todos os aspectos fundamentais constituintes dessa identidade, posto que, anteriormente a doença e os processos de hospitalização, a criança cronicamente enferma pertencia à outra categoria de identidade, da qual teve que ser retirada e realocada nessa nova condição. Deste modo, a criança não possui uma identidade única e estável, sendo que esta pode variar de acordo com suas posições nas relações. Indo de encontro com esta visão, Brah (2006, p.371) destaca que “as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança”.

Por esse motivo, a criança cronicamente não possui uma identidade única e imutável, e sim relacional, porquanto antes do evento do adoecimento, se reconhecia como uma criança saudável e integrada em seu meio social. No entanto, ao ser transportada para a condição de enfermidade, essa criança é posicionada na constituição de uma nova identidade, na qual um novo conjunto de sistemas simbólicos é acionado, para, então realizar a formação de uma nova identidade.

De acordo com Woodward *in* Silva (2014), as identidades são formadas por meio da diferença, a partir de uma construção simbólica e social, em que as diferenças são marcadas por meio de sistemas classificatórios, definindo quem é o “eu” e o “outro”, ou seja, quem é “excluído” e quem é “incluído” dentro das relações sociais.

Sendo a diferença marcada pelas representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais, as questões de subjetividade surgem de modo

intrínseco, uma vez que é a partir dela que atribuímos sentidos nas relações com o mundo e formamos a compreensão que temos sobre si próprio (BRAH, 2006; WOODWARD in SILVA, 2014). Ao se compreender subjetivamente dentro dos processos de adoecimento, a criança cronicamente enferma evoca sentimentos negativos sobre sua identidade, como o sentimento de exclusão, de anormalidade e o sentimento de incapaz, devido ao afastamento da vida social a impedir de realizar atividades, antes comuns em sua rotina (FERREIRA et al, 2015). Por isso, o contexto social no qual a criança está inserida se torna importante para dar significado as suas experiências, e, tratando-se das cronicamente enfermas, esse contexto se torna variável, devido à criança transitar entre os espaços hospitalares e o escolar.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados sobre identidades marcadas pela diferença, podemos considerar que as diferenças geram experiências de desigualdade, ao fazê-lo por meio de formas de exclusão e sistemas classificatórios, os quais tendem a fazer distinções categorizadas apoiadas em binarismos, como por exemplo, eficiente/deficiente, doente/saudável, frequente/ausente, entre outros. (SILVA, 2014).

Ao se encontrar inserida em uma dessas categorias, a criança com doença crônica passa pela experiência de desigualdade no seu processo de aprendizagens, em consequência de seu afastamento da escola ocasionar defasagens de conteúdos, exclusão social e preconceito. De acordo com Bourdieu (2015) a instituição escolar se encarrega de reproduzir essas desigualdades, na tentativa de tornar uma escola inclusiva em que seja possível a participação de todos, os exclui por não o fazer da maneira adequada.

Levando-se em conta o que foi apresentado sobre formação de identidades de crianças cronicamente enfermas, podemos acrescentar na finalização desta análise, a reflexão sobre o modo como a sociedade está organizada, levando a construção de identidades pautadas no excesso de positividade, o qual Han (2017)

determina como sendo o homem que tudo consegue fazer, que se esforça ao máximo para sempre superar a si mesmo, ou seja, um sujeito do desempenho.

Vemos muito desses discursos impressos em várias esferas das relações sociais, e uma delas diz respeito à escolarização de crianças cronicamente enfermas, ao dizer que, estas necessitam receber o atendimento pedagógico para se tornarem eficientes e equiparadas aos demais colegas ao retornar para a escola após hospitalização.

Portanto, podemos pensar na importância da escolarização de crianças cronicamente enfermas para além da aquisição de conhecimentos necessários a manutenção de aprendizagens e ao seu retorno escolar, – não que deixe de ter sua importância - mas que essa possa ser empregada com a possibilidade de estimular a produção de subjetividades positivas na construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

CASTRO, Elisa Kern de; PICCININI, César Augusto. Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas. **Psicologia: reflexão e crítica.** Porto Alegre. Vol. 15, n. 3, p. 625-635, 2002.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Mayara Kelly Moura; GOMES Ilvana Lima Verde; FIGUEIREDO, Sarah Vieira; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; PENNAFORT, Viviane Peixoto dos Santos. Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. **Revista Trabalho**, v. 13, n. 3, p. 639–655, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão*”.* **Rev. urug. antropología etnografia**, ano II, n. 1, p. 73-86, 2017.

_____. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Cláudia Fontenelle; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. O significado do abandono escolar para a criança com câncer. **Revista Acta Oncológica Brasileira**, v.19, n. 01, p. 273-279, jul/dez, 1999.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

SANTOS, C.F. **A produção de conhecimento sobre a escolarização de crianças cronicamente enfermas**: redes e repertórios acadêmicos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Daniela Boza
IFRS - Campus Sertão
danichbosa@gmail.com

Josimar de Aparecido Vieira
IFRS - Campus Sertão
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Adele Stein Kuhn
IFRS - Campus Sertão
adelenmt@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola).

Resumo: Muitos fatores influenciam no processo de formação inicial de professores, sendo um deles, a realização do estágio supervisionado. Neste estudo busca-se conhecer e compreender contribuições do estágio na constituição das práticas docentes da educação profissional por meio da análise desta atividade. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, segue abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e de campo (estudo de caso). Os resultados apontam que o estágio supervisionado é uma atividade que contribui com a formação dos estudantes, levando-os a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes nem imaginava encontrar.

Palavras-chave: Educação profissional; Formação de professores; Estágio supervisionado.

Introdução

A concepção de que para ser professor da Educação Profissional (EP) basta ter competência técnica, domínio de conteúdo, titulação, publicações científicas ou ser profissional de renome no mercado vem sendo questionada (VIEIRA; VIEIRA, 2020). Libâneo (2017) corrobora com este posicionamento destacando que

pesquisas realizadas apontam que cerca de metade dos professores brasileiros não têm formação didática para todas as matérias que ensinam.

Essa reflexão permite repensar as formas pedagógicas que vêm sendo utilizadas de forma geral e em particular na EP, sendo que muitas vezes, o que se torna insatisfatório é a formação específica que esses professores recebem durante a graduação, que vem a se tornar um problema na hora de exercer a prática pedagógica. Para Nunes et al (2019), títulos acadêmicos de mestrado ou doutorado não garantem um desempenho satisfatório como docente. Conforme Vieira e Vieira (2020) muitos professores são aprovados em processos seletivos cujos editais nem sempre mencionam as habilidades pedagógicas necessárias para exercer a profissão.

Para Mafuani (2011) isso ocorre pois o estudante quando chega a universidade depara-se com uma significativa carga de conhecimento teórico, e muitas vezes, acaba não tendo relação com a prática.

Diante dessas considerações, o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados é oferecido por instituições de ensino superior com a finalidade de habilitar e proporcionar ao egresso de cursos superiores com grau bacharelados e tecnólogos, formação para a docência da educação profissional e tecnológica, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica da sociedade, do mundo do trabalho e do pensamento pedagógico na perspectiva da formação humana integral, articulando educação, cultura, ciência e tecnologia nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação do trabalho educativo, tendo o estágio supervisionado como componente curricular que contempla a experiência e criatividade do professor em formação com a realidade dos estudantes.

Considerando o estágio supervisionado que é realizado no curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Vieira e Vieira (2019, p. 5) destacam que este componente curricular deve ser tratado como um momento formal “[...] que proporciona o contato sistematizado do futuro professor com as atribuições profissionais e é quando inicia a articulação entre os saberes construídos na licenciatura para dar conta dos desafios da prática docente”.

Nesta direção, o tema deste estudo volta-se para a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores graduados não licenciados. Busca-se conhecer e compreender contribuições do estágio supervisionado na constituição das práticas docentes da EP por meio da análise desta atividade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, com dimensão exploratória, seguindo uma abordagem qualitativa, acompanhada por tratamento quantitativo. Foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica a partir de materiais publicados e pesquisa de campo por meio de um estudo de caso. Nesta pesquisa, o estudo de caso é compreendido enquanto "[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p. 32).

Para tanto, foram envolvidos estudantes egressos e aqueles que frequentam atualmente o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados que é oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. A legislação que criou os IFEs (Lei nº 11.892/2008, art. 7º, VI, b) atribuiu-lhes a finalidade de oferecimento de cursos de formação de professores nas modalidades licenciatura e programas de formação pedagógica para bacharéis, tornando-os assim, lócus da formação dos professores prioritariamente na área das ciências naturais e dos componentes curriculares das áreas técnicas (BRASIL, 2008).

Foi aplicado um questionário composto por 18 questões abertas e fechadas, por meio do *google forms*. Esta investigação contou com a participação/envolvimento de 22 egressos e estudantes que foram escolhidos de forma aleatória entre os mais de 300 egressos e 65 estudantes matriculados atualmente no citado curso.

Discussão e resultados

Para Pimenta (2001), no processo de formação de professores para a educação básica existe um distanciamento entre a formação inicial e o contexto encontrado nas instituições de ensino, e chama a atenção para um problema que se apresenta há tempo na formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas instituições de ensino superior e as práticas desenvolvidas nos ambientes profissionais. Na EP esta realidade não é diferente, podendo, em muitos casos, se agravar ainda mais já que a formação dos professores é mais acentuada nos conhecimentos denominados específicos e aqueles denominados saberes pedagógicos são abordados de forma complementar.

Neste estudo, que envolveu análise das contribuições do estágio na constituição das práticas docentes da EP, dos dados obtidos no questionário que foi aplicado, analisamos respostas de quatro questões que mantêm relação mais direta com o objetivo aqui proposto.

Assim, na primeira questão foi solicitado aos respondentes se já exerciam a docência antes de ingressar no curso de formação pedagógica. As respostas mostraram um empate em relação ao exercício da prática docente, sendo que 50% já eram professores atuantes, e 50% nunca entraram em uma sala de aula. Para aqueles que não possuíam experiência docente antes de ingressar no curso, o estágio foi significante para compreender o ofício da profissão docente e, principalmente, como utilizar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, agora na prática em sala de aula. Já para os profissionais que exercem a docência, o aprimoramento da didática e a importância da produção de planos de aula de forma detalhada foi essencial. Sobre esta constatação, vale destacar Roldão (2007) onde aponta que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar sendo que o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, isso pois há diferença entre “professar um saber” e fazer com que os outros aprendam.

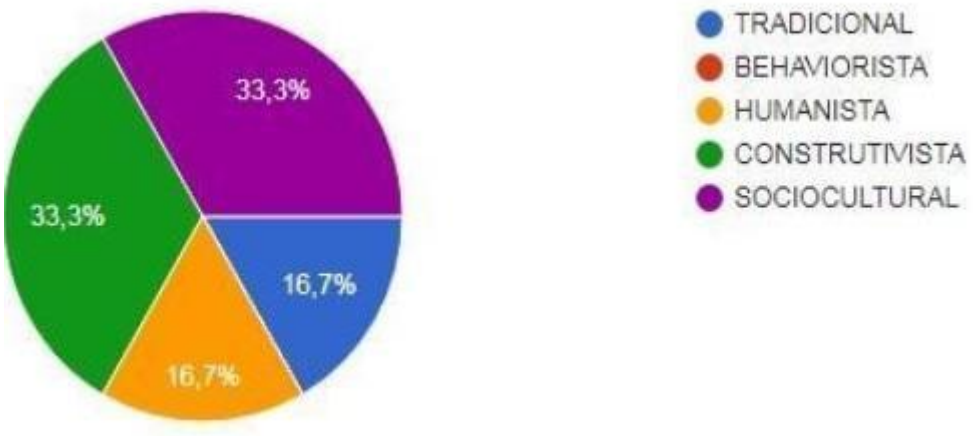
Na segunda questão procurou-se saber quais foram as principais dificuldades encontradas durante a prática docente realizada no estágio supervisionado. Os relatos apontam o nervosismo em atuar de forma remota, a organização pessoal, a falta de contato presencial com os estudantes, desentendimentos entre professor regente e estagiário, disponibilidade de materiais para utilização on-line de modo

que não fosse maçante para os estudantes, internet de qualidade para que os estudantes pudessem participar e pouca orientação do professor-orientador do estágio. Diante do exposto, vale ressaltar que para se encarar um estágio é necessário: apresentação, autonomia, reuniões e auxílio a novos estagiários. Isso é essencial para que o estagiário se sinta acolhido pela instituição de execução, bem como, possa ter um diálogo aberto com seu professor-orientador. Além disso, é sempre importante destacar as contribuições de Almeida e Pimenta (2014, p. 73), onde mencionam:

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

A terceira questão teve o intuito de compreender como os estagiários percebem suas abordagens de ensino-aprendizagem que utilizaram em sala de aula durante seu estágio. Na figura que segue constam os dados obtidos até o momento:

Figura 1 - Abordagens utilizadas.



Fonte: Autores (2021).

Os resultados apontados mostram um empate entre os sujeitos entrevistados quanto à abordagem sociocultural e construtivista (com maior destaque) e também, entre humanista e tradicional (baixo índice). Isso se explica pelo fato de que essas teorias representam a tendência da educação do século XXI, ou seja, formação de cidadãos críticos e reflexivos, prezando pelo desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional do ser humano, contribuindo assim, para uma educação capaz de formar cidadãos comprometidos com a sociedade.

Por fim, na quarta questão analisada, buscou-se saber se as práticas pedagógicas dos respondentes mudaram após o curso de formação recebido. Nesta direção, constatamos positividade em relação às metodologias, dinâmicas, novas formas de ensinar, conhecimento amplo sobre projeto pedagógico e aprofundamento em pesquisas de materiais didáticos. Segundo França (2018) a formação continuada auxilia o professor a melhorar sua prática pedagógica, e dessa forma, apoia os estudantes na construção de conhecimento e não apenas no acúmulo de informações.

Os dados obtidos neste estudo revelam que o estágio supervisionado é uma atividade que pode contribuir com a formação do estudante, levando-o a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional. Nesta atividade ele desenvolve habilidades, saberes, conhecimentos, capacidade e espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade, tornando-se numa forma de profissionalização, na qual o estudante vivencia o que tem aprendido no curso que frequenta, compreendendo como as teorias analisadas podem ser úteis na prática e como podem ajudar a enfrentar os problemas existentes.

Considerações finais

O estágio configura-se em um momento importante de aproximação entre o futuro profissional docente com a instituição de ensino, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas, que são os professores e os estudantes. Porém, não podemos acreditar que a formação de professores da EP, e nela, a realização do estágio supervisionado, será capaz de formar um profissional docente

pronto e acabado, munido de todos os conhecimentos, saberes e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos com os quais tenha contato durante sua atuação profissional.

Constatamos com este estudo que os cursos de formação de professores da EP necessitam de adequação, a fim de oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de saberes que assegurem compreensão crítica da organização da prática, disponibilizando aos futuros professores subsídios para que consigam manter uma postura reflexiva e crítica diante da sua prática e aprimorá-la quando necessário.

Outro aspecto percebido diz respeito à percepção de que é no estágio supervisionado que o estudante, futuro professor da EP, pode utilizar os conhecimentos teóricos obtidos no processo de sua formação, na prática onde irá atuar profissionalmente, refletindo criticamente em cada ação realizada, buscando melhorias e transformações na sua formação. Trata-se de uma oportunidade onde são realizadas atividades que contribuem para a construção de conhecimentos e práticas que construirão a docência. Os estudantes podem vivenciar e desvelar alguns ocultamentos relacionados com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, dinâmica da avaliação e do planejamento educacional, relação com os sujeitos que formam a escola, organização dos conteúdos de ensino, bem como a relação com estudantes, pais e comunidade, o que pelas discussões e teorias estudadas não conseguem revelar. A realidade vivenciada mostra-se com uma infinidade de aspectos que geralmente não são descritos nos estudos e leituras que são socializados na academia.

Outras perspectivas pairam nas reflexões sobre a importância do estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores da EP. Por se tratar de uma análise inacabada, sugerimos outras buscas teóricas e empíricas de aspectos que problematizem a formação do professor que atua na EP. As considerações aqui situadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outras investigações, na perspectiva da recriação do processo de formação inicial dos professores que atuam ou que pretendem atuar na EP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 nov. 2021..

FRANÇA, Luísa. A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado. **Formação Continuada**, v. 25, p. 11-18, 2018. Disponível em: https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia paramanter-o-corpo-docente-atualizado/. Acesso em: 29 out. 2021.

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

MAFUANI, Francisco Alberto. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Bauru(SP): Instituto de Ensino Superior de Bauru. 2011.

NUNES, Lucila Maria Teixeira; GREGORIO, Sandra Regina; VITA, Gilmar Ferreira. Formação em educação: contribuições na prática pedagógica do egresso professor dos Institutos Federais do Brasil na área dos saberes técnicos**. Educação**, n. 44, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35565/html. Acesso em: 20 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores** – unidade, teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. O uso do seminário na formação inicial de professores da educação profissional**. Revista Thema**, v. 16, n. 4, p. 969-983, 2019. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1625. Acesso em: 29 out. 2021.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17. p. 1-20. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7569. Acesso em: 21 nov. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Agência de fomento: Fomento interno - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Danyelle Moura dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
danyelle31@hotmail.com.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de refletir acerca dos limites e possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além de expressar a relevância da valorização a cultura e identidade rural, bem como, contribuir através de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores encaram em escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho "urbanocêntrico" distanciado das realidades escolares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico.

Palavras-chave: Escolas/classes multisseriadas; Educação do Campo; Avaliação da Aprendizagem Escolar.

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira prevalece até os tempos atuais um estereótipo das pessoas que moram na zona rural como inferiores e atrasados e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo, esses paradigmas são alguns dos quais a população campesina enfrenta. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com as ameaças de fechamento de escolas, a luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima a sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos

políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica), mas atravessam esta discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes no rural brasileiro. O presente trabalho é um recorte da pesquisa ainda em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e tem por finalidade socializar reflexões iniciais obtidas a partir da participação como aluna regular do curso e da pesquisa em processo de realização que tem por finalidade discutir questões referentes a avaliação da aprendizagem escolar em contextos educativos de multissérie, buscando identificar os limites e possibilidades para a construção de uma prática de avaliação da aprendizagem alinhada às especificidades das escolas/classes multisseriadas.

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais inseridos na Educação do Campo, e essencial trazer a tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação docente, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta por direitos e reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

METODOLOGIA

Durante muito tempo a Educação do Campo foi invizibilizada perante as políticas públicas para o campo, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que leva em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, que só foi constituída como um direito através de muitas lutas

dos movimentos sociais. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica para aquisição de informações e interpretações acerca do tema. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois expõe as concepções e ideias dos autores. O levantamento dos textos ocorreu em virtude da necessidade de compreender e discutir acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

DESAFIOS DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS

A educação passou e passa por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido é perceptível que as mudanças são lentas e na educação do campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos campesinos.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores campesinos, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, visto que, a ideia que estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI, e décadas após a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, e as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014) as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente na zona rural, pois a população é reduzida, há uma carência de professores e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as precárias condições que as escolas/classes multisseriadas enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa

distância para chegar à escola, muitas vezes dependendo de transporte ou tendo que percorrer a pé, grandes distâncias. Ainda há a questão da falta da merenda escolar que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso e por vezes os professores acabam optando pelo uso do livro didático. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos”. O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses professores, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e que possam permanecer no seu local de origem, se for a sua vontade. Outra problemática existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, p.5, 2011). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de Educação do Campo estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica para as escolas do Campo (2002). Em seus artigos 4º e 5º salientam em relação à organização curricular que:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

A lei vigora, contudo, na realidade presenciamos outra realidade. No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores, desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência e garantir o não fechamento das escolas é extremamente necessário. Segundo Caldart (2008) as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida.

A Educação do Campo deve ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas principalmente como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizassem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo. Os povos campesinos passaram muito tempo sem visibilidade pelo poder público e pelas políticas públicas que não levavam em consideração suas singularidades e modos de viver. Por isso, é essencial que a educação escolar aconteça no local próximo a residência dos estudantes, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos. Sendo assim, através destes processos educativos as famílias campesinas podem estabelecer relações com a instituição escolar, construindo uma aprendizagem que fortaleça a identidade e valorize a escola e o campo como um espaço de aprendizagens múltiplas.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Muitas escolas foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas ratifica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos campesinos e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais, e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”. Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido a Pandemia da Covid-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os estudantes que residem no campo, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se

reverberando na atualidade, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos docentes não tem familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Concernente ao debate sobre a avaliação faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que, é um julgamento com base em critérios ou padrões.

A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, a avaliação das práticas docentes, entre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação segundo Vasconcellos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são por vezes a única opção do estudante ser escolarizado na localidade em que reside, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam, diante disso, os docentes passam por obstáculos no

desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a falta de formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desta forma, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campesino. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar alguns aspectos para romper com a lógica classificatória e excludente. Novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade e da diversidade, aos saberes culturais dos estudante, cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, e para a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os

docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos. Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba adotado nas escolas multissérie, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada sujeito. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo de aprender de cada indivíduo e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas. Muitas vezes os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos estudantes do campo.

A falta de formação docente implica no fracasso de alguns estudantes, visto que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo. Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. A avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie carece dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. E dialogar também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o contexto campesino e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 18 jun. 2021.

_____.Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo**.** In: **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011 a. 192p.

_____. Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 5º. ed.- São Paulo: Ática, 1995.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo:** reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. duc. Soc., Campinas. V. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set.2012.

Agência de fomento: FAPESB

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Fátima Maria da Rocha Souza
EST/UEA
fmdsouza@uea.edu.br

Keyla Cirqueira Cardoso Nunes
ESO/UEA
knunes@uea.edu.br

Raquel Souza de Lira
SEMED/Manaus/AM
raquelliraletras@gmail.com

Eixo: Formação de professores e diversidade cultural

Resumo: A formação inicial de professores de Letras pode ser vista como um desafio ao refletir sobre práticas extensionistas. Este trabalho aborda um projeto para formação de agentes culturais e criação de uma rede de multiplicadores de práticas artístico-culturais, como oportunidade de proporcionar, aos licenciandos de Letras do Núcleo de Estudos Superiores de Presidente Figueiredo da Universidade do Estado do Amazonas (NESPF/UEA), experiências relacionadas aos saberes diversos, pertinentes às potencialidades das bibliotecas comunitárias como espaço de democratização de leitura, de acesso a bens culturais materiais e imateriais, assim como espaço fonte de aprendizado não formal que dialoga com a escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Práticas extensionistas; Ensino não formal; Bibliotecas comunitárias; Projeto cultural.

Introdução

Como educar em uma sociedade em constante transformação? Essa pergunta acompanha todos aqueles que trabalham com o processo educativo. Esse questionamento se intensificou ainda mais em meio ao contexto da pandemia mundial ocasionada pelo coronavírus (*SARS-coV-2*), impondo-nos o distanciamento físico. Essa nova dinâmica social nos direcionou a seguir outro norte, agora,

interconectado por meio de diversos recursos tecnológicos, muito diferentes daqueles presenciais que comumente aconteciam.

A ênfase deste artigo é pensar alguns desafios presentes no processo de formação inicial de professores, principalmente em ambientes rurais do interior do Amazonas, a partir das experiências vividas no Curso de Letras Modular oferecido no Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo da Universidade do Estado do Amazonas (NESPF/UEA). Para isso, analisam-se práticas extensionistas, por meio do projeto *Práticas Leitoras*, destacado como uma consequência da atuação em sala de aula, surgido durante o processo de formação dos futuros professores de Letras.

Este projeto foi desenvolvido de forma presencial no segundo semestre de 2019 e tomou novo rumo no primeiro semestre de 2020, quando teve de migrar para o espaço virtual, usando tecnologias que fossem capazes de manter os participantes conectados, em busca de uma continuação e maior aprimoramento. Assim, o grupo de *WhatsApp*, antes usado para atualizações e troca de mensagens espontâneas, ganhou o espaço virtual para o desenvolvimento de ideias que incentivaram a participação de alguns discentes no curso *Capacitação de Agentes Culturais: estratégias de cultura e arte para o futuro*, oferecido virtualmente pela Fundação Demócrito Rocha, que inspirou a criação do projeto cultural *Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei* (SALES, 2021), aprovado na Lei Aldir Blanc em dezembro de 2020, sendo, portanto, um desdobramento do *Práticas Leitoras* (SOUZA, 2021).

Desse modo, este trabalho destaca as implicações do projeto cultural acima mencionado, que foi oferecido a partir da Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF), espaço não formal de ensino mantido há 20 anos na Comunidade Rural Cristo Rei do município de Presidente Figueiredo, coordenado pela acadêmica de Letras, Angelina Sales de Freitas.

Adaptada para o ambiente virtual, a formação atingiu mais de 100 jovens, sendo oferecida por meio de um percurso formativo que envolveu, além dos acadêmicos da UEA, os quais participaram como alunos e monitores, profissionais

técnicos (mídias sociais, assessoria tecnológica, coordenação geral, produção executiva e coordenação de comunicação e editoração) e equipe de formação e mediação cultural (monitores, mediadores e convidados), em torno de 40 pessoas, todos integrados pela universidade: professores, ex-alunos e alunos de graduação e de pós-graduação. Além do mais, a formação possibilitou a certificação emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da UEA para os 53 jovens finalistas oriundos de diversas regiões do Amazonas e outros estados do Brasil.

Nesse sentido, pensar a formação inicial de professores para além do curso de graduação, permitindo que estes estendam seus conhecimentos para toda a sua comunidade, urbana e/ou rural, além da troca de experiências com professores de outras cidades, tais como Manaus e Itacoatiara (AM), encontra eco na oferta de atividades extensionistas (projetos de extensão e projetos culturais), como a proposta aqui apresentada, que foi coordenada por Angelina Sales de Freitas, acadêmica de Letras e moradora da comunidade, que, nesse processo, já se tornou agente e articuladora cultural.

Metodologia

A professora Ana Elisa Ribeiro, no artigo *Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*, salienta que "[p]roblemas infraestruturais profundamente ligados a políticas insuficientes e à desigualdade social sobre a qual este país se assenta impedem muitas mudanças e redesenhos, no Brasil, eternamente referido como "o país do futuro". (2020, p. 16).

Diante desse cenário, nos perguntamos como pensar os multiletramentos em um contexto rural como o aqui citado, tendo em vista a ausência de políticas públicas efetivas para a educação e a cultura que garantam a democratização do acesso a esses saberes, sobretudo em formato digital, uma vez que as práticas de letramento literário também estão interligadas a outras práticas de letramentos culturais?

Essa reflexão nos leva ao *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos*, organizado pelo Grupo Nova Londres, formado por dez "educadores que se reuniram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres (New Hampshire, nos Estados Unidos) para discutir o estado da pedagogia do letramento" (GNL, 2021, p. 103), publicado há 25 anos e traduzido para o português do Brasil somente em 2021. Esse documento destaca a preocupação com o futuro da pedagogia do letramento, pois, diante da perceptível variedade cultural e linguística no mundo, assim como da multiplicidade de canais de comunicação que nos circula, nos obriga a ter uma visão mais ampla de letramento, expandindo as abordagens tradicionais de ensino centrado na norma padrão da língua. Assim, de acordo com os autores desse manifesto,

> os multiletramentos [...] superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. (GNL, 2021, p. 101-102).

Foi pensando nessa questão que o projeto *Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei* possibilitou aos licenciandos do curso de Letras de Presidente Figueiredo o contato com a pedagogia dos multiletramentos, oportunizando o acesso a uma multiplicidade de formas comunicativas, subvertendo a prática da pedagogia tradicional que se volta exclusivamente para o ensino da língua descolado do seu contexto de uso.

Além disso, permitiu uma visão de práticas multiletradas correlacionadas ao ensino-aprendizagem, ao mundo do trabalho e à vida comunitária, potencializando a criticidade necessária para planejar seu futuro social e profissional, uma vez que os futuros professores, além de participarem do curso, atuaram também como monitores, auxiliando os mediadores das oficinas e ficando responsáveis pela comunicação com grupos de jovens de dentro e de fora de sua comunidade.

Esses professores em formação também puderam entrar em contato com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao ensino da língua portuguesa, a qual pontua que

> [a]o componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens." (BNCC, 2018, p. 65-66).

Outro fator relevante evidenciado no projeto e considerado pela BNCC diz respeito a "mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais" (BNCC, 2018, p. 85).

Nesse percurso, passamos a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que foram oferecidos no curso *Formação de Agentes Culturais na Comunidade Cristo Rei*, levando em consideração o que consta na BNCC, nas palavras da professora Jaqueline Barbosa,

> [a] respeito do tipo de participação que se pretende promover, (...) deve ser crítica, o que reforça a expectativa de pautá-la pelas dimensões ética, estética e política. Daí o papel da escola ser fundamental no tratamento dessas práticas. (...) É preciso levar em conta também que muitas dessas práticas e produções integram as formas de expressão e as práticas socioculturais das culturas juvenis e considerá-las é uma forma de dar voz aos estudantes, de propiciar que possam atribuir sentido às aprendizagens escolares sem que tenham que abrir mão de suas referências identitárias. Ao invés de aculturar, a escola deve promover percursos que ampliem as referências culturais, explorem as diversidades, até porque muitas das práticas contemporâneas de linguagem são marcadas por hibridismos culturais, outras de suas características." (2018, p. 18).

A partir dessa discussão, torna-se relevante mencionar que a BNCC orienta uma nova aprendizagem em nosso país, pois estabelece as aprendizagens essenciais, consideradas como direito de todos, as quais devem ser garantidas no decorrer de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, para fazer com que essas aprendizagens alcancem os alunos, há necessidade de professores qualificados a partir de um conjunto de competências gerais que os permitam efetivar essa ação. Faz-se, então, de extrema relevância a discussão acerca da formação profissional para a docência neste contexto de mudança e de implementação da BNCC.

Das competências gerais docentes a serem atingidas, as mesmas que constam na BNCC, algumas demonstram a necessidade de se valorizar o saber prévio dos indivíduos, acumulado ao longo do tempo, tais como o relacionado ao mundo físico, social, cultural e digital, em equilíbrio com os novos saberes do mundo tecnológico, entendendo-os, assim, como condição essencial para compreender a realidade e, por sua vez, contribuir na construção de uma nova sociedade. Além do mais, é tarefa fundamental no processo de formação dos licenciados, a utilização de múltiplas linguagens a fim de partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Soma-se a isso, o desenvolvimento de uma cultura digital crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, inclusive as escolares, para se comunicar, acessar, propagar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.

Ademais, ao refletirmos sobre os processos educacionais e sociais, direcionados às transformações dos diferentes contextos onde educamos e somos educados, compreendemos a dimensão prática dos pressupostos teóricos propostos por Paulo Freire (1989; 2011), sobretudo, acerca da consciência crítica que emerge dos letramentos relacionados à visão de mundo e aos saberes diversos que são potencializados durante a troca de experiências. Compreendendo-se essa perspectiva associada às técnicas e as tecnologias contempladas durante o ato de ler e escrever na contemporaneidade, passamos a analisar o processo de ensino e aprendizagem oferecido no curso *Formação de Agentes Culturais na Comunidade Cristo Rei,* direcionado a jovens de 15 a 29 anos, estando em consonância com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), com o intuito de formar agentes culturais, assim como gerar uma rede de multiplicadores de práticas artístico-culturais para atuarem em espaços não formais, tais como a biblioteca.

Desse modo, ao longo dos meses de março a maio de 2021, foram ofertadas 7 (sete) oficinas, ministradas por 10 (dez) formadores e com o apoio técnico de 10 (dez) monitores, que acompanharam os participantes em grupos menores durante as oficinas organizadas a partir de percursos formativos os quais levaram os

participantes a explorar o universo da biblioteca para expandir os horizontes fora dela.

O itinerário delas começou com a oficina *Leitura Literária* que explorou a leitura, permitindo aos cursistas entrarem em contato com a leitura e o poder criativo da literatura. Na segunda, *Construção de Acervos*, foi possibilitado pensar a construção de acervos físicos e virtuais, passando pela questão da curadoria e da observação do ambiente que nos cerca, incluindo também os direitos preconizados no Estatuto da Juventude. A terceira, *Artes Integradas*, direcionou os participantes a conhecerem diferentes percursos artísticos a partir das atividades culturais desenvolvidas em bibliotecas, além de apresentar uma viagem histórica e geográfica à constituição de diferentes bibliotecas. A quarta, *Ideias em Ação*, buscou reconhecer os talentos e potencialidades dos cursistas, promovendo o empreendedorismo e criando perfis de trabalho nas mídias sociais. A quinta, *Patrimônio Material e Imaterial*, explorou a educação patrimonial para que os jovens entendessem como se configura o Geoparque Cachoeiras do Amazonas e os bens culturais onde moram, com suas riquezas materiais e imateriais, a fim de reconhecerem práticas possíveis no local. A sexta, *Corpo e Arte*, abordou a importância da integração do corpo e da mente a fim de promover gincanas, atividades esportivas e cortejos artísticos na região onde o jovem agente cultural atuará. Na última oficina, *Intercâmbio Cultural*, foi trabalhado o reconhecimento de práticas pedagógicas, artísticas, turísticas e culturais de sucesso na região por meio do diálogo com diversos convidados locais.

Em formato inovador, o curso foi oferecido por meio de grupos de *WhatsApp*, nos quais eram compartilhadas cápsulas de conteúdos, diariamente, durante as aulas. Estes materiais foram, posteriormente, organizados em um e-book disponibilizado gratuitamente no site do projeto. Ao final das oficinas, os formadores realizaram *lives*, transmitidas pelo perfil do projeto no Instagram, nas quais eles interagiram com convidados no intuito de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. Contou também com equipe técnica (mídias sociais, assessoria tecnológica, coordenação geral, produção executiva e coordenação de comunicação e

editoração), equipe de formação (mediadores e convidados) e equipe de mediação cultural (monitores e agentes culturais), em torno de 40 pessoas, integradas pela universidade: professores, ex-alunos e alunos de graduação e pós-graduação.

Convém salientar que as inscrições para o curso foram abertas para todo o território nacional e, dos mais de 100 participantes, 53 foram certificados. Ademais, essa formação[1] está pronta para ser replicada em comunidades que queiram transformar jovens em agentes culturais, apostando na transformação social de seus contextos.

Análise e discussão dos resultados

A partir do exposto, ressaltamos a relevância do desenvolvimento das ações do projeto *Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei* que propiciaram aos licenciandos do Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo da Universidade do Estado do Amazonas (NESPF/UEA) a oportunidade de experienciar saberes diversos, especialmente os relacionados às potencialidades das bibliotecas comunitárias como espaço de democratização de leitura, de acesso a bens culturais materiais e imateriais, assim como espaço fonte de aprendizado não formal que dialoga com a escola. Portanto, as ações do projeto contribuíram para a formação inicial de professores de Letras não só para atuar em sala de aula, como também oportunizou a integração aos espaços não formais que promovem a leitura de forma ampliada na comunidade.

Nesse sentido, justificam-se os impactos mais relevantes desse projeto na formação inicial de professores, tais como: a necessidade de pensar currículos que incluam os estudos do letramento; a importância de pensar uma formação crítica em relação às mudanças deste século; o perfil diversificado dos alunos que os ambientes formais e não formais recebem e a natureza local do território inicialmente escolhido para análise. Além de contribuir com o processo de formação de futuros docentes da área de Letras - Língua Portuguesa, essa atividade extensionista

[1] O processo formativo e os materiais produzidos podem ser acessados por meio da árvore de links do projeto: <https://linktr.ee/agentesculturaispf>.

permitiu a integração deles com outros acadêmicos de diferentes cursos de graduação que desempenharam a função de mediadores e/ou cursistas das oficinas.

Ressalta-se, ainda, que essa proposta pedagógica foi constituída de itinerários formativos que integravam áreas distintas, como Letras, Pedagogia, Artes, Patrimônio, e ativavam conhecimentos emergentes do *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

Acrescentamos a essa discussão, a necessidade de analisarmos o papel social dos futuros professores em formação, uma vez que, ao se prepararem para o exercício do magistério, devem aprender a ler melhor as potencialidades de sua comunidade e as identidades que caracterizam o seu território, criando formas de atuar no exercício da cidadania. Devem, ainda, contemplar o contexto rural, o trabalho e, também, o uso das novas tecnologias digitais, favorecendo as subjetividades no contexto amazônico e incluindo as demandas do mercado globalizado, a relação entre as pessoas e o futuro das cidades.

Nesse sentido, ao se considerar uma realidade local marcada por inúmeras ausências, nossa alternativa, diante dos desafios na formação de professores de Letras, foi lançar um olhar crítico para o futuro a fim de diversificar as práticas pedagógicas e os espaços de ensino-aprendizagem, potencializando o que já existe no território e nas demandas comunitárias para, então, promover o que pode ser mais apropriado para a geração que se ensina e/ou pretende-se ensinar.

Diante disso, no intuito de "desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (FREIRE, 2011, p. 26) e, consequentemente, experimentar "[a]ssumir-se como ser social e histórico" (FREIRE, 2011, p. 28-29), o projeto cultural foi pensado para fazer seus atores conscientes de sua formação identitária, que, visto ser inacabada, se forma e se transforma ao longo de sua trajetória de vida, um misto entre todas as experiências de multiletramentos que o constituem.

Nesse contexto dos múltiplos saberes que podem ser potencializados no Geoparque Cachoeiras do Amazonas, no município de Presidente Figueiredo, somos levados a analisar o papel social dos discentes em formação, futuros

professores, uma vez que ao se prepararem para o exercício do magistério, aprendem a identificar as possibilidades de atuação cidadã em relação ao futuro social.

Integrados com os saberes acadêmicos e com as tecnologias sociais desenvolvidas nesses espaços e, ainda, em contato com artistas e produtores culturais por meio do projeto de extensão, os acadêmicos passaram a vivenciar práticas de educação e de cultura que resultaram em uma participação social mais expressiva e ativa em sua comunidade. Espaço este ausente de uma compreensão maior acerca das funções e responsabilidades atribuídas às bibliotecas e, consequentemente, acerca das possibilidades de atuação dos agentes culturais, comprovando, assim, que eles podem atuar como mediadores de leitura em espaços formais e não formais.

Ao nos indagarmos sobre como pensar os letramentos direcionados à cidadania, que contemplem o contexto rural, o trabalho e o uso das novas tecnologias digitais, incluindo questionamentos acerca de possibilidades viáveis que favoreçam as subjetividades no contexto amazônico e que, de alguma forma, incluam as demandas do mercado globalizado, a relação entre as pessoas, e o futuro das cidades, estamos movimentando os saberes necessários para pensar os desafios da formação do futuro professor, considerando-se a realidade local, marcada por inúmeras ausências.

Nossa alternativa, nesse caso, foi lançar um olhar crítico para o futuro porque no âmbito da formação de professores há um desejo eterno de transformação que perpassa os diferentes espaços de ensino, sejam eles formais ou não formais, valorizando e potencializando o que já existe, com o intuito de pensar o que é mais apropriado para a geração para a qual se ensina.

Percebemos, a partir do mapeamento das bibliotecas comunitárias, atuantes no âmbito do município investigado, que esses espaços podem ser potenciais espaços de economia criativa, sendo ainda empreendimentos não formais, partindo de acervos pessoais que foram abertos ao público. Quanto ao espaço não formal, arriscamos dizer que há uma ranhura que dilacera os poros desse contato,

solicitando outras preposições: para, sobre, de, com esta nova geração que ocupará os espaços da cidade. Nesse sentido, formações extensionistas, tais como a aqui exposta, podem contribuir com políticas públicas para a cultura e a educação no município em questão.

Considerações finais

Primamos por trabalhar com uma equipe com vínculos criados a partir da Universidade do Estado do Amazonas, com alunos e ex-alunos de diversos cursos de Graduação (Letras, Turismo, Teatro, Tecnologia em Mineração e Engenharia) e Pós-graduação (Especialização em Gestão e Produção Cultural, Especialização em Artes da Cena e Mestrado em Pedagogia), ex-alunos de extensão e professoras de Pedagogia, Artes Cênicas e Letras, para que esses vínculos pudessem fortalecer os laços criados ao longo do projeto e reverberar em ações futuras, criando uma rede formada por pessoas com diferentes talentos.

Assim, a equipe trabalhou de forma integrada, compartilhou cada etapa, monitorou e avaliou o processo de ensino-aprendizado possibilitado pela formação. Desenvolveu, ainda, um curso direcionado à juventude, incentivando a ação cultural comunitária e a formação para a área profissional da cultura. Tudo isso possibilitou a formação de jovens oriundos de várias regiões do Amazonas, principalmente da área rural que têm acesso dificultado à internet.

Nessa perspectiva, os cursos de extensões universitárias ou aqueles oferecidos por meio de projetos culturais, em ambientes não formais de ensino, miram o processo de ensino-aprendizagem, considerando as demandas que emergem das necessidades elencadas pelos discentes referentes à comunidade onde residem ou na qual atuam. Assim, o elo entre o ensino superior e a educação popular, no intuito de formar professores críticos e autônomos, conscientes de suas realidades e capazes de transformá-las a partir da aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos aliados aos saberes populares, tornou-se peça chave dessa proposta de trabalho.

Foi pensando nessa questão que desenvolvemos uma formação que investiu no protagonismo tanto dos futuros profissionais da educação, quanto dos jovens estudantes para que, aos poucos, ampliassem seu repertório sociocultural e desenvolvessem uma consciência crítica da sua importância como agentes culturais em suas comunidades.

Referências

BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na ponta do lápis** - ano XIV - nº 31 - julho 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://bit.ly/2ZJTQg2>. Acesso em: 21/11/2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3DGeP2v>. Acesso em: 21/11/2021.

SOUZA, Fátima Maria da Rocha. Apresentação. **Projeto Práticas Leitoras**. Disponível em: <https://bit.ly/3CEO7pm>. Acesso em: 21/11/2021.

SALES, Angelina. Apresentação. In: DAOU, Georgia; FREITAS, Angelina; POZZETTI, Gislaine; SOUZA, Fátima (Orgs.). **Projeto Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei** [livro eletrônico]. Manaus: Edição do Autor, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3coIzF2>. Acesso em: 21/11/2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DO PROGRAMA "EJA NOVOS RUMOS"

Geralda Aparecida do Carmo Schyra
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) -POSLING
gschyra@gmail.com

Rosemary Ferreira Gonçalves
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
rosemaria.goncalves@gmail.com

Claudia Sales do Carmo
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)
claudia_luar@yahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos)

Resumo: Esta pesquisa de artigo surgiu da necessidade de aprofundar a questão da formação continuada de professores para atuarem com estudantes da EJA, tendo como alvo o "Programa EJA Novos Rumos". O objeto/sujeito desta pesquisa são os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, seu formato é um estudo de caso por meio da observação indireta. No campo teórico, o estudo fundamenta-se em autores que estudam a formação de professores. Os resultados sinalizaram para a necessidade de mais oferta de cursos para formação e qualificação em serviço dos profissionais da EJA.

Palavras-chave: Formação de educadores; Educação de Jovens e Adultos; Protagonismo estudantil.

Introdução

Atualmente, no Brasil, muitas discussões apontam para a utilização de novas práticas pedagógicas nas instituições de ensino básico, as quais procuram estratégias de ensino que visam ao aluno como protagonista de sua história e, consequentemente, da melhoria do seu aprendizado. Cabe ao professor, portanto, descobrir a melhor maneira de ensinar o conhecimento escolar a partir do conhecimento que o aluno trouxe de sua cultura, o que demanda um novo tipo de profissional.

Nesse contexto, "além de reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo em sua sala de aula é importante a oferta de ações que se propõem preencher uma série de lacunas na formação profissional do educador" (Abrantes,

1992: p.32). Com vistas ao preenchimento de lacunas na formação dos professores, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG implantou o Programa "EJA Novos Rumos", que tem como proposta a oferta de formações voltadas exclusivamente para os educadores da EJA.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar a questão da formação continuada de professores para a atuação com estudantes da EJA, tendo como alvo o programa" EJA Novos Rumos", que visa à ressignificação da EJA na rede estadual de ensino de Minas Gerais e apresentado às escolas da rede, em caráter institucional a partir do Memorando-Circular nº 49/2020/SEE/SE.

> "EJA Novos Rumos traz uma proposta pedagógica renovada e com metodologia adequada ao preparo do estudante para que ele possa fazer as escolhas necessárias para o seu futuro, sejam elas o acesso aos processos seletivos nas universidades e o preparo para o ENEM, empreender ou ingressar no mercado de trabalho" contando para tanto com os professores... que receberão curso de formação para redimensionar a prática da sala de aula, com viés interdisciplinar e com foco nas competências e habilidades... (SEE-MG 2020)

O objeto/sujeito dessa pesquisa são os professores que atuam em escolas de Ensino Fundamental, últimos anos do segundo ciclo, e médio que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A–SRE Met A, da rede estadual de Ensino de Minas Gerais. O estudo teve como proposta a análise dos dados coletados pela coordenação da EJA da SEEMG, referente às perspectivas e às expectativas dos professores quanto aos cursos de formação ofertados pelo programa.

A pesquisa é qualitativa e descritiva, e seu formato é um estudo de caso por meio da observação indireta.

Nosso **objetivo geral** é investigar se a formação continuada oferecida aos docentes, por meio de cursos de formação ofertados pela SEE-MG, possibilita aos professores redimensionar a prática pedagógica na sala de aula e se os efeitos/aplicação dessa formação propiciem aos estudantes dessa modalidade de

ensino serem protagonistas do próprio aprendizado.

Educação para jovens e adultos: uma história de desafios

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se iniciou nos tempos coloniais, com ações educativas missionárias exercidas pelos religiosos. Devido ao contexto socioeconômico e político da época, que considerava a cidadania apenas como um direito das elites, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente e as ações desenvolvidas não adquiriram amplitude significativa.

No início do século XIX, surgiram diversos movimentos civis e oficiais contra o analfabetismo. Assim, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1824, foi formalizada a garantia de escolarização primária e gratuita para todos os cidadãos. Todavia, a educação básica para jovens e adultos só delimitou seu lugar na história da educação no país a partir da década de 30, quando o sistema público de educação elementar do país começou a se consolidar e, em 1934, foi instituída nacionalmente a obrigatoriedade do ensino primário gratuito para todos a partir da necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho em função do processo de industrialização e da crescente concentração populacional em centros urbanos.

Do fim da década de 1950 até meados da década de 1960, o país viveu uma fase de imensa efervescência na Educação de Jovens e Adultos. A Lei nº 4024/61 estabelecia o direito de jovens com idade acima de 16 e 19 anos de obter certificado de conclusão do ginasial e colegial. Porém, paralelamente, eram difundidas ideias de educação popular por estudantes e intelectuais, como Paulo Freire, junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições.

O ideário de Paulo Freire foi a principal referência para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico no desenvolvimento da EJA no Brasil, resultando na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização. Paulo Freire, liderando um grupo de educadores pernambucanos, defendia uma educação que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política dos jovens e adultos.

Com o Golpe Militar de 1964, essa concepção educacional foi vista como uma ameaça à ordem. Desse modo, o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, lançando o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, destinou um capítulo ao ensino supletivo objetivando "suprir" a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.

Com o fim do período militar, na década de 1980, o Mobral foi extinto, sendo implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. Esta, por sua vez, tinha como função atendimento às séries iniciais do primeiro grau, a produção de material e a avaliação dessas atividades.

Em 1990, essa Fundação foi extinta, gerando um enorme vazio em termos de políticas públicas para o setor. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos ficou a cargo dos órgãos públicos das entidades civis e de instituições não governamentais.

A partir daí, fez-se necessário delinear um novo cenário para a educação de jovens e adultos.

Educação para Jovens e adultos um novo contexto

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, reafirmou-se o direito dos jovens e adultos a um ensino básico de qualidade e adequado as suas condições, considerando as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho do cidadão, assim como sua gratuidade em sistemas de ensino, sendo o mesmo dever do poder público.

A resolução CNE/CEB nº. 1/2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar a equidade e a diferença.

Podemos destacar, ainda, alguns pontos relevantes sobre a prática dada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n. 9.394/96) em relação à educação de jovens e adultos. Em seu artigo 3 orienta a LDB, entre os princípios que norteiam a base de

ensino, "(...) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (...) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (...) garantia de padrão de qualidade; (...) valorização da experiência extraescolar; (...) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

A mencionada Lei, em seu artigo 37º, caput, também relata: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Dessa maneira, compreendemos que a educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que não poderá ser deixada em segundo plano, pois o docente tem o dever de prestar um ensino de qualidade de acordo com a realidade social na qual os alunos dessa modalidade estão inseridos. O próprio guia do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, 2010, com as resenhas do material didático para a alfabetização de jovens e adultos, faz referência a esse respeito – o desconhecimento da modalidade - como citado abaixo:

> A EJA também ainda continua ausente dos currículos de formação inicial dos professores na maioria das Instituições de Ensino Superior – IES (98,5% das IES não trabalham com EJA na formação inicial). A oferta é ainda pequena diante de uma expansiva demanda de jovens e adultos que buscam a escola. (Guia do PNLA, 2010, p.9)

A mensagem na citação acima é discurso comum nos escritos sobre a EJA, como na abertura do artigo de Arroyo (2005), "Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública":

> Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De semeaduras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO, 2005, p.19)

Outro fator que não podemos deixar de citar é a falta de material didático adequado para os alunos dessa modalidade, a infantilização do material, e o uso de materiais direcionados ao ensino regular, o que não faz parte da realidade sociocultural desse público. Com isso, vimos que o trabalho docente foi feito muito mais embasado na estratégia intuitiva do professor do que na aplicação intencional e consciente de abordagens e metodologias específicas de ensino, reafirmando,

assim, a necessidade de formação dos professores para a modalidade de ensino EJA.

Formação de professores "EJA Novos Rumos"

Nossa inspiração foi em Freire (1996,2007 e 2008), Novoa (2019, p.7), Moacir Gadotti (2000,p.43) ao afirmarem que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", o projeto "EJA Novos Rumos" propõe o "ressignificar" da prática pedagógica dos professores, ao se apoiar na oferta de cursos de formação continuada em que o professor sinta-se parte desta formação.

> Os cursos de formação de professores, qualquer que seja o nível em que se inscrevam, devem favorecer a construção de uma prática coerente com as características que esperam do educador da EJA- ou seja, uma prática que conheça, valorize e utilize os saberes e as histórias de vida dos seus atores, favorecendo reflexões críticas e a inserção social. (Murta,2012, p.131)

Corroboramos a afirmação de Novoa apud John Dewey, ao pontuar com um sinal de interrogação a questão da formação adequada para os professores, no caso de nossa pesquisa, mais precisamente o professor da EJA, "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?" Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática" (Novoa, 2001). Nesse sentido, trabalhar com jovens, adultos e idosos que se afastaram por algum tempo da escola, requer do professor um olhar diferente que demanda uma formação inicial e continuada apropriada para atuação em turmas de alunos da EJA.

Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional e quem continua precisa "manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador" (Novoa, 2001).

Nessa ótica, faz-se necessária a formação do professor com objetivo na prática da educação libertadora, que, de acordo com Freire (2021,p.62), "é

fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos apesar de diferentes". Seguindo os preceitos de Freire, percebemos a necessidade de um novo olhar para EJA a partir da oferta de formação inicial e continuada específica do professor para atuação com o público da EJA.

O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, discute a necessidade de formação de professores e material didático que atenda a essa modalidade,

> O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos... As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social, abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.59)

Entre as ações voltadas para a formação de Professores EJA da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no decorrer dos anos de 2020 ao 2º semestre de 2021, foram ofertadas formações voltadas para os educadores que atuam na rede estadual de ensino - "Trilha Pedagógica EJA Novos Rumos" destacando-se as contribuições dos professores e servidores das SREs na elaboração das formações que foram implantadas/implementadas pela Coordenação da EJA-SEE MG em parceria com a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais.

Sendo assim, a análise realizada sobre o olhar do docente sobre sua própria formação e prática de ensino na EJA, a partir das questões levantadas nos questionários da pesquisa deste artigo, busca contribuir para a implementação de políticas de formação de professores mais apropriadas para docentes da EJA.

Para esta pesquisa, foram selecionadas 5 questões objetivas e 1 dissertativa entre 23 questões que versavam sobre: o perfil do professor, aprendizagem,

dificuldades para realização dos cursos ofertados, impressões e expectativas a respeito das formações. Também foram realizadas perguntas sobre o impacto dessas formações para o ensino Semipresencial, Ensino Híbrido e Protagonismo Estudantil dos alunos da EJA por meio de três questionários aplicados entre o 2º semestre de 2020 e o 2º semestre de 2021.

Resultado da coleta e análise das contribuições dos docentes da EJA sobre as formações realizadas pela SEE-MG.

A pesquisa demonstrou que os docentes da EJA acreditam que, ao utilizar metodologias apropriadas para esse público, contribui muito para a diminuição da evasão escolar, mesmo no REANP.

Quadro 1- Práticas pedagógicas mais relatadas, consideradas exitosas no RENP pelos professores

Professores da EJA têm feito vídeo aulas e postadas no youtube para visualização dos alunos no momento apropriado a eles e aulas ao vivo com tira dúvidas nos horários das suas respectivas aulas.
Em regime Especial de Atividades Não Presenciais eles se comunicam com os mais próximos, procurando ajuda e também a participação dos filhos para resolver as atividades.
Hoje no REANP está mais difícil chegar aos estudantes, pois muitos não estão nos grupos de WhatsApp, a ferramenta conexão escola não tem dado resultados em nossa escola, a comunicação está sendo mais efetiva por meio do WhatsApp. Atualmente, estou contribuindo para o desenvolvimento de uma Plataforma on-line para ajudar os estudantes a concluírem suas atividades.
No REANP o que está sendo exitoso, segundo alguns professores, são as lives no Google Meeting e as atividades do PET sendo transpostas para a plataforma do Google Classroom. Veja que as plataformas genéricas estão sendo mais efetivas do que o Aplicativo criado pelo Governo.
Tem sido gravados vídeos, por alguns professores, para a explicação do PET, fazendo, assim, com que o professor fique mais próximo do aluno.

Fonte: Arquivos da SRE Metropolitana A

[1] Professores que atuam na EJA, em Escolas Regulares, inclusive as inseridas nas Unidades Prisionais, e em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESECs, para a proposição de estratégias de fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem na respectiva modalidade de ensino.

[2] Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A – abrange 146 escolas localizadas em 17 municípios da regional Centro-sul

Apesar de todo o empenho dos professores em ofertar práticas pedagógicas mais assertivas, há muita dificuldade em lecionar no REANP[3], que pode ser ilustrado com a seguinte resposta de um dos professores: "É mais difícil chegar aos estudantes, pois muitos não estão nos grupos de *whatsapp*, a ferramenta conexão escola não tem dado resultados expressivos em nossa escola" (Professor 2020). A partir dessa afirmativa, observamos que a evasão dos alunos, que já era significativa, aumentou no ensino remoto e híbrido.

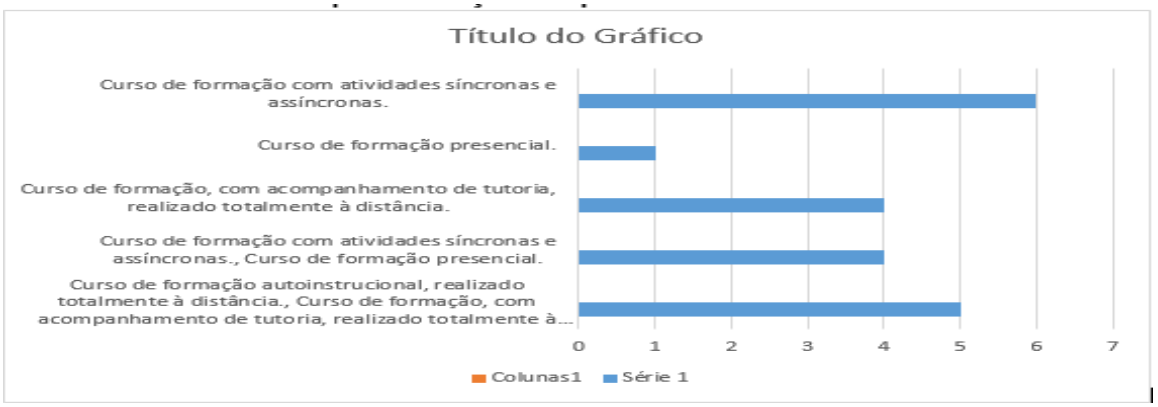
A pesquisa mostra-nos que os educadores da Educação de Jovens e Adultos, da jurisdição da SRE Metropolitana A, destacam como fragilidades e necessidades: 1- material didático de acordo com o CRMG e BNCC, adequado ao público da EJA; 2- proposta curricular diferente para a modalidade; 3 - conhecimento e utilização de metodologias diferentes, por exemplo, metodologias ativas; avaliação escolar diferentes; 4 - material específico para a EJA prisional; 5- direcionamento da modalidade EJA (se é uma formação para o mercado de trabalho, para a vida ou para o ensino superior); 6 - correlação entre os estudos e a formação profissional dos educandos.

Das fragilidades destacadas pelos professores participantes da pesquisa, notamos que entre as mais citadas como complicadores para o ensino na EJA, estão as matrizes curriculares[4] "tão hierarquizadas e desiguais que legitimam hierarquias e desigualdades nos modos de viver à docência. Hierarquizam até uma cultura escolar e profissional" Arroyo (2000, p.211), e a distribuição das cargas horárias.

Além disso, também foram respondidas questões sobre o melhor formato de oferta de cursos. Podemos perceber que a maior parte dos entrevistados acreditam que o melhor formato de um curso de formação é aquele que oferecem as atividades síncronas e assíncronas, por oferecerem estratégias didáticas mais flexíveis. Em segundo lugar, a oferta de cursos autoinstrucionais, por propiciar ao docente flexibilidade na realização deles.

[3] REANP-Regime Especial de Ensino Não Presencia

Gráfico 1 -Melhor formato para formação dos professores

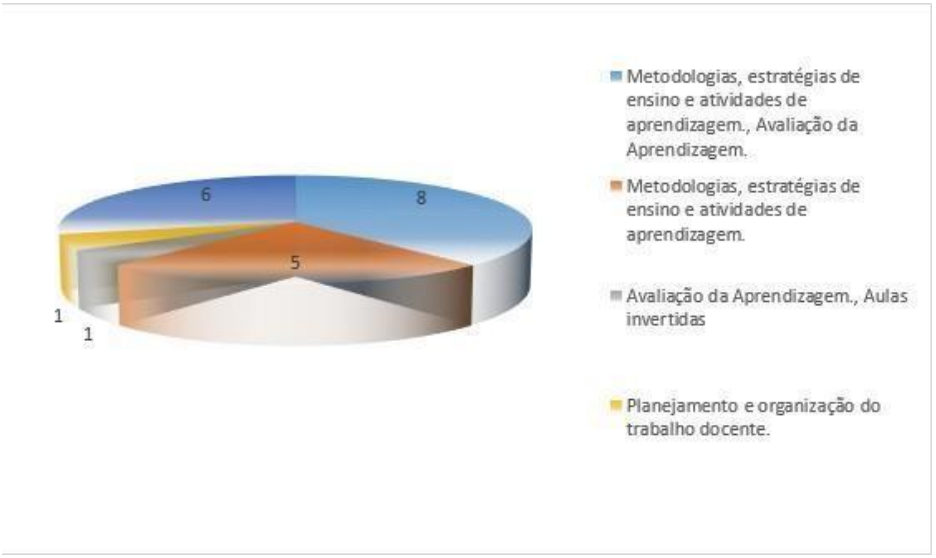


Fonte: arquivos da SEE-MG (2021)

Foram respondidos 21 questionários, entre os quais 40% dos respondentes sugerem a oferta de cursos de capacitação em serviço sobre metodologias, estratégia, temáticas e avaliação de aprendizagem para o público da EJA com vistas ao protagonismo do aluno. A análise do resultado das questões demonstra a preocupação dos docentes em oferecerem estratégias, recursos didático-pedagógicos com abordagens pedagógicas específicas para o perfil dos alunos da EJA, fugindo, desse modo, do método tradicional de ensino.

Gráfico 2 -Temáticas para oferta de cursos

Grafico2- Extraido dos arquivos da SRE Metropolitana A(2021)



[4]Matrizes curriculares - são diretrizes que definem a atuação pedagógica de uma instituição de ensino

Percebemos com este estudo que a investigação das temáticas sobre a oferta de cursos para formação de docentes da EJA deve enfatizar a experiência e saberes dos professores, “tais como estes mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano”Nunes (2002,p.38)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional e, na EJA, são mais complexos. A pesquisa mostrou-nos que os professores da EJA, por terem recebido pouca ou nenhuma formação inicial direcionada para a atuação com o público de jovens e adultos trabalhadores, desejam mais oferta de formação continuada em serviço, uma vez que o tempo para formação e estudo desse profissional é muito curto.

A respeito dos cursos de formação ofertados pelo Programa EJA Novos Rumos, foram caracterizados pela maioria dos professores como muito relevantes para sua formação e necessários para melhoria de sua “prática pedagógica e atualização frente às mudanças que ocorrem no mundo e dentro da sala de aula”. Considerando as dimensões da pesquisa, ficou explícita a necessidade de “formar profissionais capazes para construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos” (Arroyo, 2005) e trabalhe numa perspectiva emancipadora de Freire.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, W.M.**A didática da educação básica de jovens e adultos**: uma construção a partir da prática do professor. 1992.241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ-1992

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000 (8ª. edição).

ARROYO, M. **A educação de Jovens e Adultos**; um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N.L.(Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.p.19-50

BELO HORIZONTE (Minas Gerais). Memorando-Circular nº 49/2020/SEE/SE.24 de

novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e Ousadia o cotidiano do professor.14. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) Educação de Jovens E Adultos. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

NOVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, p. 1-15, e.84910, 2019.

NOVOA,Professor Pesquisador e reflexivo.Rio de janeiro,13 set.2001 Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br./salto/entrevistas/antonionovoa.htm-Acesso,outubro 2020

NUNES, C.M.F – **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educ. Soc.2002

MURTA, F. B. – **A Formação dos Profissionais da Educação em EJA**, Organizadores -2ª ed. –ver. aum. - Belo Horizonte: CAED-UFMG,2012

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação** PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015

PRINCIPESSA DI MORTE: A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONDE REINA TURANDOT

Heitor Barbieri Cracco Neto
craccoh@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: A pesquisa brota dos afetos gerados pela contemporaneidade de sombras que paira sobre a educação, a arte e a formação docente nesse país, onde o pensar criativo e crítico tenta ser morto, congelado pela produção de práticas e saberes advindos de um poder autoritário, que limita o aprender e o ensinar. A investigação justifica-se na medida em que, como prática política, deseja unir forças contra circunstâncias ameaçadoras à vida e produzir contribuições com os caminhos de pesquisa que unem arte e educação, articuladamente a um pensamento filosófico-operístico.

Palavras-chave: Ópera Turandot; Giacomo Puccini; Michel Foucault; Educação; Formação de professores.

Prólogo: Teatro Alla Scala de Milão, 25 de abril de 1926.

> Gira a pedra, gira! Os enigmas são três, a morte é uma! Unta, afia! Com os ganchos e com os cutelos... Nós estamos prontos para arrancar a tua pele! Unta, afia! Que a lâmina brilhe, lampeje fogo e sangue. O trabalho nunca diminui! Onde reina Turandot! Unta! Afia! Fogo e sangue! (PUCCINI, 1920-24)

É crepúsculo. Uma multidão se reúne na Praça da Paz Celestial, decorada com cabeças humanas para que o povo de Pequim as aprecie em sangue. Todos esperam e cantam à lua, ansiosos, pois sabem que, uma vez que ela se mostre no céu, mais uma cabeça será cortada com a faca afiada pela pedra. Assim foi ensinado o povo da China Imperial: com fogo e sangue em forma de espetáculo. É o destino de qualquer um que ouse desafiar o amor onde reina nossa protagonista Turandot, *principessa di morte*, símbolo de poder e autoritarismo, pelo medo do estrangeiro. Turandot é morte para todo aquele que se atrever a desvendar os três enigmas com o objetivo de desposá-la. Portanto, deve o(a) leitor(a) saber que, na

condição de estrangeiro(a), sua tumba já está cavada[1].

Introdução e Problema de pesquisa

"As palavras de Foucault não nos acalmam", escreveu a Prof.ª Rosa sobre um pensamento que não existe para nos consolar, "existe para nos abrir aos perigos de nosso tempo, nessa atitude ética e política de enfrentá-los" (FISCHER, 2012, p. 13). A pesquisa que se apresenta por meio deste texto almeja se abrir aos perigos de nosso tempo e parte do pressuposto de que a educação, hoje, dificilmente pode se abster de produzir maneiras, as mais plurais possíveis, de enfrentar e de lidar com esse momento de sombras que nos coube viver. Nesse sentido, uma questão elaborada pela Prof.ª Rosa, na arqueologia de sua paixão, contribui, dentre outros afetos, para a construção da problemática deste projeto: "por que não indagar sobre aquilo que escapa aos grandes planos de educação, sobre aquilo que se relaciona mais de perto com a superfície dos corpos?" (Idem, p. 29)

De maneira ampla, pode-se dizer que o problema desta pesquisa começa por buscar formas de se estabelecer relações entre ópera e educação. Relação, em princípio, pouco comum, mas que se faz possível no corpo de quem escreve esse projeto, uma vez que a ópera – arte distante para muitos – foi parte significativa dos modos como quem escreve subjetivou-se. Como forma de criar linhas de investigação nesse sentido, desvela-se outra pergunta, quiçá mais refinada e próxima dos interesses desse projeto: de que maneiras a ópera, no campo da educação, pode nos ajudar a criar caminhos para lidarmos com e para enfrentarmos os perigos de nosso tempo, tão marcado pelo excesso de poder e por distintas maneiras de matar e morrer? Nesse âmbito, é preciso apontar que não se trata aqui de pensar em termos de soluções mágicas, mas do "aprendizado de multiplicar as perguntas sobre o que nos inquieta no presente" (Idem,p. 30).

De maneira específica, a pesquisa almeja trabalhar a partir de um *corpus* mais pontual, que não apenas a ópera de forma geral, mas *Turandot*, a obra

[1] Breve apresentação de Turandot encenada no Teatro Regio di Torino: https://www.youtube.com/watch?v=92klTZYA9CA

inacabada de Giacomo Puccini, com estreia em 1926, em cenário histórico cercado de obscurantismos, de excesso de poder, e que nos emite sons de contemporaneidade. Turandot, a protagonista, carrega em seu corpo a violência e a multiplicidade de seus antepassados:

> Neste Reino, há milhares de anos, um grito desesperado ressoou. Aquele grito atravessou gerações e na minha alma se refugiou! [...] Lo-u-Ling, a minha antepassada foi arrastada por um homem como tu, estrangeiro, naquela noite atroz onde se extinguiu sua fresca voz! (PUCCINI, 1920/24)[2].

Figura 1. *In questa regia.*

Fonte: Teatro Regio di Torino (2018).

O horror e a morte em Turandot lhe produziram medo do estrangeiro, negação da alteridade e, como reflexo, uma política de morte num contexto de exercício excessivo de poder. Não se pretende aqui confundir relação de poder – "um conjunto de ações sobre ações possíveis" (MAGALHÃES, 2008, p. 37) – com relação de violência – "ação de força, quebra, destruição e fechamento de possibilidades" (Idem, p. 37), entretanto, se vislumbra fazer esses recortes para fins de pesquisa. Assim, inquietações que perguntam em canto: De que maneiras a obra de Puccini – o discursivo em libreto e o não discursivo em sinfonia – pode ser

[2] Ária *In questa regia* cantada por Turandot: https://www.youtube.com/watch?v=gNbgpDy0iQg

deslocada para o campo da educação de forma a criar caminhos que evidenciem a dinâmica dos excessos de poder em nossa história e de forma a insistir que o olhar para essas dinâmicas seja presença na educação por meio da arte?

Diante da responsabilidade de dar forma a uma escritura que se propõe, por sua vez, a formar docentes/artistas, me sinto como um pesquisador compositor orquestrando (trans)formação e criação de texto, tradução de leituras, transbordamento do desejo de (trans)formar o discursivo e o não discursivo da ópera em matéria de pensamento, por meio de uma pesquisa em educação que se faz no texto, na escritura (cf.BARTHES, 2012) e que se propõe a, no mínimo, afetar a formação de outros docentes. Em outras palavras: uma pesquisa *para* a formação docente, ironicamente feita por alguém que não passou por nenhuma licenciatura, mas que, talvez por isso, tenha se dado liberdade para ensinar, a partir da pergunta nascida de uma tristeza: Como a arte pode não fazer parte das aulas dos professores? A pergunta da criança filósofa que vem em canto e sempre em relação de melancolia com o mundo: por que é desse jeito? Não poderia ser de outro?[3]

Objetivos da pesquisa

1. Alargar as maneiras como, no campo da educação contemporânea, fazemos face à realidade presente, “por meio da percepção do vigor e da força problematizadora do pensamento foucaultiano”, e do pensamento operístico, para criar o imprevisto, “num cruzamento sem temores dos diferentes campos do saber, [...] no intento de fazer de si um outro para si mesmo” (FISCHER, 2012, p. 12).

2. Promover uma dilatação no repertório cultural e artístico de professores(as) por meio da ópera, ampliando as formas pelas quais podemos pensar o problema do excesso de poder, provocando-lhes ao pensar sobre “serem sempre diferentes do que são, e sugerindo outras formas de inventar aulas, de pesquisar e de escrever” (FISCHER, 2012, p. 14).

[3] Coro das crianças em Turandot: https://www.youtube.com/watch?v=Y7ruiwt87rQ

3. Tornar a ópera objeto de pensamento, ferramenta possível de saber, contribuindo com o campo da pesquisa na formação docente, no sentido de operar com a arte enquanto potência de subjetivação e de problematização do presente.

4. Constituir uma rede formada por explosões coletivas de violência desde a China Imperial, cenário de Turandot, passando pela Itália fascista de Puccini em 1926, chegando ao Brasil obscurantista de hoje, com o intento de entender como os personagens da educação foram afetados pela violência de seu tempo.

Justificativa

O argumento desse anteprojeto brota dos afetos gerados pela contemporaneidade de sombras que paira sobre a educação, a arte e a formação docente nesse país, onde o pensar criativo e crítico tenta ser morto, congelado pela produção de práticas e saberes advindos de um poder autoritário, que limita o aprender e o ensinar. A investigação justifica-se na medida em que, como prática política, deseja unir forças contra circunstâncias ameaçadoras à vida e produzir contribuições com os caminhos de pesquisa que unem arte e educação.

Recentemente, entrei em contato com a escritura do Prof. Barthes e com a imagem de um *sujeito incerto*, como ele propõe em *Aula*. Sujeito incerto, *sujeito impuro*. A imagem me coube. Minha formação é incerta, minhas paixões são híbridas. Me tornei um professor sem licenciatura em meio a disciplinas de direito trabalhista que, se por um lado, podem ser feitas a partir de aulas áridas, também podem ser um espaço para discutir relações de poder bem como a profunda deterioração que tem sido perpetrada sobre as leis trabalhistas nos últimos anos. Como docente que sempre une educação e vida não optei pela aridez, o que se desdobrou em problemas: à medida que meus alunos retornavam questionadores às suas empresas, o conhecimento por eles levados das aulas passou a gerar incômodos em seus gestores e logo fui demitido. Este professor infame acumulou quatro demissões no decorrer de poucos anos: “um verdadeiro monstro de abominação que seria menos inconveniente sufocar do que deixar livre” (FOUCAULT, 1977).

Nos primeiros sombrios meses do governo Bolsonaro, me uni a alguns professores infames e assumimos uma escola de ensino profissionalizante em segurança. Foi uma aposta calcada tão somente em nossa força de trabalho e no desejo de “uma outra” proposta pedagógica justificada por um problema: nossos alunos vigilantes têm, muitas vezes, formação até a quarta série do ensino fundamental e dispõem de um repertório cultural limitadíssimo. Desde então, minhas aulas de legislação passaram a se amalgamar com as artes a partir de uma combinação entre direito, literatura e ópera. Entretanto, o meio onde atuo segue contaminado por uma ignorância que é histórica e estruturalmente imposta, e ainda que a criação de aulas mais inventivas me trouxessem maior ânimo, o desejo pela pesquisa em educação era proporcional ao de produção textual, de maneira que era inevitável estruturar uma investigação.

Figura 2. O desafio de Calaf.

Fonte: Teatro Regio di Torino (2018).

Deslocar a ópera para a educação, ou tecer relações entre esses dois campos, me soa como uma espécie de ópera infame, uma ideia obscura e

desviante, uma vez que são raros os estudos acerca de *Turandot* no âmbito da educação. Busquei pesquisas produzidas em idiomas ibero-americanos e encontrei tão somente um valoroso escrito[4], no campo da educação/psicologia infantil, sem, entretanto, que ele se dedicasse a usar a ópera como ferramenta para problematizar o presente ou abordar o tema do excesso de poder. Ademais, as poucas pesquisas sobre ópera na educação denotam um entendimento dessa arte como imutável, como verdade sagrada, um monumento intocável, um olhar que reconhece o "belo" na ópera sem escutar os sentidos produzidos, como a exemplo da famosa ária *Nessum Dorma*, que é sintoma de um ato violento de excesso de poder: "Tal qual comanda Tudandot: nesta noite, ninguém durma em Pequim. Ninguém durma. Sob pena de morte"... (PUCCINI, 1920/24)[5].

Ao contrário de leituras que colocam a ópera em um pedestal inviolável, garantindo o elitismo que cerca esta arte, a pesquisa se propõe a uma leitura que investe na morte do autor e consequentemente no nascimento do leitor (BARTHES, 2004, p. 4). Ao proliferar possibilidades de leituras da ópera, deslocando-a como ferramenta para a educação, espera-se produzir ações outras e múltiplas no campo da formação docente.

Figura 3. O reflexo de Turandot.

Fonte: Teatro Regio di Torino (2018).

[4] MURAD, Maria C. R. *A ópera como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de baixa renda cursando a 1ª Série do Ensino Fundamental:* uma perspectiva vigotskiana. PUC-SP. São Paulo, 2008.

[5] Ária cantada pelo estrangeiro a Turandot: https://www.youtube.com/watch?v=C8QhEaycSas

Referências teóricas

Pensar a formação de professores partiu de ato de transformar o próprio labor, de maneira que meus amores não estivessem distantes, o que gerou necessidade de constituir um pensamento filosófico-operístico no palco da educação. Esta escritura abriu caminho para que o tema da ópera na educação se tornasse pensável, e me provocou a criar sobre o não falado, o não escrito, o não musicado, atrelado à busca de construir uma pesquisa com densidade filosófica, diante um entendimento de filosofia como modo de criação. Eis o motivo por vislumbrar como campo teórico da filosofia para promover esse adensamento filosófico, a obra de Foucault e seu estudo das sombras do poder. Foucault, junto a Prof.ª Rosa, são elementos impulsionadores dessa busca inquietante desse professor-pesquisador, de forma que a questão de como alguém se torna um sujeito diante as relações com o poder, ressignificou as aulas por mim criadas e vividas à medida que escrevia este artigo, ou seja, a partir da "ideia de que o pensamento tem a ver com vida e morte, com perigo e risco. E, sobretudo, com a opção por um modo artista de viver."(FISCHER, 2012).

O Prof. Veiga-Neto (2007) apontou para a formação intelectual em moldes iluministas dos contemporâneos docentes e pesquisadores em educação. Forjados pelo pensamento moderno, talvez não estejamos aptos o bastante para lidar com os dinâmicos e mutantes movimentos culturais, sociais, políticos em que estamos imersos. Nesse sentido, o professor faz um convite:

> que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que há mais de 200 anos vêm dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação (2007, p. 25).

O solo teórico desta futura pesquisa almeja-se aliado ao chamado pensamento pós-moderno, busca aceitar o convite de Veiga-Neto e questionar as verdades imutáveis, as essências, os universais. Essas tão atuais heranças são problematizadas por Foucault em sua prática crítica de "verificação constante" (1982, p. 119).

Se a questão do poder e do excesso de poder desponta como tema vital neste anteprojeto, então o tema “dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura” (Idem, p. 118) são inevitavelmente questões, uma vez que o próprio Foucault ao fazer um balanço de seu trabalho de pensamento afirmou que seu objetivo não foi o de analisar fenômenos de poder, mas de olhar para “a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (*Idem, ibidem*). Como Turandot tornou-se uma princesa de morte? Que condições históricas tornaram possível o seu autoritarismo atroz? “Para nós, de toda maneira, o poder não é somente uma questão teórica, mas algo que faz parte de nossa experiência” (Idem, p. 120). Ou seja, o que interessa à pesquisa vindoura é justamente isso: pensar o poder como parte de nossa experiência, o poder quando se transmuta em uma “doença de poder”, como Foucault se refere ao fascismo e ao stalinismo.

O pensador sugere outro caminho para analisarmos as relações de poder, “mais empírica, mais diretamente ligada à nossa situação presente” (Idem, p. 121). Para ele, “esse novo modo de investigação consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida”. É a resistência que coloca em evidência as relações de poder.A partir disso, somos levados a um novo olhar sobre a ópera. Para além de Turandot, a narrativa de Puccini dá vida a existências “infames” que se colocam em posição de resistência.

> Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos (FOUCAULT, 1977, p. 210).

Exemplo dessas “existências-relâmpago” (Idem, p. 205) é Líu, escrava torturada por Turandot com o objetivo de saber o nome do estrangeiro. Líu o sabe, mas cala, gerando o efeito apontado por Foucault: um misto de beleza e terror[6]. Neste sentido, a pesquisa pretende se orientar com relação aos teóricos trazidos de maneira a “adonar-se deles e arriscar ir além” (FISCHER, 2005, p. 121), de forma “que a vida dos homens infames possa se estender a outros tempos e a outros

[6] A morte de Líu: https://www.youtube.com/watch?v=tD7WXn21OEw

lugares” (FOUCAULT, op. cit., p. 211).

Figura 4. A morte de Líu.

Fonte: Teatro Regio di Torino (2018).

O método: Orquestração Foucault-Boulez

No fluxo de apropriação do pensamento pós-moderno, entende-se aqui que a concepção de metodologia não pode estancar a errância de um processo de pesquisa que vai nascendo enquanto a própria pesquisa se faz. No entanto, desde este momento germinal, é possível apontar alguns caminhos imaginados: 1) Estudo sistemático dos temas do sujeito e do poder em Foucault para, quiçá, criar uma “analítica do poder” que nos possibilite outra leitura de Turandot e seu consequente deslocamento para a educação; 2) Estudo sistemático do tema da formação docente; 3) Investimento em uma escrita que faça jus à produção de novos sentidos para a ópera de Puccini; 4) Avista-se uma apropriação da tela atravessada de Boulez, maestro e condutor operístico com quem Foucault dialoga, para ousar compor e orquestrar um método em que nem passado nem presente permaneçam

fixos.

> Boulez ia diretamente de um ponto a outro, de uma experiência a outra, em função do que parecia ser [...] a necessidade de uma conjuntura [...] de maneira que nada permanecesse fixo, nem o presente nem o passado [...] fornecendo a força para romper com as regras no ato em que as faz atuar (FOUCAULT, 1982, p. 389-390).

Considerações finais

Muito desta pesquisa ainda é germinal , entretanto, já se vislumbra iniciar a etapa para sistematizar o tema da formação de professores frente às violências de seu tempo e situá-lo historicamente a partir de conexões possíveis com a ópera inacabada de Puccini. Ainda há dificuldade de separar essa intenção de pesquisa de mim mesmo e sintir que me rasgo por dentro para unir elementos vitais da minha existência em um trabalho acadêmico. Hoje, já é possível entender que se for para me dedicar à pesquisa unindo meus amores, só vejo como possibilidade: produzir um texto científico em que o (im)pulso de paixão daquele que cria transpareça. O mesmo impulso que me faz insistir por esta escritura, se dá pela forma de um ato ético, estético, político, de resistência a partir do choque pelo encontro com o poder destruidor e aniquilador desses tempos de morte e de gelo, onde reina uma Turandot autoritária e desumana que tenta calar a multiplicidade das vozes da Educação, extinguir a Pesquisa, a Ciência, as Humanidades e as Artes neste país onde a lâmina da morte lampeja fogo e sangue.

Epílogo: Teatro Alla Scala de Milão, 25 de abril de 1926.

Após a morte de Líu, o teatro é invadido pelo silêncio. O(a) leitor(a) talvez não tenha percebido que Puccini não está na estreia da ópera. O maestro Arturo Toscanini parou e nos disse: - *Aqui o maestro findou*. A morte do compositor não lhe permitiu terminar seu trabalho, o que ficou incumbido ao seu discípulo Franco Alfano, de forma que em nossa ópera de investigação serão coletados apenas os fragmentos puccinianos, entendendo Turandot como objeto não-finito em (trans)formação constante ao infinito.

RECOMENDAÇÕES AO(À) LEITOR(A)

Libreto em português:
http://opera.stanford.edu/Puccini/Turandot/ato1.html

Libreto em italiano e espanhol:
https://www.lesarts.com/wp-content/uploads/2018/10/Turandot_Libreto.pdf

Ópera completa com legendas em inglês: versão de leitura contemporânea montada pelo Gran Teatre del Liceu de Barcelona:
https://www.youtube.com/watch?v=ltRdiafP0Us&t=2023s

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O Rumor da Língua.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COELHO, Lauro. *História da Ópera*. A ópera italiana após 1870. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Trabalhar com Foucault*: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: _____. Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Pierre Boulez, a Tela Atravessada. In: Literatura e Pintura, Música e Cinema. *Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MAGALHÃES, Theresa. Violência e/ou Política. In: PASSOS, I. C. (Org). *Poder, normalização e violência.*Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SADIE, S. (Coord). *Atlas ilustrado de la Ópera*. Susaeta. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, V. M. (Org). *Caminhos Investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Heloisa Fernanda Francisco Batista
Universidade Federal de Uberlândia
heloisa.f.batista@gmail.com

Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia
srvustra@ufu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: A partir de uma pesquisa qualitativa, buscou-se compreender quais aspectos das formações inicial e continuada do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas mais se destacam e contribuem para a prática profissional nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. A coleta de dados ocorreu a partir de um questionário semiestruturado e a investigação foi inspirada na Análise de Conteúdo. Observou-se grande versatilidade na formação dos professores, com uma contínua formação especializada, devido, principalmente, à instabilidade profissional e expectativa de obter melhor classificação no processo de designação escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Formação inicial; Formação continuada; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) apresentou diversos avanços nas últimas décadas, com marcos internacionais e nacionais, tendo diversos documentos norteadores que buscam assegurar a este público o acesso à educação e convívio em sociedade (ONU, 1994; UNESCO, 1990; BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2008, 2015). Tais documentos foram elaborados com a finalidade de proporcionar à pessoa com deficiência a participação na sociedade como indivíduo autônomo e tornar o ambiente escolar inclusivo, respeitando as especificidades dos indivíduos

Foram propostas diversas diretrizes para a inserção de estudantes PAEE com o objetivo de auxiliar as escolas municipais, estaduais e federais a incluí-los em salas de aulas regulares. Além disso, foi incluída a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horários alternativos, com professores capacitados, com o intuito de complementar ou suplementar a formação do estudante, não dispensando a necessidade do professor regente (BRASIL, 2015).

O quantitativo de pesquisas voltadas à inclusão de estudantes PAEE, em ambientes escolares e na sociedade de modo geral, tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente em relação à formação de professores para atender demandas pedagógicas específicas e assumir uma atitude protagonista diante do processo geral de inclusão (SILVA NETO *et al*., 2018). Também há uma preocupação com a preparação do futuro docente, já durante a graduação, para atender às turmas compostas por estudantes com diversas especificidades em termos de aprendizagem (TORRES; MENDES, 2019).

Nesse contexto, este trabalho contempla resultados de uma pesquisa qualitativa com a finalidade de responder o seguinte problema: Quais são os aspectos das formações inicial e continuada que mais se destacam e contribuem para a prática profissional dos professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia?

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi proposta a construção do perfil dos professores de ACLTA, de escolas estaduais de Uberlândia-MG, com relação à inclusão de estudantes PAEE, buscando identificar os aspectos da formação (inicial e/ou continuada) que mais se destacam na perspectiva dos próprios professores. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas objetivas e discursivas. Uma vez definida e sistematizada a fundamentação teórica, os trabalhos foram conduzidos para a compreensão dos dados, numa perspectiva qualitativa, dado o contexto investigado que envolve a docência (GHEDIN; FRANCO, 2008). Por fim, as considerações referem-se aos objetivos alcançados e às implicações das análises efetuadas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), caracteriza a educação especial como uma modalidade da educação escolar, sendo entendida como um processo educacional que apresenta uma proposta pedagógica que proporcione meios e recursos educacionais que apoiem, complementem e suplementem os serviços educacionais comuns, em todas as etapas de ensino. Os profissionais que atuam nessa modalidade devem comprovar formação especializada em educação especial, identificar as necessidades dos estudantes PAEE, realizar flexibilizações e ações pedagógicas nas áreas de conhecimento, avaliar a eficácia do processo educativo e desenvolver atividades em equipe.

No âmbito estadual, a Resolução SEE 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020) é o atual documento norteador da Educação Especial em Minas Gerais e apresenta as diretrizes para sua regulamentação e estruturação. Em relação a formação exigida para que o docente possa atuar como professor do AEE, são seguidas orientações pautadas nas diretrizes nacionais. Dessa forma, este profissional pode ter sua formação inicial no curso de Pedagogia ou outras licenciaturas e sua formação especializada é organizada de acordo com a presença de licenciatura em Educação Especial, especialização na área de Educação Especial e Inclusiva e outros cursos que contemplem o PAEE.

A escolarização dos estudantes PAEE, inicialmente, era designada aos licenciados em Pedagogia, mas atualmente, além dos pedagogos, professores licenciados em outras áreas do conhecimento são os responsáveis pela escolarização desses estudantes nas salas de ensino comum (MARINHO; OMOTE, 2017). Segundo Manzini (2018), diversas pesquisas enfatizam a falta de formação, inicial e continuada, para o desenvolvimento das atividades com estudantes PAEE.

Para Marinho e Omote (2017), é necessário que o futuro professor esteja apto para que realize, constantemente, reflexões e indagações em relação aos seus valores e atitudes e como este influenciam em seus estudantes. Dessa forma, o principal desafio na formação inicial é a mudança das percepções e julgamentos a respeito da Educação Inclusiva e da Educação Especial, que, que usualmente estão

fundamentados no senso comum. Assim, será possível desenvolver práticas pedagógicas que promovam um ensino de qualidade para todos os estudantes.

São inúmeras as dificuldades encontradas em relação a formação de pressores, sendo a ausência de habilitação específica de professores do ensino regular para atuar com esses estudantes junto com a falta de preparo dos professores da Educação Especial que ainda não estão preparados para atuarem em salas comuns, além da ausência do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes (PLETSCH; BRAUN, 2015).

Os documentos norteadores indicam o professor deve atuar na realização do AEE e como auxiliador no processo inclusivo dos estudantes PAEE. As atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e as especificidades educacionais não são apresentadas de forma detalhada (ROSSETTO, 2015). Esse profissional é visto como um “professor multifuncional”, tendo uma sobrecarga de atividades e sendo encarregado em solucionar problemas da comunidade escolar e induzir os demais membros da comunidade a participarem da efetivação da proposta inclusiva (VAZ, 2013, VAZ; GARCIA, 2016; POSSA; PIECZKOWSKI, 2020).

METODOLOGIA

Essa pesquisa compreende uma abordagem qualitativa e a amostra é composta por quinze professores de ACLTA que atuam em turmas de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, regulares e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede estadual de educação. Os professores participaram da pesquisa remotamente e, para a realização das entrevistas, foi utilizada a plataforma Google Meet, em horários indicados pelos professores.

Nesse contexto, a análise de dados, inspirada na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), foi realizada a partir de duas categorias principais: (a) formações inicial e continuada dos professores de ACLTA e (b) caracterização da situação profissional. É possível realizar inferências a partir do emparelhamento de dados, entre as particularidades do conteúdo, os motivos e/ou precedentes das mensagens e as implicações da comunicação. Dessa forma, a apresentação do contexto deve ser uma das principais premissas (GHEDIN; FRANCO, 2008).

ANÁLISES E DISCUSSÕES

As respostas foram codificadas e os participantes classificados por siglas sucessivas, por exemplo: PA01, ..., PA15. Os professores têm idades entre 34 e 63 anos, sendo 6,7% do sexo masculino e 93,3% do feminino. Nenhum dos participantes relatou apresentar qualquer deficiência. O tempo médio de atuação é de três anos. As subseções a seguir foram estruturadas de acordo com as categorias iniciais de análise.

(a) Formações inicial e continuada dos professores de ACLTA

No estado de Minas Gerais, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem atuar como Professor de ACLTA, Tradutor e Intérprete de LIBRAS ou Guia-Intérprete. O professor de ACLTA desenvolve atividades com estudantes que tenham disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista, sendo permitido atender no máximo três estudantes, que estejam matriculados na mesma turma e ano escolar, limitada a presença de um professor por turma (MINAS GERAIS, 2020).

Dos quinze participantes, três apresentaram licenciatura em Educação Especial (20,1%) e doze formação fora dessa área, sendo um em licenciatura em Química (6,7%), um em licenciatura em Geografia (6,7%), um em licenciatura em Matemática (6,7%), um em Normal Superior (6,7%), um em Letras/Português (6,7%) e sete em Pedagogia (46,4%). Dos doze citados acima, oito cursaram Segunda Licenciatura em Educação Especial (53,6%).

Devido às alterações nos critérios de prioridade de classificação, os participantes frequentemente buscam realizar cursos de formação, inicial ou continuada, que proporcionem melhor colocação na listagem anual. Observa-se que a maior parte apresenta formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior, acrescido de graduação em Educação Especial, que é o primeiro critério de classificação. Esse ponto será abordado novamente na segunda categoria (b).

Em relação à formação continuada, doze participantes cursaram de uma a quatro especializações, com dez ocorrências em Educação Especial Inclusiva, três em Atendimento Educacional Especializado, três em Psicopedagogia, duas em

Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar, uma em Psicomotricidade, uma em Biblioteconomia e uma em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

No processo de designação, a formação continuada, da mesma forma que a formação inicial, apresenta critérios de prioridade para a classificação do candidato, sendo: (i) licenciatura em Educação Especial; (ii) especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou licenciatura plena que comprove 360 horas de conteúdos da Educação Especial; (iii) 01 a 06 cursos de 160 horas em áreas específicas. Dos candidatos inscritos, houve 280 (45,2%) em i, 314 (50,8%) em ii e 25 (4,0%) em iii. Os participantes da pesquisa relataram ter realizado a Segunda Licenciatura em Educação Especial ou cursado especializações. O critério final para classificação dos candidatos é realizado a partir da combinação, em ordem decrescente, entre formação inicial e formação continuada.

A multiplicidade das escolas e dos estudantes exige dos professores uma gama de conhecimentos, como familiaridade com LIBRAS, Soroban, Tadoma, desenvolvimento de estratégias que proporcionem autonomia do estudante no espaço escolar, utilização de tecnologias assistivas, recursos da comunicação alternativa e aumentativa, dentre outros (POSSA; PIECZKOWSKI, 2020). Assim, esse professor é tido como um “professor multifuncional”, apresentando função de técnico dos materiais adaptados e sendo responsável pela política no interior da escola. É esperado que esse professor solucione as reivindicações da comunidade escolar e se submeta ao planejamento pedagógico e às atribuições documentais (VAZ; GARCIA, 2016; POSSA; PIECZKOWSKI, 2020).

Os participantes relataram experiências, que propiciaram que olhassem os estudantes PAEE como sendo estudantes da turma e da escola, de quando atuavam como professores regentes, com alunos incluídos em turmas regulares. Essas vivências proporcionaram diversas indagações e reflexões acerca de como o processo de inclusão vem ocorrendo e os desafios em tornar esses estudantes participantes ativos, além da invisibilidade desse público perante o ambiente escolar relatada pelos participantes.

Santos, Paula e Fascina (2020) apontam diversos motivos que favorecem o desenvolvimento de ações inclusivas, como acolher, estar familiarizado com

conceitos básicos das deficiências, reconhecer os direitos e respeitar as diferenças. Outro ponto ressaltado foi em relação aos desafios vivenciados, como a falta de formação continuada dos professores em geral, falta de recursos pedagógicos que propiciem a inclusão do estudante nas atividades e dificuldade em desenvolver atividades colaborativas com os professores regentes. Essas dificuldades foram apresentadas também em estudos desenvolvidos por Manzini (2018) e Pletsch e Braun (2015).

(b) Caracterização da situação profissional

Em relação à situação profissional, todos os professores de ACLTA são designados. Não há relatos de concurso realizado para a função de professor de Atendimento Educacional Especializado. Segundo dados do Inep (BRASIL, 2020a), em 2019, na cidade de Uberlândia havia 2.456 professores atuando na rede estadual de ensino, sendo 859 (35,0%) concursados e 1.597 (65,0%) designados. Em relação a amostra desta pesquisa, temos valores percentuais diferentes da média nacional. Diversos documentos legais preconizam a valorização dos profissionais da educação, garantida pela legislação e planos de carreira, vinculados mediante concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996).

A respeito da contratação de servidores designados, a Constituição (BRASIL, 1988), prevê esse tipo de contratação para que sejam supridas as necessidades temporárias. No Brasil, 59,2% das redes estaduais de ensino são compostas por professores efetivos, sendo que na região Sudeste esse quantitativo é de 59,5%. O estado de Minas Gerais apresenta um quantitativo abaixo da média nacional, cerca de 34,5%, tendo o segundo pior percentual nacional (BRASIL, 2020b).

O principal impacto no trabalho docente é a naturalização de contratações temporárias e a utilização costumeira desse processo contribui para a fragilização do trabalho docente. Há grande conveniência e interesse por parte dos governantes, pois o custo desses professores é menor. Porém, a situação de instabilidade profissional dificulta que organizações coletivas desenvolvam ações pela categoria, tendo a ausência de vínculo, alta rotatividade e possibilidade do contrato ser interrompido a qualquer momento (SILVA; GOMES; MOTTA, 2020).

Essa ausência de estabilidade profissional afeta o desenvolvimento de um vínculo mais próximo entre professor e estudante, uma vez que não há a sequência de acompanhamento durante as séries escolares e o estabelecimento desse vínculo demanda tempo que nem sempre é o suficiente pelo estabelecido no contrato de trabalho.

Segundo Mattos (2008) e Carvalho, Rolón e Melo (2018), a afetividade desenvolvida entre professor e estudante é um fator de extrema importância para que haja uma aprendizagem significativa, além de ser um ponto fundamental que pode acarretar na inclusão ou na exclusão do estudante. Tal afirmação se faz válida para todos os estudantes. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário levar em consideração a bagagem que o aluno traz de sua vivência para escola, respeitar e valorizar as emoções que são desenvolvidas ao longo da relação professor-estudante, além de buscar contextualizar o conhecimento no cotidiano do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes PAEE tem ganhado destaque nos últimos anos e, para que sejam realizadas ações efetivas, é necessário que os docentes possuam formação, inicial e/ou continuada, que propicie o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva. A formação requerida para que professores de ACLTA possam atuar na rede estadual de Minas Gerais é apresentada de acordo com a resolução publicada para convocação de designações, podendo apresentar novos critérios a cada ano. Tal documento dita a ordem de classificação dos candidatos, levando em consideração a formação inicial e continuada, de acordo com as prioridades de ordem, além do tempo de serviço na função na rede estadual.

A diversidade requerida na formação docente deve-se às mudanças que ocorrem nas resoluções, exigindo que o professor tenha uma vasta formação acadêmica e especializada para que fique com melhor colocação para concorrer às vagas no ano escolar seguinte. Na última resolução, o candidato com licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, acrescido de licenciatura plena em Educação Especial, teve prioridade na lista de classificação. Ainda se observa que a

legislação nacional vigente ainda deixa brechas em relação a formação desse profissional para atuação com estudantes PAEE.

A formação do professor está estreitamente relacionada a um perfil profissional qualificado para atender e auxiliar os estudantes PAEE e demais membros da comunidade escolar no processo de inclusão. Diversos pesquisadores pontuaram as dificuldades na caracterização desse profissional nos últimos anos. É necessário observar a ausência de concursos públicos que contemplem o cargo de professores para atuarem no AEE da rede estadual, mostrando descaso do governo com esses profissionais e estudantes PAEE e implicando em uma descontinuidade danosa ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

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

BAZON *et al*. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. v. 44, n. 1, p. 1-19, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 14 de setembro de 2001. Seção 1E. p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 19p. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 04 out. 2020.

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). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <http://portalinep.gov.br/sinopses-estatisticas-de-educacao-basica>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE**. Brasília, 2020b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0> Acesso em: 31 dez. 2020.

CARVALHO, E. A.; ROLÓN, J. C. C.; MELO, J. S. M. Os Vínculos afetivos na construção do ensino aprendizagem. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.12, n. 39, p. 469-489, 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, Supl., p. 810-824, 2018.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, Santa Maria, p. 629-641, 2017.

MATTOS, S. M. N. DE. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista TEIAS**, v. 9, n. 18, p. 50–59, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

ONU**. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais Salamanca**, 1994.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de Educação Especial. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial:** referências, percursos e abordagens. Curitiba: APPRIS, 2015. p.1-15.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 101-114, 2015.

SANTOS, M. A.; PAULA, E. M. A. T.; FASCINA, D. L. M. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Revista Educação Online**, n. 34, p. 177-188. 2020.

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M. M.; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**. n. 63, p. 137-155, 2020.

SILVA NETO, A. O. *et al*. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, p. 765-780, 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial de educação para todos, Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil:** concepções em disputa. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. XI ANPED SUL. **Reunião Científica Regional da ANPED:** Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Anais eletrônicos... Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf> Acesso em: 04 dez. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO AMARELO

Iany Elizabeth da Costa
Universidade Federal Fluminense
ianyelizabethufpb@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente artigo visa trazer uma reflexão sobre a formação de professores e a educação étnico-racial a partir da luta antirracista. Com isso, propormos uma sequencia didática utilizando o documentário AmarElo – É tudo pra ontem (OURO PRETO, 2020) com vistas a possibilidade argumentativa de uma aula antirracista no contexto da formação de professores. Para isso realizamos uma revisão documental, associada ao uso das tecnologias da educação no que tange formar docentes que tenham em suas práticas o compromisso com a luta antirracista.

Palavras-chave: formação de professores, educação étnico-racial, AmarElo.

Introdução

A educação antirracista no Brasil é fruto da luta do Movimento Negro que desde o advento da República vem pautando a Educação como um dos eixos norteadores para o combate ao racismo e a promoção do povo negro. Conforme Silva e Araújo (2005, p. 73) vários segmentos do movimento negro: “obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação” que promovesse a cidadania para esses sujeitos tidos como invisíveis.

Nilma Gomes (2017, p. 130) salienta que as experiências de educação antirracista da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 20, no Teatro Experimental do Negro (TEN) entre os anos de 1944-1961 e do Movimento Negro Unificado (MNU) constituem: “o projeto educativo emancipatório do Movimento Negro [..] visa a educação como processo de formação humana, social, cultural, pedagógica e política de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos”. Problematizando o não lugar do povo negro como sujeitos de saberes e fazeres emancipatórios.

Por esta razão é urgente e necessário forma professores (as) antirracistas visando enfrentar o racismo sistêmico da sociedade brasileira, nos últimos anos a formação docente em uma perspectiva antirracista do ponto de vista normativo foi amparada pelas normativas legais, mas enquanto discurso prático necessita ainda ter lugar de fala. Santana e Amaro (2018) pontuam que a temática é pouco abordada quando se trata do tema formação de professores. Pereira e Rocha (2020) ao relacionarem a educação antirracista e a formação de professores evocam a teoria decolonial, para nos lembrar que promover os saberes e fazeres dos povos afro-brasileiros, deve partir do principio que esses conhecimentos denotam outra metodologia e estrutura de ensino que supere a tradicionalidade do olhar colonizado.

O ensino a partir das linguagens digitais tem um alto alcance na compreensão e reflexão daqueles que compartilham momentos de aprendizagem. Neste sentido, AmarElo (OURO PRETO, 2020) representa por si só uma aula sobre a história do povo negro e os porquês do racismo estrutural brasileiro. A pandemia da Covid-19 e a necessidade de distanciamento social fizeram com que os processos formativos também fossem realizados *online*, por esta razão neste artigo utilizamos este documentário como base de proposta de aula para contribuir na formação de docentes em diferentes lugares no Brasil.

Para isso, utilizamos uma metodologia fundamentada da pesquisa bibliográfica qualitativa que para Caldas (1986, p. 38): “designa um levantamento de informações em documentos”, neste caso optamos por produções acadêmicas na temática da formação de professores na questão étnico-racial e das normativas que as embasam. Em consonante com o pensamento de Moran (1999) ao pautarmos nossa reflexão a partir do documentário **AmarElo – é tudo pra ontem** (OURO PRETO, 2020) como fonte argumentativa para a proposta de formação antirracista.

Como resultado apresentamos na conclusão deste artigo uma sequência didática para a formação de professores no ensino remoto dando lugar de fala a este documentário com o intuito de fomentar uma educação antirracista para diferentes públicos de professores. Escolhemos os eixos Voz Preta e Emancipação na Era Digital para compor nossa aula por entender que o momento pandêmico nos pressiona a potencializar o lugar de fala do povo negro.

Formação docente e a luta antirracista: uma breve análise

De acordo com Kabengele Munanga (2009) devemos pensar a educação antirracista como um conjunto de práticas, valores e atitudes que visam desconstruir o racismo sistêmico e promover a contribuição social, cultural e história do povo negro afro-brasileiro. Não se trata apenas de trazer a história da cultura de diferentes povos africanos que ajudaram a formar o povo brasileiro, mas de fomentar uma *práxis* de ensino para que docentes e discentes reconheçam os valores civilizatórios dessas culturas enquanto promotores de um saber não hegemônico.

Azoilda Trindade (2010) aos nos ensinar sobre os valores civilizatórios define os eixos que eles se materializam: energia vital, oralidade, circularidade, corporiedade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade. Esses valores segundo a autora são construções históricas, sensoriais, visuais, simbólicas, sensitivas do povo negro para além da diáspora e precisam ver trazidos para o âmbito escolar para que pessoas negras tenham uma autoafirmação positiva e que as pessoas não negras superem as práticas racistas tão presentes em nosso cotidiano.

Silvio Almeida (2018) reafirma que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante, pois, cria mecanismos discursivos e ações para negar direitos e expropriar as pessoas negras da condição de sujeito. Para ele as instituições de poder são racistas, por que a sociedade é racista. Nesse aspecto, educação antirracista atua no enfrentamento ao racismo, partindo da pedagogia do Movimento Negro que “reeduca os outros seguimentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e conquistas” (GOMES, 2017, p. 130).

Desta forma, a legislação antirracista a citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 3º que trata dos princípios fundamentais da educação brasileira no inciso “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. (BRASIL, 1996), Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que incluiu o artigo 26-A na citada Lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

São marcos da luta do movimento negro por uma educação que fomente a equidade e combate o racismo dentro e fora da escola. Com isso, a formação de professores ato de alta importância do contexto da ação docente que esperamos em sociedade, tem a perspectiva da educação antirracista como um dos desafios para a efetivação de um fazer educativo que realmente venha a somar forças no combate à descriminação racial no Brasil.

Segundo Nunes *et al* (2019) a legislação antirracista é um avanço enquanto política pública afirmativa e no entendimento que o racismo estrutural da sociedade brasileira só pode ser superado se educamos as gerações para refutá-lo. Como bem disse Nelson Mandela (s/d, s/p): "ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".

Santana e Amaro (2018, p. 24-25) ao realizarem um estudo sobre a produção acadêmica que versa a relação da formação de professores e a educação das relações étnico-raciais asseveram que precisamos:

> Repensar os processos de formação de professores, seja ele inicial ou continuado, implica em desconstruir o modelo de democracia racial no qual fomos formados e (de) formados. As concepções acerca da formação de professores, na contemporaneidade, continuam refletindo um modelo de racionalidade, de conhecimento e formação legitimados em princípios universais, como bem colocou Arroyo (2008). Essa questão que Arroyo levanta parece-nos fundamental. Nesse sentido, reeducar o olhar e as representações sobre a diversidade é uma tarefa central nos programas de formação e diversidade, na medida em que a diversidade "repolitiza a formação".

Ou seja, a formação docente em uma perspectiva antirracista do ponto de vista normativo é amplamente balizada, mas enquanto discurso prático necessita ter lugar de fala. Ainda em Santana e Amaro (2018) é pontuado que a temática é pouco abordada quando se trata do tema formação de professores, por isso a urgência de trazer a questão.

Corenza (2018) evidencia que a formação de professores deve ser um lugar de debates, fomento de conhecimentos e lugar de reflexão crítica, por isto, uma formação de docentes que seja pautada no antirracismo é primordial para que os

mesmos repensem suas atuações e busquem emancipar seu alunado para que a luta antirracista seja uma luta de todes.

Pereira e Rocha (2020) ao relacionarem a educação antirracista e a formação de professores evocam a teoria decolonial, para nos lembrar que promover os saberes e fazeres dos povos afro-brasileiros, deve partir do principio que esses conhecimentos denotam outra metodologia e estrutura de ensino que supere a tradicionalidade do olhar colonizado.

Furtado e Meinerz (2020) atentam que é urgente superarmos as estereotipias que permanecem no currículo da formação de professores quando se trata da educação antirracista. As autoras ao tratarem da questão com docentes da educação básica perceberam na narrativa de muitos que o tema apresenta-se como conteúdo a ser cumprido, ação pontual, etc. O que acaba por fomentar uma *práxis* docente que não critica dos silêncios, ao contrário cria situações de representação estereotipada da cultura e saber do povo negro. Nesse sentido, que adianta uma formação docente que não supera a visão plastificada do ser negro no mundo?

Com isso, a pandemia da Covid-19 trouxe consigo problemas que a sociedade brasileira sempre busca minimizar, o racismo à brasileira como denunciou Lélia Gonzalez (RIOS & LIMA, 2020) coloca a população negra no lugar do lixo, e bem como, disse Lélia: “o lixo vai falar e numa boa”. Sendo assim, a necessidade de isolamento social e o advento do ensino remoto evidenciaram a exclusão social e tecnológica de discentes e docentes em todo Brasil (IBGE, 2021). Neste cenário as formações docentes passam a ser essencialmente *online*, apesar da citada LDB (BRASIL,1996) já asseverar a possibilidade da mesma ser realizada nessa modalidade é importante citar que a preferência é pelo modo presencial.

Diante deste cenário nosso objetivo nesse artigo é trazer uma proposta metodológica que equacione a luta antirracista a formação de professores, no contexto do ensino remoto. Tendo em vista que, combate o racismo é dever da sociedade brasileira, bem como, é urgente e necessário termos formações que estejam de fato propondo a reflexão critica e social. Sobre essa questão, passamos a tratar de forma qualitativa agora.

AmarElo: É tudo pra ontem, uma proposta didática antirracista na formação docente.

Partindo desta situação limite que o contexto de pandemia nos aufere e do entendimento a partir dos citados autores: Pereira e Rocha (2020); Furtado e Meinerz (2020); Santana e Amaro (2018) do não lugar da questão étnico-racial na formação de professores. Como um problema real que desvirtua a luta e as conquistas do movimento negro no âmbito da educação, nos interessou fazer uma proposta de formação étnico-racial a partir do documentário **AmarElo- é tudo pra ontem** sobre o Rapper Emicida um trabalho do diretor Fred Ouro Preto (2020) (figura 1) que trás a tonicidade da força do povo negro, buscando por em evidência seus fazeres e saberes que neste contexto de pandemia nos levam a pensar qual é o nosso papel na luta antirracista?

Figura 1 – Capa do documentário AmarElo – É tudo pra ontem (2020).

Fonte: *Netflix* (2020).

O ensino remoto, conforme Oliveira e Paiva (2020) constituíssem em processos educativos que acontecem em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, baseados nas metodologias ativas que para Moran (1999) são modos de interconectar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação com a *práxis* de ensino. Pensando a possibilidade de formação de professores de modo remoto, o documentário **AmarElo: É tudo pra ontem** (2020) nos oferece uma conscientização e aprendizado coletivo sobre história do povo negro brasileiro a partir da visão dos sujeitos marginalizados historicamente.

Em uma formação de professores antirracista, AmarElo apresenta-se como contraponto argumentativo para levarmos o pensamento reflexivo do não lugar do povo negro e de como sua voz e cultura tem valor e agência. Com isso, dentro de uma proposta didática haja vista que o mesmo pode ser trabalhado separadamente em nove eixos: Escravidão, História do Trabalho em São Paulo, Imigração e Apagamento Histórico, Gentrificação, Periferia, Cultura Hip-Hop, Voz Preta, Emancipação na Era Digital, Reescrevendo a História (STARLLES, 2020). Podemos relacionar os mecanismo da legislação antirracista com as competências e habilidades que a BNCC formação de professores (2018) que nos convidam a fomentar nos (as) docentes uma prática antirracista.

O ensino a partir das linguagens digitais tem um alto alcance na compreensão e reflexão daqueles que compartilham momentos de aprendizagem. Neste sentido, AmarElo (OURO PRETO, 2020) representa por si só uma aula sobre a história do povo negro e os porquês de cada dia mais levantarmos a bandeira contra o racismo estrutural brasileiro. Por isso tornar-se um importante documento para que nós professores possamos desconstruir a visão estereotipada da educação antirracista e da história do povo negro brasileiro.

Para isso, utilizamos uma metodologia fundamentada da pesquisa bibliográfica qualitativa que para Caldas (1986, p. 38): “designa um levantamento de informações em documentos”, neste caso optamos por produções acadêmicas na temática da formação de professores na questão étnico-racial e das normativas que as embasam. Em consonante com o pensamento de Moran (1999) ao pautarmos nossa reflexão a partir do documentário **AmarElo – é tudo pra ontem** (OURO PRETO, 2020) como fonte argumentativa para a proposta de formação antirracista.

Como resultado apresentamos uma sequência didática para a formação de professores no ensino remoto dando lugar de fala a este documentário com o intuito de fomentar uma educação antirracista para diferentes públicos de professores. Escolhemos os eixos Voz Preta e Emancipação na Era Digital para compor nossa aula por entender que o momento pandêmico nos pressiona a potencializar o lugar de fala do povo negro.

Visando contribuir de modo qualitativo para que os (as) docentes que atuam no contexto da formação de professores possam ter uma proposta de ensino didática e atual que os (as) ajude a superar o modo tradicional de trabalho que mesmo no ensino remoto ainda tem o legado de uma abordagem superficial de tema tão relevante.

Para pensarmos nossa sequência didática a partir do documentário AmarElo: É tudo pra ontem (2020). A partir dos eixos Voz Preta e Emancipação na Era Digital é necessário refletir sobre os mesmos, para Djamila Ribeiro (2017) o lugar de fala é um lugar político, fruto da resistência negra frente ao racismo, ao falar o povo negro agencia suas lutas e denuncia o silêncio imposto pelo sistema racista e estrutural. Segundo bell hooks (2019) as palavras são resistência, mudança, ação, rompem silêncios impostos, quando o povo negro fala trás a tonicidade de quem já nasce silenciado. Quando Emicida recita o ditado Ioruba: “exu matou um pássaro ontem, com a pedra que só jogou hoje”, ele define seu papel no mundo de quem voltou pra dizer tudo o que a sociedade racista não quer ouvir e pra fazer da sua voz preta a voz de todes.

A emancipação na era digital é um ponto alto no documentário apresentada na estética de Emicida, mas também, com a participação da cantora trans negra Majur, da cantora negra Drik Barbosa, e da cantora negra MC Thaa que trazem do corpo e da voz o lugar de potência negra. Por isso, quando enaltecemos a emancipação falando das pessoas negras que usam da era digital para trazer narrativas insubmissas e contribuir na autoafirmação positiva do povo negro.

Conforme Cogo e Machado (2010) as redes sociais tem sido usadas pelo movimento negro para propagar não só o ativismo, mas fomentar uma forma de ser negro (a) no mundo, um retorno à valorização da cultura, história e memória negra, ou seja, nada sobre nós, sem nós esse é o lema. Deste modo, propomos a proposta didática visa contribuir na formação docente a partir do antirracismo.

Sequência didática:

Área: Interdisciplinar	
Tema: Educação Antirracista a partir do documentário AmarElo: É tudo pra ontem	
Duração das Aulas: 45 minutos (2 encontros)	**Público Alvo**: Docentes.
I. **Pré-requisitos**:	

✔ Noções sobre racismo no contexto atual; ✔ Capacidade de compreensão da importância da luta antirracista na práxis docente.
II. Objetivos: **Geral:** Compreender a relação entre a luta antirracista e a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica. **Específicos:** ● Entender as interfaces da luta antirracista a luz do movimento negro brasileiro; ● Destacar a incursão da educação antirracista no currículo da educação brasileira; ● Problematizar os eixos Voz Preta e Emancipação na Era Digital a partir das narrativas decoloniais do documentário AmarElo: É tudo pra ontem;
III. Conteúdo Programático: - Racismo e o não lugar do povo negro como *ethos* da construção do racismo estrutural; - Relação sociedade/questões raciais e a expropriação do povo negro como sujeito de fala; - Educação Antirracista como tema transversal na Formação de Professores. -Agência de poder da fala do rapper Emicida em sua filosofia de luta a partir do documentário AmarElo: É tudo pra ontem.
IV. Metodologia: As aulas serão desenvolvidas de modo síncrono e assíncrono. O requisito inicial da aula é assistir ao documentário AmarElo: É tudo pra ontem, a aula síncrona (*on-line*) será ministrada por meio do *Google Meet,* utilizando material (*PowerPoint*) e textos teóricos fundamentadores. A aula assíncrona com atividades para fixação de conteúdo e avaliação, com base na aula síncrona, em referências bibliográficas e nos saberes dos educandos. Com avaliação formativa ao longo do processo, nos encontros vamos aprofundar os conceitos da luta antirracista consonante a contexto apresentado no documentário, a fim de fomentar no alunado uma reflexão critica sobre o racismo e a história do povo negro no Brasil.
V. Recursos Didáticos: Serão utilizados os seguintes recursos: conexão de internet, notebook, encontro síncrono via *Google Meet* e interação assíncrona por meio das plataformas do *GoogleForms e do Mentimeter*.
VI. Verificação de Aprendizagem: Avaliação Formativa Conforme o entendimento sobre o tema “Racismo e Formação de Professores”, apresente elementos que respondam a questão: **Quais contribuições da luta antirracista no documentário AmarElo: É tudo pra ontem no fomento da educação antirracista no Brasil atual?** Resposta postada em forma de 03 palavras na dinâmica da chamada nuvem de palavras no link criado no site *Mentimeter*.
VII. Bibliografia: Proposta na referência deste Artigo

Fonte: Adaptação COSTA, I. E da. (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto percebemos que a luta antirracista é uma luta de todes e que é fundamental que a educação assuma seu papel no enfrentamento ao racismo estrutural brasileiro. Os avanços no campo normativo no âmbito educacional que trazem a obrigatoriedade da inserção da história da África e da cultura afro-brasileira

e africana em todas as etapas da educação, bem como, na formação docente balizam a urgência de se mudar visões estereotipadas.

Sendo assim a formação de professores a partir de uma perspectiva antirracista, contribui não apenas para que docentes desconstruam seus preconceitos, mas que estes se apropriem de conhecimentos para que suas práxis educativas sejam pautadas no enfrentamento ao racismo. Como vimos, o contexto pandêmico nos colocou em situação limite, mas também possibilitou nosso acesso qualitativo as tecnologias voltadas para a Educação. E pensando nessa questão propomos neste artigo uma sequência didática utilizando como base de reflexão o documentário AmarElo: É tudo pra ontem.

AmarElo nos permite perceber outra visão de mundo e a crítica do não lugar do povo negro na história brasileira, trazer suas narrativas insubmissas para o contexto da formação de professores é fomentar nos mesmos uma ação educativa antirracista. Principalmente, pois em AmarElo vemos o retrato de um Brasil que o racismo estrutural visa negar a existência. Sendo assim, concluímos nossa reflexão compreendendo que assim como Exú mata um pássaro ontem, com a flecha que só jogou hoje, que possamos assumir uma postura antirracista e trazer para os espaços de formação docente os saberes e fazeres do povo negro brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL, Mistério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08/10/2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02/10/2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (2004). Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 02/10/2021.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 25/10/2021.

CALDAS, M. A. E. **Estudo de Revisão da literatura: fundamentação e estratégia metodológica**. São Paulo: Brasília. Editora Hucitec, INL, 1986.

CORENZA, Janaina de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba: Appris, 2018.

COGO; Denise, MACHADO, Sátira. Redes de negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/satiramachado/files/2020/07/redes-de-negritude.pdf Acesso em: 18 Nov 2021.

FURTADO, T. F; MEINERZ, C. B. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotipias. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 17, p. 35-57, 2020.

GOMES, Nilma. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, L.**Por um feminismo afrolatinoamericano**: ensaios, intervenções e diálogos. Org.

HOOKS, Bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. MARINGOLO, C. B. São Paulo, Elefante, 2019.

RIOS, F; LIMA, M. 1 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORAN, J. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida no evento "**programa TV escola - capacitação para agentes**", realizado pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf Acesso em 07 set 2021.

NUNES, Antônio de Assis Cruz et al. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n.1, p. 203-212, mar. 2019.

OURO PRETO, Fred, **AmarElo** - É tudo pra ontem. Laboratório Fantasma.
OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA efeitos da pandemia. In. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020.

PEREIRA, M. D. de S; ROCHA, F. R. L. da. Educação antirracista e a formação de professores (as) em uma perspectiva decolonial. In: **Revista em favor da igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v. 3, n. 3, ago/dez 2020.

SANTANA, J. V. J. de; AMARO, E. da S. Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: um estudo bibliográfico. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão** Dias. V. 5, n. 16, Junho de 2018.

SILVA, G; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org) **História da Educação do Negro e outras Histórias**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**? Belo Horizonte (MG): Letramento. Justificando, 2017.

STARLLES, W. Amarelo 10 motivos para assistir o documentário do Emicida na Netflix (09/12/2020). In: **Guia do Estudante**. Disponível em: **https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/amarelo-10-motivos-para-assistir-o-documentario-do-emicida-na-netflix/** Acesso em: 18/10/2021.

TRINDADE, A. Valores Civilizatórios. In: **A Cor da Cultura**, Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20af

robrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf Acesso em: 15/10/2021.

Agência de fomento: Agradecemos a CAPES pelo fomento financeiro da bolsa de doutorado para a realização deste trabalho.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O CINEMA NEGRO: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Simone da Silva Alves
Universidade Federal do Pampa/Unipampa
sialves554@gmail.com

Janice da Silva Pacheco
Universidade Federal do Pampa/Unipampa
janicepacheco.aluno@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Este artigo discorre sobre a pesquisa de revisão bibliográfica de artigos publicados nas Plataformas SciElo e Portal de Periódicos CAPES/MEC com a temática: Formação de professores, cinema negro e relações étnico-raciais reflexionando outras formas de visibilidade e representatividade do cinema negro como aporte para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica. Resultados indicam que houve um aumento na produção acadêmica na última década, porém, ainda é preciso incitar e encorajar mais estudos e, fomentar formações continuadas de professores que contribuem para a consolidação das politicas públicas, do ensino das relações étnico raciais e o protagonismo do cinema negro.

Palavras-chave: Formação de professores; Cinema negro; Étnico-raciais.

Introdução

Este trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa-Campus-Jaguarão/RS, e discorre sobre a pesquisa de revisão bibliográfica, que conforme GIL (2019) é produzida com base nos materiais já publicados, e também por compreender que esta etapa é o primeiro passo para qualquer empreitada quanto a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2018). Assim sendo, neste estudo utilizamos os artigos publicados na Plataforma SciElo e Portal de Periódicos CAPES/MEC com a temática: Formação de professores e relações

étnico-raciais pensando em outras formas de visibilidade e representatividade do cinema negro como aporte para a formação de professores e para o ensino da educação para relações étnico-raciais nas escolas de educação básica.

Destacamos ainda que essa pesquisa tem como guia as seguintes políticas públicas educacionais: Lei Nº 9394/1996, Lei Nº 10.639/2003, Lei 11.645/ 2008, e a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (ERER) e ainda dialoga com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Partindo do entendimento que a escola é o espaço onde se busca possibilitar a formação integral e plural dos estudantes torna-se fundamental que esta oportunize outros olhares e saberes, mas para isso é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento e sensibilidade para compreender a diversidade cultural presente na escola, assim como também esmiuçar o teor e a importância das leis e como elas inferem suas práticas. Ainda sobre este aspecto ALVES; VIEIRA;STOLL:LIMA afirmam que:

> ...o espaço educativo torna-se ideal para trabalhar situações cotidianas que ampliem seus conhecimentos, dentre eles, a diversidade étnica, tema que para alguns professores/as parece não ser tão importante, o que é um equívoco. ALVES; VIEIRA;STOLL;LIMA, 2021, p.5)

Sabemos que as leis reconhecem e legitimam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, mas ao ser confrontado com a prática docente, percebemos que há uma grande carência da qualificação docente ainda sobre o tema. Ressaltamos que em muitos cursos de licenciatura e magistério, o fato de simplesmente ter alguma referência ao assunto no Projeto Pedagógico do Curso, isso por si só, já existe o entendimento que o conteúdo foi contemplado, ou seja, a simplória referência a temática nos registros oficiais não implica a efetividade da lei. E há também os profissionais que se formaram nos cursos de licenciatura e magistério antes da obrigatoriedade da lei, que em sua maioria nem mesmo foram contemplados com a simples sugestão ou alusão ao tema. Sendo assim, muitos docentes não se sentem aptos a trabalhar com essa temática pois não tiveram a

oportunidade de se apropriarem deste tema durante sua formação inicial e tão pouco tiveram acesso durante a formação continuada através de cursos de qualificação. Logo, muitos não se sentem preparados para abordar a ERER em suas aulas, e nem mesmo conseguem aproveitar as situações de discriminação racial na escola para abordar o assunto, Ribeiro (2020) discursa sobre formação docente ao pesquisar as narrativas dos professores sobre as questões étnico raciais e a história e cultura do povo negro no currículo, apresentando o desconforto de muitos professores ao abordar ERER em suas aulas. Diante disto é urgente falar sobre o ensino das relações étnico raciais na formação docente inicial e continuada dos professores da educação básica.

Outro aspecto, é que durante muito tempo o uso de recursos fílmicos em sala de aula foi tido como entretenimento, muitas vezes utilizado para 'passar o tempo' sem um objetivo didático, ou um meio de fazer com que as aulas sejam mais lúdicas.

> Por incrível que parece os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento e atividades verdadeiramente educativas como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. (DUARTE, 2009,p.18-19).

Por outra via, pesquisadores apontam que ao longo dos anos, perceberam que a linguagem cinematográfica colabora com as aprendizagens nas áreas de leitura, escrita, artes, entre outras áreas como também para o ensino das relações étnico- raciais (NEVES, 2006;LOBO,2016). E destacamos que também houve um aumento da produção científica da última década, explicamos mais detalhadamente esses dados na metodologia.

Acreditamos que o cinema é um recurso capaz de promover debates que podem afetar o senso comum quanto a representação do negro, que durante anos foi representado como pobre, favelado, sujo, em subempregos etc, mas para mudar esta visão é preciso o trabalho de uma curadoria atenta (NEPOMUCENO, 2014), sensível e com conhecimento teórico sobre o ERER e as leis que regem este ensino. Uma vez que é através destes pressupostos que o professor irá selecionar filmes que valorizem a visibilidade do protagonismo negro e propor atividades e

reflexões que vão muito além do visível e explicito. E o curador que fará a primeira análise dos filmes baseados na conjuntura da produção e na análise fílmica, e apontar novas formas de visibilidade do negro nas telas, seja na frente ou atrás delas e ainda refletir sobre o lugar do negro na sociedade, e qual imagem é representada no cinema. Para Stuart Hall (2000) o conceito de identidade vai muito além de uma simples categorização, isso quer dizer que o sujeito é identificado em relação ao meio social no qual esta inserido, levando em consideração aspectos históricos, políticos e sociais.

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2000, p. 12-13).

Essas variadas identidades são resultado da sociedade, que cria identidades maquiadas e estereotipadas não deixando que o sujeito mostre quem realmente é.

Atualmente a escola necessita de outros instrumentos metodológicos para trabalhar esta temática com os estudantes. Diante disto, quando ressaltamos a importância que o cinema contribui com o fazer pedagógico, destacamos a Lei n.13.006/2014, que tem como preceito a exibição de 2 (duas) horas mensais de filmes nacionais como um componente curricular nas escolas do país (Brasil, 2014). No entanto, essa lei não determina quais filmes devem ser exibidos, sendo assim abre espaço para os docentes pensarem em propostas de filmes que valorizem a diversidade e pluralidade etnorracial. E ainda, vale relembrar que a partir do ano de 2003 a Lei nº 10.639/2003 delibera sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e indica o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica nas escolas públicas e privadas, sendo mais uma ótica sobre as multiplicidades étnicas e raciais, que tradicionalmente se consolidaram através da música e dança como uma forma de produção da sociedade negra.

Sendo assim, os professores podem engrandecer o trabalho pedagógico utilizando recursos fílmicos com o protagonismo negro, valorizando a estética e

levando em conta as questões da negritude interagindo com outras possibilidades de conceber, produzir e compartilhar o conhecimento, rompendo assim com ideias tradicionais que são frequentemente utilizadas ao abordar as temáticas étnico-raciais na formação docente.

Nesta direção Meinerz (2017), diz que através da interculturalidade nas relações etnorraciais, os conhecimentos realizado por intelectuais negros permitem diferentes maneiras de pensar e agir enquanto educadores e pesquisadores. Destacamos que a educação precisa valorizar o ensino das relações étnico raciais, e é fundamental que o ensino na educação básica propicie a reconstrução e valorização de elementos históricos, culturais da cultura negra, e que os professores estejam disponíveis "[...] para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a sua vida cotidiana, levá-los a confrontar os seus próprios conhecimentos com a informação embutida nos conteúdos escolares" (LIBÂNEO, 2013) e reconhecer a necessidade de abordar as questões étnicas e raciais como centrais em cursos de formação de professores, uma vez que criam uma nova experiência estética com grande possibilidade de formar professores para além dos conhecimentos eurocêntricos, ou seja, pautados na interpretação dos europeus sobre o mundo, seguindo os valores do ocidente europeu (ROSA, FRESQUET, 2017).

Diante do exposto os filmes com protagonismo negro contribuem potencialmente para o ensino das relações étnico-raciais e na formação profissional docente.

Metodologia

Este estudo localiza-se na linha de pesquisa revisão bibliográfica, que é o primeiro passo para a realização de qualquer pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2018) e é de suma importância, pois é o que incentiva e orienta o aprendizado de forma sólida na área da pesquisa (RICHARDSON,1999), por isso exige tempo, diligência e muita atenção no momento da coleta e seleção dos dados. Inicialmente recorreu-se a diversas bases de pesquisa para a busca de artigos, e entre as mais variadas fontes, escolheu-se Scielo e Portal de Periódicos

CAPES/MEC. Esta escolha, não foi aleatória, mas sim, por estes portais serem uma biblioteca eletrônica que contempla artigos científicos brasileiros atualizados em suas bases de dados, e pela presença de publicações relacionadas à temática "Contribuições do Cinema Negro para Educação das Relações Étnico-Raciais".

Quanto a seleção dos artigos para a pesquisa, optou-se por artigos em português publicados em revistas da área do conhecimento da educação ou relacionadas a educação, e testamos os descritores nas plataformas SciElo e Capes respectivamente: cinema negro; professores; formação de professores; e étnico racial. Por fim optou-se por utilizar o descritor: cinema negro.

Para auxiliar na organização e análise dos artigos, foram utilizados os indicadores da plataforma em que foi extraído o artigo tais como: título, ano, descritores/ palavras chaves e resumo. Ao verificar que o artigo tinha características da mesma temática, lia-se o resumo do mesmo para verificação e análise. Este tipo de estudo é chamado por BARDIN (2011) de análise de conteúdo temática que é compreendida como um agrupamento de instrumentos metodológicos que se utiliza em discursos diversificados, sendo assim busca-se um núcleo de sentido, presença ou ausência de sentidos e significados, dos critérios indicados.

Para a análise dos resumos foi utilizado como principal fonte metodológica, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) através da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

Ainda sobre estudos caracterizados nesta linha de pesquisa revisão bibliográfica que tem por finalidade a exploração e a revisão metodológica e sistemática. Autores como GAVIÃO; PEREIRA (2014), defendem que este tipo de pesquisa tem por objetivo identificar, selecionar, avaliar e sistematizar pesquisas que foram realizadas anteriormente. A pesquisa bibliográfica que aqui foi realizada foi fundamentada na análise de artigos já publicados, a partir desta seleção, foi realizada uma revisão planejada, estruturada e controlada, ou seja, sistemática. Assim, foram utilizados métodos na busca para sistematizá-la, visando identificar, selecionar e avaliar os artigos.

Foram inseridas pesquisas nacionais que abordavam a educação das relações étnico-raciais, protagonismo negro e formação de professores, e

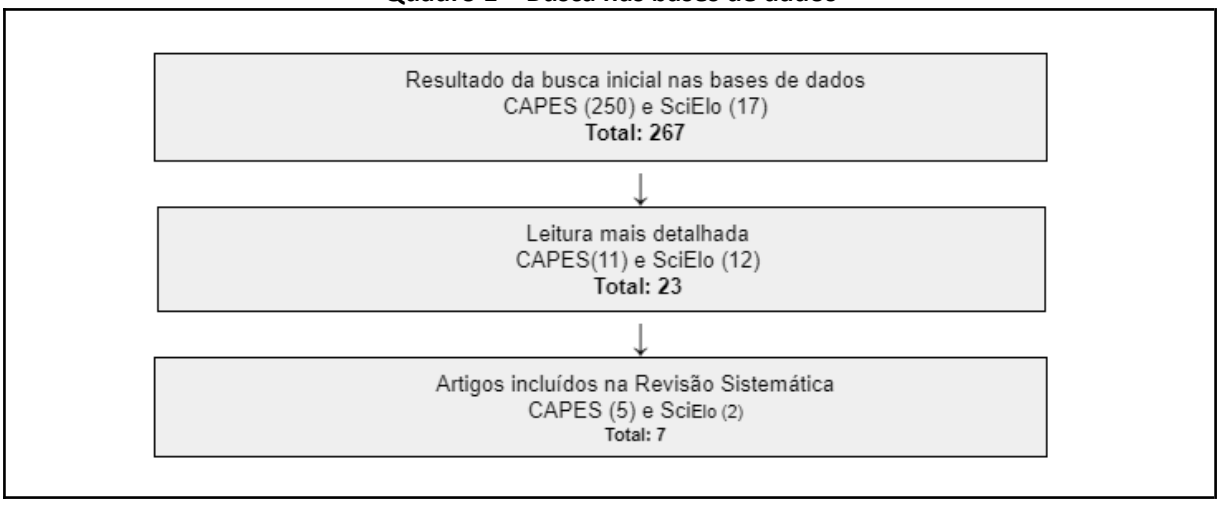
publicações do período de 2003 a 2021. A escolha de tal período foi porque a partir de 2003 o cinema nacional teve incentivo expressivo, através de políticas de promoção do cinema nacional e também pela criação da lei 10.639/2003, diante disso, compreendemos que os últimos 17 anos podem retratar um cenário amplo das pesquisas científicas que abordam essa temática.

Ainda quanto ao refinamento da pesquisa, destacamos que foram excluídas as pesquisas em duplicidade, revisão de literatura, artigos de opinião, resenhas, pontos de vista, carta ao editor e editorial.

Na sequência, foi realizada a seleção de todos os artigos identificados através da leitura dos títulos, resumos e metodologia. E assim após um longo trabalho de análise e escolha quanto a permanência ou exclusão de um artigo. Chegou-se aos 07(sete) artigos restantes, que por fim estes foram acessados em sua íntegra para análise e verificação detalhada.

O quadro abaixo apresenta o esquema de seleção dos artigos, através de um fluxograma que sumariza os resultados da pesquisa que, inicialmente, utilizou descritores, identificou-se 267 produções de artigos em seguida. Na sequência, com o refinamento dos critérios de exclusões, restaram 23 artigos para análise mais detalhada. Dessas, após leitura dos resumos, foram identificados 07(sete) artigos que abordavam a temática: cinema negro.

Quadro 1 – Busca nas bases de dados



Fonte: Autores

Analisando o Conteúdo e Categorizando os Resultados das Pesquisas

Após a seleção dos artigos, iniciou-se a leitura desses artigos na íntegra, a partir dos quais foram analisados os elementos presentes de: autoria, ano de publicação, título, periódico, área temática e descritores/palavras-chave.

Quadro 2 – Artigos Selecionados

Nº	Autoria	Ano	Título	Periódico	Área Temática	Descritores/Palavras-chave
1	Ferreira, Ceiça; Carvalho, Clarissa	2021	Novas formas de visibilidade: representação de gênero e raça no audiovisual em Goiás	Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação	Comunicação Social	Cineastas negros; Audiovisual goiano; Visibilidade; Representação; Gênero e raça
2	Celso Luiz Prudente	2019	A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio	Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação	Language and Literature: Philology. Linguistics: Communication. Mass media	Dimensão Pedagógica; Cinema Negro; Étnico-raciais; Íbero-ásio-afroameríndio; Euro-hétero-macho-autoritário
3	Carvalho, Noel dos Santos; Domingues, Petrônio	2018	Dogma Feijoada: A invenção do cinema negro brasileiro	Revista Brasileira de Ciências Sociais	Ciências sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.	Cinema; Negro; Produção audiovisual; Relações raciais
4	Carvalho, Noel dos Santos; Domingues, Petrônio	2017	A representação do negro em dois manisfestos do cinema brasileiro	Estudos Avançados	Educação	Cinema; Negro; Cultura; Relações raciais
5	Fábio José Paz Da Rosa; Adriana Mabel Fresquet	2017	A estética negra de Zózimo Bulbul em cena: novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores	Educação temática digital -Universidade Estadual de Campinas	Education	Cinema negro; formação de professores; zózimo bulbul

6	Santiago Júnior, Francisco das Chagas Fernandes	2012	Imagem, raça e humilhação no espelho negro da nação: cultura visual, política e "pensamento negro" brasileiro durante a ditadura militar	Topoi (Rio de Janeiro)	História e Educação	Cinema brasileiro; identidade racial; Xica da Silva; Tenda dos Milagres; cultura visual; cultura política; intelectualidade negra
7	Araújo, Joel Zito	2008	O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira	Revista Estudos Feministas	Ciências Humanas	Negro na telenovela e no cinema; racismo; ideologia do branqueamento; mulheres negras na TV e no cinema

Fonte: Autores

No primeiro artigo, intitulado "Novas formas de visibilidade: representação de gênero e raça no audiovisual em Goiás", as autoras Carvalho e Ferreira (2021) apresentam novas formas de exibição do negro sob o olhar de três jovens cineastas negros. Através desse artigo, identificamos novas formas de visibilidade do negro na frente das telas, e também atrás das câmeras, uma vez que compreendemos o cinema negro não só pelo que é exposto na frente das telas, mas também nos bastidores. Ainda, enfatiza que o governo atual, que teve início no ano de 2019, trouxe um contexto desfavorável para a produção audiovisual e para as ações afirmativas, tendo em vista a extinção do Ministério da Cultura e os grandes cortes nos investimentos no setor. Também atenta para a importância da construção da identidade negra positiva, que, conforme Gomes (2003) e Araujo (2008) é historicamente marcada pela representação do negro em papéis subalternos ou estereotipados, como escravos e serviçais, sem grande importância ou densidade limitados em espaços inferiores. E ainda, atores de origem negra são, muitas vezes, escalados para interpretar papéis com estereótipos da feiura, subalternos, de inferioridade social e racial.

A pesquisa realizada pelos autores Carvalho e Domingues (2018) caracteriza o cinema negro a partir do Manifesto Dogma Feijoada - Gênese do Cinema Negro Brasileiro, que preconizava as seguintes exigências para valorização do cinema negro: filme deve ser dirigido por realizador negro; o protagonista deve ser negro; a temática tem que ser relacionada com a cultura negra ou à questão racial brasileira; o filme deve ter um cronograma exequível; personagens estereotipados ou maniqueístas não são permitidos; o roteiro deve privilegiar o negro comum brasileiro e super-heróis e bandidos devem ser evitados. Em outro artigo analisado, Carvalho e Domingues (2017) mostram, através do estudo da tese de David Neves (1966), a representação do negro no Cinema Novo por meio de uma preocupação cinematográfica com a produção de filmes denunciando o combate à miséria e à injustiça de classes – escancarando o sertão e as favelas, ou seja, as mazelas do Brasil –, reforçando, assim, a visão estereotipada e inferiorizada do negro. No mesmo estudo, revelam que, na ocasião da publicação da tese Neves, admite que desconhecia a existência de filmes realizados por autores negros no cinema brasileiro, mas reconhece a existência de um cinema com assunto negro no Brasil, sendo mais tarde esse um dos contrates presentes no Manifesto Dogma Feijoada - Gênese do Cinema Negro Brasileiro.

Quanto à importância da formação de professores, Rosa e Fresquet (2017) analisam a cinematografia negra de Zózimo Bulbul (cineasta negro) como uma possibilidade de educação etnorracial, relacionando as questões de currículo e negritude sob uma perspectiva multi e intercultural na formação de professores. Também destacam a necessidade de o tema ser tratado também nos cursos de licenciatura, de forma que os professores que estão em formação também possam refletir sobre a forma de visualização do negro e propiciar novas formas estéticas sobre o negro, rompendo, assim, com a visão tradicional eurocentrada, compreendendo a importância da formação docente que reconheça a necessidade das questões étnicas e raciais para debate nas formações.

Foi, ainda, constatado que a maioria dos artigos abordam questões sobre a temática cinema negro, com 06 (seis) produções na última década. Também foi verificado que a maior parte dos artigos foi publicada em periódicos nas áreas da

Educação e Ciências Sociais, e isso mostra que o tema é atual e presente, assim como também percorre entre outras áreas do conhecimento tais como História, Comunicação e Linguagem.

Os artigos estudados reafirmam a importância de indicar novas formas de representatividade e visibilidade do negro através das telas e câmeras dos filmes. Reforçando, então, a importância de ser trabalhado e estudado na academia e nas escolas, com gestores e professores de educação básica sobre o ensino das relações étnico-raciais e as contribuições do cinema negro para a temática.

Considerações Finais

Através desta pesquisa, verificamos o aumento das produções cientificas sobre esta temática na última década, de maneira que elas ocorrem mediante duas linhas: uma objetivando no melhorar ou modificar a forma de representatividade do negro na indústria fílmica, e a outra pensando na formação de professores e currículo escolar tendo os recursos fílmicos como uma possibilidade.

Sobretudo, podemos inferir que para desenvolver este novo olhar para o cinema negro no contexto escolar, é necessário o engajamento de todos, nas universidades com mais desenvolvimento de pesquisas e que estas sejam articuladas e integradas a escola através de estudos e formação continuada propiciando o conhecimento e empoderamento sobre a temática entre os professores, contribuindo para sua prática docente, de modo a superar o estereotipo já tão reproduzido nos filmes do negro, pobre e favelado e compreendendo outras formas de representatividade do negro dentro do audiovisual.

Concluímos que através dos filmes é possível estimular nos alunos a observação, a faculdade de julgamento e sensibilidade para o entendimento da diversidade cultural e étnico racial presente na sala de aula, promovendo o respeito à negritude e combate ao racismo. Mas para isso é preciso uma formação inicial e continuada dos professores repensando o currículo e a negritude através de uma perspectiva multi e intercultural, e analisando os recursos fílmicos através de uma concepção de educação etnorracial na formação de professores.

Esperamos ainda com esta pesquisa, incitar e encorajar cada vez mais estudos e fomento de iniciativas de formações continuadas que auxiliem na consolidação de ações de promoção do ensino das relações étnico raciais e o protagonismo do cinema negro.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. S.; VIEIRA, S. S.; STOLL, V. G.; LIMA, Q. C. E. Education for Ethnic-Racial Relations: conceptions and practices of Early Childhood Education teachers. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e12810313141, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13141. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13141. Acesso em: 26 oct. 2021.

BARDIN,L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70,2011.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003 , de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n . 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas.2019.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NEVES, D. E. Cinema novo no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1966.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, F. J.; Fresquet, A. M. A estética negra de Zózimo Bulbul em cena novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores. ETD: Educaçao Temática Digital, v. 19, n. 2, p. 418-436, 2017.

Agência de fomento: Unipampa; PPGEdu e PROPPI pela Bolsa concedida.

A PRODUÇÃO ACUMULADA DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo
raineirj@hotmail.com

Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
erineu.foerste@ufes.br

Josiléia Curty de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
josileia.oliveira@ufes.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Este trabalho objetivou fazer um levantamento da produção acumulada do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo no período de 2006 a 2021. Para o levantamento dos dados, foi consultado o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e selecionadas as dissertações e teses vinculadas à linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, orientadas pelo Prof. Erineu Foerste. Os resultados apontaram um total de 44 produções (teses e dissertações), sendo que 36 já foram defendidas e nove estudos estão em andamento e seis obras publicadas sobre as temáticas Formação de Professores Inicial e Continuada, Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação do Campo; Parcerias Interinstitucionais.

Introdução

O estudo realizado refere-se a um levantamento da produção acumulada do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, que é vinculado à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito

Santo (PPPGE/UFES). A pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer as características e objetivos do grupo, temáticas e objetos de pesquisas desenvolvidos pelos pós-graduandos, professores e pesquisadores.

Trata-se de um levantamento bibliográfico e documental, realizado por meio de consulta às páginas do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq e do PPGE/UFES e, em que foram consultadas as informações gerais sobre o grupo de pesquisa e selecionadas as dissertações e teses vinculadas à linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, orientadas pelo Prof. Erineu Foerste, no período de 2006 a 2021.

Interfaces com a linha e com o grupo de pesquisa

A linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do PPGE/UFES articula investigações nos campos do currículo, da docência, da formação docente e da história da educação, investigando as teorias-práticas político-culturais articuladas aos múltiplos contextos das aprendizagens e do meio ambiente, em seus desdobramentos epistemológicos, abrangendo questões relacionadas às dimensões ético-estético-políticas das diferentes redes educativas, dos processos de subjetivação, da afirmação da diferença e dos complexos desafios, impactos e movimentos de criação e de resistência aos processos de desigualdade vivenciados na sociedade contemporânea.

Dentro dessa linha de pesquisa está o Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, criado em 2008 pelo professor Dr. Erineu Foerste. Esse grupo se encontra registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e objetiva analisar pressupostos teóricos e práticos da educação do campo, utilizando abordagens qualitativas. O Grupo de pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo tem aprofundado reflexões e estudos sobre Interculturalidade, Povos e Comunidades Tradicionais e Educação, dialogando com Paulo Freire, Adolfo Sanchez Vazquez e Fornet-Betancourt. Alguns autores como Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Paolo Nosella acompanham o grupo há algum tempo com a finalidade de aprofundar diálogos sobre cultura, luta social, trabalho e história.

Henry Giroux e Jean-Claude Forquin fazem parte dessa lista e os referenciais teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski também estão presentes em alguns estudos.

Por esse contexto, o Grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo estabelece em seus estudos inúmeras problemáticas relacionadas a povos, saberes, movimentos sociais, sustentabilidade, parceria interinstitucional, território e territorialidades, sobretudo quando são trabalhados o tripé culturas-espaço-educação permeados pelos seguintes questionamentos: Que sujeitos vivem no campo (mulheres, homens, crianças, jovens etc.)? Quais são suas culturas? O que falam de si como sujeitos históricos (memórias, narrativas, biografias)? Que projeto de educação estes sujeitos praticam? Por esse debate, o grupo de pesquisa tem por objetivo

> analisar pressupostos teóricos e práticos da educação do campo, utilizando abordagens qualitativas. São investigadas práticas junto a diferentes sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, mulheres etc.) e grupos sociais campesinos num sentido mais amplo (indígenas, quilombolas, pomeranos, sem-terra, agricultores campesinos de modo geral). Discutem-se aspectos da interculturalidade na sua relação com o campesinato (BRASIL, 2021b).

A Interculturalidade, fundamentada na construção coletiva de outra hegemonia, que produz agroecologia e dignidade humana para todos, é apresentada pelo grupo de pesquisa como uma dimensão articuladora de lutas coletivas dos trabalhadores do campo e das cidades por direitos sociais, com base nas práticas de diálogo libertador (Paulo Freire), para resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso do capital internacional (BRASIL, 2021b).

Os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa

O Grupo de pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo iniciou em 2008, entretanto foram encontrados estudos vinculados ao PPGE – UFES desde 2006, sob a orientação pelo Prof. Erineu Foerste. No Quadro 1, serão

apresentados os nomes dos autores, título e tipo/ano dos trabalhos concluídos e em andamento que possuem vinculação ao referido grupo de pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos orientados pelo Prof. Erineu Foerste de 2006 a 2021 no PPGE/UFES.

Autores	Título	Tipo/ Ano
Eliana de Deus Sobrinho	Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos	Dissertação Em andamento
Giovana Barbosa da Silva	Pesquisas acadêmico-científicas: contribuições na formação do intelectual docente da educação infantil	Tese Em andamento
Soraya Ferreira Pompermayer	Leitura Literária e Educação do Campo na Formação inicial de professores	Tese Em andamento
Adriano Ramos de Souza	Cultura Máxima e Intelectualidade Orgânica na Formação Interinstitucional de Professores do Campo.	Tese Em andamento
Roseli Gohnoring Hehr	Culturas, Línguas e Educação: O Caso da Comunidade de Caramuru	Tese Em andamento
Josiléia Curty de Oliveira	Educação na região do Caparaó: desafios interinstitucionais na formação de professores.	Tese Em andamento
Ozana Galvão Baldotto	A resistência da multisseriação (escolas unidocentes/pluridocentes) em comunidades campesinas do norte do Espirito Santo	Tese Em andamento
Rainei Rodrigues Jadejiski	A materialização da educação ambiental nas práticas agropecuárias de jovens egressos de escolas do campo capixaba	Tese Em andamento
Alessandra Reinholz Velten	Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos interculturais com povos e comunidades tradicionais	Dissertação UFES, 2021
Edineia Koeler	Povo tradicional pomerano: culturas, memórias e educação	Tese UFES, 2021
Jandira Marquardt Dettmann	Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade	Tese UFES, 2020
Eduardo Carlos Souza Cunha	Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri	Dissertação UFES, 2019
Adriano Ramos de Souza	Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce	Dissertação UFES, 2019
Eucinéia Regina Müller	Classe multisseriada em Domingos Martins/es: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola	Dissertação UFES, 2019
Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque	Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do pró-licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.	Tese UFES, 2016
Angela Maria Leite Peizini	Escola do campo em comunidades de fronteiras	Dissertação UFES, 2016
Edineia Koeler	Uma professora pomerana e sua comunidade	Dissertação UFES, 2016
Mônica Nickel	Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES	Dissertação UFES, 2016
Roseli Gonoring Hehr	Produção escrita e educação do campo: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Domingos Martins-ES	Dissertação UFES, 2015
Júlio de Souza Santos	Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: Os Educadores Flâneurs Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha - Conceição da Barra/es	Tese UFES, 2015

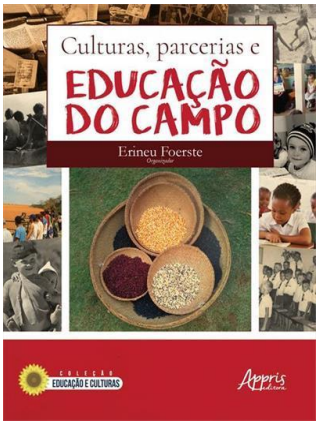
Sintia Bausen Kuster	Cultura e Língua Pomeranas: um Estudo de Caso em uma Escola do Ensino Fundamental no Município de Santa Maria de Jetibá Espírito Santo Brasil	Dissertação UFES, 2015
Charles Moreto	Gerações de Professoras de Escolas de Classes Multisseriadas do Campo	Tese UFES, 2015
Laura Maria Bassani Muri Paixão	Práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas públicas do município de Vitória (ES).	Dissertação UFES, 2014
Jandira Marquardt Dettmann	PRÁTICAS e Saberes da Professora Pomerana: um Estudo Sobre interculturalidade	Dissertação UFES, 2014
Janinha Gerke de Jesus	Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz do professor do campo.	Tese UFES, 2014
Ozirlei Teresa Marcilino	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo	Tese UFES, 2014
Rogerio Omar Caliari	A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia	Tese UFES, 2014
Fábio Mota Salvador	A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social.	Dissertação UFES, 2013
Sonia Francisco Klein	Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves - Espírito Santo	Dissertação UFES, 2013
Walkyria Barcelos Sperandio	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	Dissertação UFES, 2013
Rachel Reis Menezes	As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil	Dissertação UFES, 2013
Letícia Queiroz de Carvalho	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Tese UFES, 2012
José Pacheco de Jesus	A Práxis Pedagógica no Centro estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão-ES	Dissertação UFES, 2012
Adriana Vieira Guedes Hartuwig	Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Dissertação UFES, 2011
Marleide Pimentel Miranda Gava	Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" do município de Colatina/ES	Dissertação UFES, 2011
Arlete Maria Pinheiro Schubert	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade (2004-2005)	Dissertação UFES, 2014
Rachel Curto Machado Moreira	Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha	Dissertação UFES, 2010
Eliane Dias Martins	O trabalho com Texto Literário na Escola; Um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica	Dissertação UFES, 2008
Andrea Brandão Locatelli	Saberes docentes na formação de professores de Educação Física; um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica	Dissertação UFES, 2007
Josimara Pezzin	Professores(as) sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do MST	Dissertação UFES, 2007
Ângela Rodrigues Dias	O professor na perspectiva do "outro" professor: investigando a prática docente no ensino superior	Dissertação UFES, 2007

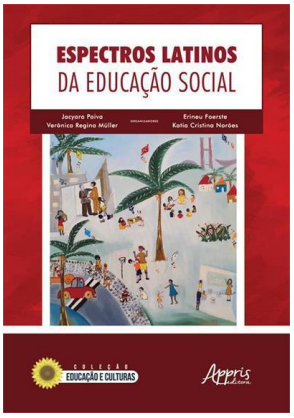
Janinha Gerke de Jesus	Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância	Dissertação UFES, 2007
Eliesér Toretta Zen	Pedagogia da Terra: A formação do professor sem-terra	Dissertação UFES, 2006
Charles Moreto	Formação de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Aberta e a Distância; um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade	Dissertação UFES, 2006

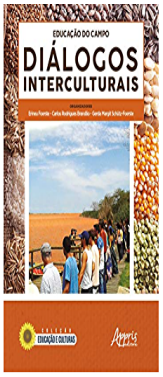
Fonte: PPGE - UFES, 2021

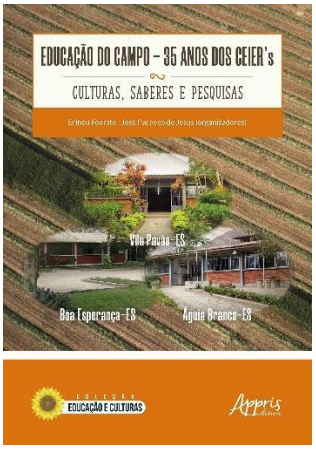
Além das 36 produções (9 teses e 27 dissertações) orientadas pelo Prof. Erineu Foerste, oito trabalhos de doutorado e um de mestrado que estão em andamento, também fazem parte da produção deste grupo de pesquisa os livros intitulados “Culturas e Parcerias e Educação do Campo (2020); Espectros Latinos da Educação Social; Educação do Campo: Diálogos Interculturais (2020); Educação do Campo: 35 Anos dos CEIER's - Culturas, Saberes e Pesquisas (2020); Pedagogia Da Alternância: 50 Anos em Terras Brasileiras Memórias, Trajetórias e Desafios (2019); Parceria na Formação de Professores (2005).

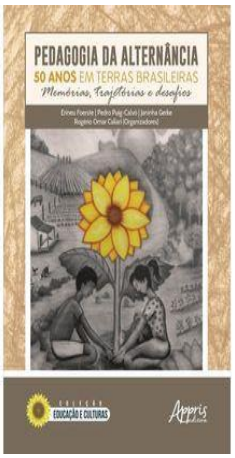
Figura 1 a 6 - Publicações vinculadas ao grupo de pesquisa – 2005, 2019 e 2020.











Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma frente de pesquisa que se destaca no referido grupo são as questões teóricas e práticas sobre parceria na formação inicial e continuada de professores do campo. Dos quarenta e quatro estudos encontradas no período de 2006 a 2021, observamos que, doze trabalhos concluídos e quatro em andamento, abordam diretamente o tema formação de professores e os outros trazem implicitamente o assunto.

A parceria na educação é também uma temática forte desenvolvida pelo grupo, considerada um objeto recente de pesquisa no Brasil, principalmente com relação à formação de professores, tendo em vista que são poucos os estudos sobre essa temática até o momento. Foerste (2001) menciona que na literatura internacional, as produções acadêmicas a respeito da temática aparecem a partir da primeira metade dos anos 90.

O grupo de pesquisa também desenvolve a ação de extensão Escola da Terra Capixaba que, por meio de parcerias com os municípios, oferta um curso de aperfeiçoamento de formação continuada referenciado nos pressupostos da Educação do Campo e na perspectiva teórico - metodológica da Pedagogia da Alternância, com a aproximação da prática e teoria, alternando tempos e espaços de ação, reflexão e ação, em contextos acadêmico e comunitário.

O curso de formação continuada Escola da Terra Capixaba 2021 está presente em 20 polos de formação continuada localizados nos municípios Castelo, São Gabriel da Palha, Cachoeiro de Itapemirim, Marilândia, Conceição da Barra,

Nova Venécia, Serra, Guarapari, Santa Maria de Jetibá, Vila Valério, Colatina, Afonso Cláudio, Ibitirama, Vila Pavão, Vargem Alta, São Mateus, Pancas, Ibatiba, Linhares (Estado), Montanha (Estado). Cada polo possui um tutor e um Professor (a) da UFES, Ifes ou do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Nesse movimento, participamos como professores responsáveis por acompanhar os encontros dos módulos e os seminários realizados nos polos.

Souza (2020), em seu estudo, verificou um aumento dos grupos de pesquisa que tem como temática a Educação do Campo e afirma que o grupo de pesquisa exerce influência na formação de novos pesquisadores e no fortalecimento dos objetos de investigação articulados à prática social. Segundo a autora, os grupos constituem eixos de investigação tais como: prática educativa, formação de professores, cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo e, também, Escola Pública e diversos programas governamentais da Educação do Campo.

É crescente o quantitativo de grupos de pesquisa que se preocupam com a Educação do Campo tem sido ampliado em todas as regiões. Essa produção é fruto da vinculação dos pesquisadores com os movimentos sociais do campo e com o debate do projeto popular para o Brasil, assim como das políticas educacionais em Educação do Campo que possibilitaram dezenas de processos formativos iniciais e continuados, a partir da relação entre universidade e movimentos sociais. Alguns pesquisadores vêm da militância em movimentos sociais, outros se constituíram como militantes a partir de projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos em parcerias entre coletivos pertencentes a universidades e os coletivos dos movimentos sociais (SOUZA, 2020).

Considerações finais

Constatamos que Grupo de Pesquisa vem fazendo história ao longo das últimas décadas e o cenário da produção tem como objeto de pesquisa a formação de professores, culturas, parcerias e Educação do Campo, marcado pelas andanças pelos territórios dos Povos e Comunidades Tradicionais e em diálogo com suas

territorialidades no Estado do Espírito Santo (comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas e comunidades pomeranas e campesinas), resistências são reafirmadas, porque “palavras de lutas” são pronunciadas em parcerias com mulheres, homens, jovens e crianças.

As parcerias tem sido a aposta do grupo para suprir as lacunas existentes na formação de professores e contribuir para a implementação de políticas interinstitucionais de profissionalização do magistério, envolvendo a colaboração e cooperação das instituições formadoras, das escolas e dos professores envolvidos nos processos formativos de forma que unindo forças possa cobrar pela implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO - CNPq. Diretório de Grupos de Pesquisa - Plataforma Lattes – CNPq. Disponível em https://lattes.cnpq.br/web/dgp. Acesso em 26 jul. 2021.

FOERSTE, E.: Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Docência, Currículo e Processos Culturais. (2021) Disponível em https://educacao.UFES.br/. Acesso em 26 jul. 2021.

SOUZA, Maria Antônia. Pesquisa Educacional Sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020.

EXPLORANDO O TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
jucenilde_oliveira@hotmail.com

Ana Patrícia Sá Martins
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
anamartins1@professor.uema.br

Eixo: 4 - Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente estudo se insere nas pesquisas científicas educacionais que investigam temas de relevância social no campo pedagógico e científico e que busca compreendê-los e problematizá-los pelo ponto de vista contextual histórico e sociocultural, trazendo em si a vertente dos estudos pós-estruturalistas que refletem e criticam binarismos, generalizações, padronizações e verdades aparentemente universais que legitimam discursos naturalizantes para as relações humanas. Discursos esses permeados de processos de diferenciação, hierarquização e exclusões legitimados por justificativas científicas, neutras e universais como evidenciadas em estudos históricos sobre povos étnicos - povos díspares das sociedades européias - sua colonização e dominação ao longo da história, com resquícios até os dias atuais discutidas pelos estudos decoloniais. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou investigar produções acadêmicas entre os anos de 2010 a 2021, ou seja, dos últimos 11 anos acerca do tema relações étnico-raciais no ensino de Ciências Naturais, principalmente no ensino de Ciências e Biologia por serem disciplinas que estudam o corpo e seus processos na educação básica e que incluiam análises de livros didáticos e representações de corpos negros. As produções acadêmicas investigadas foram compiladas por meio da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, a qual reúne dissertações e teses de instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A presente pesquisa demonstrou que o campo das Ciências Naturais é propício à pesquisa científica sobre o tema, especialmente pela baixa representatividade da investigação do tema, além da presença de estereótipos e preconceitos que apontam este campo como reflexo das relações sociais. Discutirmos as contribuições do pensamento científico-naturalista para as construções e percepções sociais sobre determinados corpos, como os corpos negros se torna imprescindível como forma de combate a processos de exclusão e descriminações que possam se fazer presente no ambiente educacional, em elucidarmos seus aspectos históricos e construções sociais que também permeiam a investigação científica e suas produções.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Ciências Naturais; Representações; Livros didáticos.

INTRODUÇÃO

A partir dos Estudos Pós-estruturalistas, estudiosos (BIRMAN, 2005; BUTLER, 2000; LOURO, 2000; 2014; GOELLNER, 2013; VEIGA-NETO, 2007), passaram a questionar as bases da legitimidade do discurso científico e, com isso, também o discurso biológico ali presente atribuído a materialidade objetiva do corpo humano, alvo de processos de diferenciação axiológica e que serviu ao longo da história da humanidade e ainda serve como argumento primário para hierarquizar sujeitos em uma sociedade, que aliada a diferenças culturais e étnicas infere no enquadramento dos sujeitos na mesma. Ademais, com base em uma narrativa de identidade aparentemente natural e próprio de cada indivíduo, tais discursos utilizam-se de elemendos como gênero, raça, classe social, sexo e sexualiadade, elementos estes repletos de estigmas sociais, colaborando para a consolidadação de hegemonias e etnocentrísmos que se perpetuam ainda hoje.

Nesses estudos, os autores evidenciam que, apesar da materialidade física e consequentemente biológica do corpo com seus estudos científicos aparentemente neutros e universais, esse corpo não está isento de percepções sociais e produções culturais de uma temporalidade, construções essas que carregam significações e subjetivações de uma época e passíveis de transformação ao longo da história, assim como o conhecimento científico (BOURDIEU, 2002; BUTLER, 2000; 2005; LE BRETON, 2007; LOURO, 2000; 2014; SCOTT, 1995; SILVA, 2004).

O corpo, além de sua constituição física palpável e seus processos morfofisiológicos, também é constituído de significação e subjetividade, que são construídas no campo das relações sociais e interpessoais. Características as quais ao longo do seu percurso de entendimento levaram a processos de diferenciação que se dão tanto no âmbito científico como no âmbito sociocultural que se desenvolveram em hierarquizações e discriminações (DE PAULA, 2005). Seguimento este percetível ao longo da história da humanidade na diferenciação e dominação de povos, e que, em conjuntura com discursos naturalizantes e supostamente científicos - quando efetivamente estavam imbricados de significações socioculturais - justificaram discriminações e hierarquias entre sujeitos

e civilizações, legitimando discursos preconceituosos e estereotipados sobre aparências, raças, gêneros e sexualidades.

Assim, discutir sobre o corpo humano, e nesse contexto os corpos étnicos, é algo complexo e produtivo, pois envolve processos e problemáticas sociais históricas, principalmente ao se considerar os movimentos populares atuais ligados à questão racial. Entendemos, pois, que, nesse sentido, devemos nos alertar para uma melhor compreensão dos discursos referente ao corpo, para que possamos percebê-lo para além da sua biologia, pois esse mesmo corpo é também alvo de investimentos sociais e culturais, devendo perceber estigmas, estereótipos, preconceitos e, até mesmo, ausências (GOELLNER, 2013). Afinal, todos esses discursos carregam significados culturais sobre nossos corpos e nossas relações em sociedade, como questionar os padrões de beleza, em que processos de normatização e exclusão se fazem presentes, concepções essas que podem estar presentes tanto o processo educacional e nos materiais pedagógicos.

Nesse percurso de ditames sociais, culturais, históricos, e, por que não científicos, estão os sujeitos negros, que possuem em seus corpos uma divisa étnica marcante e um símbolo explorado repetidamente nas relações de poder, servindo também para diferenciar e hierarquizar diferentes grupos sociais (GOMES, 2003). A partir disso, nesse trabalho e como parte de uma pesquisa maior de mestrado em andamento, visamos investigar *Quais as pautas das pesquisas acadêmicas contemporâneas sobre as relações étnico-raciais no ensino de disciplinas das Ciências naturais, como Ciências e Biologia, quando ambas tratam do corpo humano?* Apoiadas nessa inquietude viemos sistematizar e analisar as contribuições desses estudos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa do tema, em que a compreensão do fenômeno pesquisado compõe uma realidade que se quer interpretar (MINAYO, 2014) sobre as relações étnico-raciais no ensino das Ciências Naturais em produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este trabalho caracteriza-se, também, como

pesquisa bibliográfica e documental, a qual se descreve pela investigação de documentos buscando extrair informações sobre o objeto que se deseja analisar, possuindo, ainda, etapas e procedimentos específicos para sua realização (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesse sentido, o referido tema foi sondado através do levantamento de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa de todo o Brasil.

Por intermédio da plataforma BDTD, procuramos identificar abordagens e tendências presentes nas produções acadêmicas que investigavam o tema das relações étnico raciais no ensino de ciências e biologia, já que estas disciplinas tratam do estudo do corpo e seus processos. A catalogação na plataforma se deu entre os meses de setembro e outubro de 2021, a partir dos seguintes descritores:

- *Palavras-chave:* Negros AND Livros Didáticos AND Ensino de Ciências AND Ensino de Biologia;
- *Ano de Publicação:* 2010 a 2021;
- *Áreas de Concentração*: Ciências; Educação e Ciências Sociais;

Após o levantamento, foram selecionados apenas aqueles trabalhos que em sua constituição envolviam relações étnico-raciais, livros didáticos, ensino de Ciência e/ou Biologia. Posteriormente, estes trabalhos foram catalogados, sistematizados e sintetizados em um quadro abordando os principais pontos encontrados pelos autores sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por trabalhos sobre o tema por meio da plataforma BDTD (quadro 1) evidenciou uma baixa produtividade acadêmica sobre a temática étnico-racial no ensino de Ciências e Biologia, apresentando apenas 12 trabalhos, e, dentre esses, somente uma tese de doutorado. Se considerarmos que o período de tempo foi os últimos 11 anos, tal resultado revela-nos uma lacuna de pesquisas sobre o tema no campo de ensino das Ciências naturais, demonstrando uma invisibilidade, ou até mesmo, um silenciamento desses corpos nessas áreas de conhecimento.

Quadro 1 - Trabalhos da plataforma BDTD que investigam relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia de 2010 a 2021

TRABALHO - AUTOR-TÍTULO	*CORPUS* ANALISADO	RESULTADOS
1-Dissertação: SANTOS, K. O. As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: Implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011.	Livros Didáticos da EJA	Dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade currículo oficial e especialmente nos Livros Didáticos, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, esteriotipia e discriminações.
2-Dissertação: MATHIAS, A. L. Relações raciais em livros didáticos de ciências. 2011.	Livros Didáticos de Ciências	Sub-representação e ao mesmo tempo valorização dos personagens negros em distintas situações sociais.
3-Dissertação: LOPES, M. O. S. Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza. 2016.	Livros Didáticos de Ciências, Biologia, Física e Química.	Sub-representação e inferirização na representação dos negros, ausência de cultura africana e de ciêntistas negros.
4-Tese: MADEIRA, T. F. L. Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial. 2016.	Revisão bibliográfica de pesquisas com Livros Didáticos	Os Livros Didáticos e paradidáticos como reprodutores de uma realidade simplificada e falsificada de um modelo social excludente e preconceituoso, além da presença de estereótipos. Os Livros Didáticos como uma alternativa eficaz no ensino das relações etnico-raciais.
5-Dissertação: ABDALLA, V. G. A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015). 2017.	Dissertações e teses que analisam Livros Didáticos	Avanços em relação à lei 10.639/2003, com abordagens às religiões de matrizes africanas e a maior presença de personagens negros, porém, há manutenção de conteúdos com uma visão eurocêntrica, e silêncios em relação à resistência negra no Brasil.
6-Dissertação: LIMA, D. M. S. Os livros de ciências: Saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a Lei 10 639/2003. 2017.	Livros Didáticos de Ciências	Necessidade de abordar doenças prevalentes na população negra justamente pela ausência do conteúdo e pelo discurso normativo.
7-Dissertação: BISPO, A. G. P. Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. 2018.	Livros Didáticos de Ciências	Representação significativa de pessoas negras e da diversidade étnico-racial brasileira, mas, com imagens que ilustram trabalhos de menor prestígio social.
8-Dissertação: NASCIMENTO JUNIOR, R. N. Educação e diversidade étnico racial. 2018.	Analisou dissertações sobre o tema	Identificou a escola como local central dessas discussões sobre as diferenças presentes em usos e costumes de classe,

	entre anos de 2006 a 2016	raça, etnia, religião, vestimentas, valores simbólicos, regras, padrões, culturas locais, etc. A pluralidade cultural e social se faz presente no cotidiano escolar, mas o corpo docente sinaliza que não está preparado para tratar dessas questões.
9-Dissertação: FREITAS, E. F. S. Significações construídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola. 2018.	As análises incluem Livros Didáticos	Identificou-se um racismo velado no ambiente escolar, naturalizado ou reduzido ao bullying, ausência de reflexões e omissão da discussão. Os conflitos raciais são resolvidos sem reflexão causal, além da ausência de olhares no campo étnico-racial nos livros didáticos.
10-Dissertação: SILVA, J. P. Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014). 2019.	Analisou o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)	Constatou-se que o PNLD buscou cumprir as políticas públicas às demandas colocadas pelo Movimento Negro na qualificação, conceitos e termos utilizados na legislação que se refere a uma educação antirracista no Brasil e suas diretrizes.
11-Dissertação: GRAVINA, M.G.P. O ensino de genética como instrumento de combate à discriminação racial. 2019.	Análise de nova sequência didática no ensino de Biologia	As atividades propostas melhoraram o entendimento dos alunos sobre os conceitos étnico-raciais e sobre a inexistência de raças biológicas em seres humanos.
12-Dissertação: GONÇALVES, V. O. Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. 2020.	Livros Didáticos de Ciências da Natureza Fundamental Maior.	Observou-se um silenciamento no ambiente escolar sobre as questões étnico-raciais nas metodologias e no livro didático, como também, a dificuldade para falar sobre o tema a partir do material didático.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebemos, com a apropriação dos trabalhos, que os autores nos seus resultados apontam alguns aspectos em comum sobre o tema, tais como a sub-representação e/ou inferiorização dos indivíduos negros, com representações ligadas a estereótipos e frequentemente a trabalhos subalternos, além da persistência de uma visão eurocêntrica nos conteúdos, e, em muitos casos, omissão da discussão racial.

A pertinência de se problematizar as diferenças entre os seres e as sociedades humanas está na percepção de que estas contribuíram para a construção de fenômenos etnocêntricos que constituem o preconceito em suas

múltiplas dimensões: racial, moral, social, religiosa, entre outras. E, nessa perspectiva, o racismo no contexto brasileiro é percebido de forma naturalizada e hierarquizada ligadas à estrutura social (DE PAULA, 2005), fazendo com que sub-representações e estereótipos também se exerçam no processo educacional e, consequentemente, em nosso entendimento de corpo e formação de nossa identidade perante a sociedade.

Todavia, já é sabido e consolidado que raça não existe biologicamente, sendo ela então uma questão puramente social e política ainda persistente. Mas, o que torna esta uma questão ainda pertinente do ponto de vista contemporâneo? Argumentamos que tal problemática ainda é relevante em virtude das constantes controvérsias que suscita, bem como devido a um contexto histórico e sistêmico nas relações sociais e estruturais da sociedade contemporânea, haja vista que, mesmo cientificamente tendo sido esclarecida, ainda não se resolveu nas relações estruturais e sociais, possuindo configurações particulares à sociedade brasileira que se desenrolam em desigualdades. Ver-se assim, a necessidade de considerar a realidade histórica de países colonizados, em perceber quais os sujeitos e conhecimentos foram invisibilizados e consequentemente subalternizados, e debater como essas identidades se constituíram nesse contexto de desigualdade.

Os discursos de diferenciação presentes em diversas instâncias sociais, inclusive no espaço escolar, sustentam práticas nas relações sociais e políticas através de hierarquias com marcadores sociais de classe, gênero e etnia, os quais são advindos de um poder paternalista exercido em uma relação aparentemente natural de práticas sociais e políticas de desigualdade dadas por mecanismos de biopoder devendo ser ativamente debatidos (TELES, 2010; LUCKMANN, 2017).

Em uma sociedade hierarquizada que legitima o discurso eurocêntrico em detrimento dos outros, o modelo privilegiado de ciência é branco, e que acaba por produzir espaços sociais de invisibilidade e opressão, assim também percebemos que a história muitas vezes é contada por quem possui o privilégio epistemológico, fator esse que torna essencial repensarmos os modos de produção de conhecimento (RIBEIRO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação nos revelou a importância de discutirmos as relações étnico-raciais no campo das Ciências naturais e, consequentemente, no seu ensino na educação básica, assim como em percebermos e desconstruir os estereótipos e discriminações raciais que contribuam para as desigualdades em nossa sociedade, além de marcadamente ser uma temática propícia para este tipo de pesquisa.

O colonialismo e a consequente colonialidade trouxeram como resultado a produção de invisibilidades históricas daqueles que foram colonizados e a valorização da cultura do colonizador em diversos aspectos da nossa sociedade, como na educação. Tal percepção nos traz o desafio de descolonizar os currículos educacionais, suas práticas e materiais pedagógicos em vista da necessidade de articulação entre a escola, currículo e a realidade social, e, a partir disso, construir processos formativos reflexivos e críticos sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo (CANDAÚ, 2010; GOMES, 2012; ANDRADE, 2018). E, assim, perceber a escola para além de uma forma de emancipação social, como também, um ambiente de reprodução de estereótipos sociais, em que discriminações também se fazem presentes, mas também como lugar de desconstrução e transformação desses processos.

Discutir temáticas como essa se torna crucial como forma de combate e superação de preconceitos e discriminações presentes em currículos, materiais e procedimentos didáticos e pedagógicos, questionando seu desenrolar histórico educacional como ação afirmativa e dando novo sentido a questão racial e sua dimensão político-pedagógica no Brasil (PEREIRA, 2005).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro. In: Interterritórios – **Revista de Educação,** Universidade Federal de Pernambuco. V.4, N.6, 2018.

BIRMAN, Joel. A Physis da saúde coletiva. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15 (suplemento): 11-16, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.110-127.

BUTLER, Judith P. Tradução de Renato Aguiar. Rodrigues, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 13(1): 179-199, janeiro-abril/2005.

CANDAÚ, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. 2010. p.15-40.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DE PAULA, C. R. Magistério, reinações do feminino e da brancura: a narrativa de um professor negro. In: **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade.** Campinas: v. 33, n. 120, jul-set. 2012. p. 727-744

LE BRETON, David, 1953 – **A sociologia do corpo**. 2º Ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**. 25 (2) 59-76, jun/dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14º ed. Hucitec, 2014.

LUCKMANN, F.; NARDI, H. C. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro, 2017.

PEREIRA, A. M. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul., 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), Jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 3ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

TELES, M. A. A. Caminhos dos feminismos e dos movimentos sociais. 157. In: RIAL, C; PEDRO, J. M.; AREND, S. M. F. (Orgs). **Diversidades: Dimensões de gênero e sexualidade**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Agradecimentos: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Lidiane Cesário Barreto
Universidade Federal de Viçosa
lidiane.barreto@ufv.br

Fernanda Cristina Teixeira
Universidade Federal de Viçosa
fernanda.teixeira2@ufv.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Com as mudanças ocorridas na sociedade a necessidade de um aprimoramento nas práticas pedagógicas, de acordo com o contexto histórico, é essencial para a evolução das práticas de ensino. Desse modo, faz-se necessário à busca de novas reflexões no processo educativo, onde o professor possa vivenciar essas transformações de modo a beneficiar suas ações podendo buscar novas didáticas para a concretização do processo ensino-aprendizagem transformador. O presente trabalho tem como objetivo tecer diálogos acerca de diferentes concepções pedagógicas no que diz respeito ao que é uma educação como prática de liberdade, no intuito de construir práticas pedagógicas de formação emancipatórias.

Palavras-chave: Educação Libertadora; Práticas Pedagógicas; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação é inerente ao ser humano e essencial para a vida em sociedade. Essa afirmação se reflete em diversos aspectos, como por exemplo, na comunicação, nas relações interpessoais, na constituição enquanto sujeito crítico. Nesse viés, torna-se necessário uma educação de qualidade a todos os sujeitos, como está previsto no art. 25, da Constituição Federal Brasileira.

A sociedade encontra-se em constante desenvolvimento, acarretando mudanças no cenário social, econômico e cultural, tanto local quanto globalmente. Fazendo - se necessário uma busca por inovações para o enfrentamento das demandas que surgem. Nesse sentido, a educação perpassa por constantes alterações no desenvolvimento educacional. Desse modo, manter práticas

pedagógicas conservadoras em uma educação que é dialética não faz sentido, por isso, a importância do surgimento de novas práticas pedagógicas que visam a emancipação do processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho tem por intuito, propor diálogos acerca de diferentes concepções pedagógicas a respeito do que seria uma educação como prática de liberdade. A justificativa para tecer esses diálogos, é dada a partir da necessidade de inovações nas práticas pedagógicas educacionais, com vista em uma educação libertadora, que acolha a diversidade existente na sociedade.

Como procedimento metodológico trata-se de uma revisão bibliográfica das obras de Paulo Freire, Gadotti, Bell Hooks, Street, dentre outros teóricos que buscam novas reflexões para o processo educativo. No intuito de que essas leituras possam possibilitar uma educação transformadora que abrace a diversidade. Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa surge pelo fato de a sociedade ainda acarretar subsídios de uma educação conservadora, que vai na contramão dos princípios de uma educação para a liberdade.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A educação tem como uma de suas contribuições proporcionar a transmutação de mentalidade e esta é eficaz na compreensão da estrutura política o que pode ocasionar em mudanças no cenário. A educação para a liberdade perpassa na contramão daquilo que os governantes desejam. Ela forma cidadãos pensantes, capazes de se posicionarem criticamente.

> A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. (DOWBOR, apud GADOTTI, 2000, p.8)

Segundo Paulo Freire (1967), a educação é um processo construído juntos, onde todos aprendem e todos ensinam. O ensino-aprendizagem deve partir do diálogo e da interação social dos indivíduos que possibilite a construção de uma

consciência crítica para a vida em sociedade. Nesse viés, ele afirma a necessidade de um planejamento curricular democrático e dialético, passiveis de mudanças, seguindo sempre a necessidade e as demandas surgidas:

> Neste esforço de "redução" da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos "temas-dobradiças" (FREIRE, 1998, p. 115-116, aspas/grifo).

Assim, para Freire (1997), "é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser (...), mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Em seu livro "Ensinando a Transgredir: a educação como prática libertadora" Bell Hooks, aponta fundamentos teóricos do que seria uma educação para liberdade, pedagogia engajada, sempre fazendo paralelo com sua própria vivência, dando ênfase a sua trajetória escolar de estudante e professora. Segundo Bell Hooks (2013, p. 28), "a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar". E não prioriza somente a participação e o diálogo dos alunos nas aulas. Nesse ambiente, todos aprendem, não há hierarquia: "é fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora". (BELL HOOKS,2013, p. 50). Assim, Bell Hooks contribui para uma reflexão a respeito da forma como os sistemas educacionais vêm se comportando diante da conservação da cultura de modo geral. Ela destaca a importância da educação como prática social humanista e que é preciso empenho por parte dos educadores, pois a transformação da prática pedagógica profissional é importante, abraçando as mudanças para assim vivermos em mundo em que a liberdade seja de fato para todos.

Segundo Barreto, Euclides, Herneck (2021), Bell Hooks (2013) faz uma críticas ao ideais de uma educação tradicionalista, em que o educador é o único capaz de transmitir conhecimentos sendo ele a figura central do processo de ensino-aprendizagem que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. Os educandos são considerados apenas espectadores da aula, a eles cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes.

> Bell Hooks propõe uma análise crítica da prática pedagógica tradicional e destaca a importância do fazer educativo que visa uma pedagogia engajadora, a liberdade e a autonomia dos sujeitos multiculturais, pontos que condizem com a proposta Freireana de uma educação que liberte os indivíduos com a construção da autonomia. Assim, propôs uma abordagem de ações inclusivas, como práticas pedagógicas antirracistas, formações adequadas para os docentes, que buscam trazer sentido à educação e as práticas educacionais, promovendo o exercício da criticidade e o respeito à diversidade. Suas escritas reforçam a construção de uma pedagogia emancipatória em prol da luta antirracista. Para essa autora, as instituições de ensino devem assumir a responsabilidade de conduzir práticas educativas com vistas à superação do racismo, sexismo e discriminação, bem como o rompimento de heranças coloniais. (BARRETO, EUCLIDES, HERNECK, 2021, p. 4)

É interessante pensar que análises profundas feitas por Bell Hooks como o comodismo, a falta de compromisso e também métodos pedagógicos conservadores e ultrapassados devem ser sobrepujados. Nessa perspectiva, Bell Hooks traça um diálogo destacando que o ensino transgressor pode ser um caminho de mudanças significativas para sociedades preconceituosas, uma vez que, em seu livro ela abrange a visão de questões sobre a diversidade.

O pensador Street (2014) propõe o que pode ser trazido à pauta da formação acadêmica, como um diferencial: a questão dos letramentos prestigiados e aqueles que, de fato, os sujeitos exercitam e aprimoram ao se envolverem nas práticas sociais.

De acordo com Gadotti (1998, p.72), “a educação não é neutra. Ou se educa para o silêncio, para a submissão, ou com o intuito de dar a palavra, de não deixar calar as angústias e a necessidade daqueles que estão sob a responsabilidade, mesmo que temporária, de educadores e educadoras nos âmbitos escolares”. Sendo assim, o educador deve priorizar a autonomia do educando, atuando como

um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o pivô da sua própria formação. Gadotti (2000, p.8) afirma que o educador deve “construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos”. Entretanto, “as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas” para isso, a consciência crítica ajuda bastante. A educação libertária quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse este uma plantação em que todos temos de trabalhar”, (HOOKS, 2013, pág. 26).

Paulo Freire, em seu livro “Educação como Prática de Liberdade” faz uma crítica sobre a educação tradicional aplicada nas escolas e que a possibilidade de mudança está no próprio sujeito e na sua capacidade de educar-se enquanto sujeito participante ativo da história. Portanto, Freire compreendia que uma educação crítica poderia ser um fator para a transformação, uma educação que contribuísse para a responsabilidade social e política e, nesse sentido, Paulo Freire chama atenção para as práticas pedagógicas que contrastam a essa ideia. Para Freire, é importante que os educadores possuam criticidade, para que os assuntos não sejam discutidos de forma ingênua e superficiais, pois, o professor é um sujeito histórico e por isso ponto importante de mudança na estrutura social, portanto “quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade da qual, […], não deve ser simples espectador” (FREIRE, 1985, p. 61). O professor crítico é capaz de se distanciar de preconceitos quando se defronta com determinada situação.

A união entre alunos e professores na construção de uma educação para a prática de liberdade é de suma importância. Em conjunto, ambos atores do cenário educacional têm como possibilidade prover a educação para a prática de liberdade de maneira criativa e que seja capaz de ultrapassar os muros da escola, abarcando assim, processos e lutas sociais para que sejam alcançados direitos de uma forma mais potente e também formas resistências.

Nas palavras de hooks (2013, p. 273):

> [..] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um

> ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

RESULTADOS PARCIAIS

No entanto, após a contribuições dos autores citados acima é perceptível o quão é importante pesquisar essa temática. As teorias citadas possuem aspectos que se aproximam e agregam concepções epistemológicas que possibilitam subsidiar o docente na superação da prática pedagógica conservadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos textos, compreende-se que, a concepção de Educação como prática de liberdade, é de suma importância para a emancipação de práticas exclusivas em benefício apenas de uma pequena parcela da sociedade, que não abrace a diversidade, sendo capaz de ocasionar significativas mudanças no meio social.

Para uma prática pedagógica transformadora a ação do docente deve acontecer de maneira que possibilite os alunos a estabelecerem relações que sejam significativas apropriando-se de conhecimentos construídos socialmente.

A aprendizagem na educação transformadora, implica na provocação por parte do docente ao diálogo de teorias e de autores, instigando os docentes a construírem seus próprios conhecimentos, uma vez que, a educação transformadora faz referência a sujeitos capazes de se emanciparem e consequentemente tornar-se independentes. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia do aluno através de uma educação que converge para a compreensão da realidade social.

A importância da formação dos profissionais da educação, com o propósito de formar docentes que estejam preparados para lidarem com as demandas da sala de aula e o círculo multicultural que a cerca. A finalidade dos objetivos da educação é proporcionar a todos os indivíduos uma interação com o seu meio social. Por tanto,

ao dialogar sobre práticas pautadas em ações humanitárias, fundamentadas no cuidado com o outro, na construção de informações e saberes necessários para a vida em sociedade e na possibilidade do contato com o lúdico, a Educação Transformadora, libertadora, é um dos melhores caminhos para a concretização de uma educação de qualidade e igualitária.

A formação dos docentes deve ser direcionada para prepará-los frente às demandas da sala de aula e também do currículo multicultural que a permeia. A observação e o posicionamento crítico no ambiente escolar são geridas a partir de diálogos multiculturais com os estudantes, nesse sentido, faz-se necessário professores e alunos em conjunto exercitarem o pensamento criativo nos diferentes espaços nos quais convivem, aspirando liberdade, direitos e modos de resistência.

REFERÊNCIAS

DOWBOR, L. A reprodução social. São Paulo, Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Gadotti, Moacir (1998): *Pedagogia da práxis*, 2.ª ed., São Paulo, Cortez.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HOOKS, Bell Blair. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BARRETO, Lidiane Cesário; EUCLIDES, Maria Simone; HERNECK, Heloisa Raimunda. **BELL HOOKS E A PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.** In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - COPED- - Unimontes - Congresso Virtual, 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/xii-congresso-nacional-de-pesquisa-em-educacao/trabalho/209288>. Acesso em: 20/11/2021.

COVID-19: PESQUISA SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Lidia Paula Trentin
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Sertão, lidiapaulatrentin@gmail.com

Josimar de Aparecido Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Sertão, josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Adele Stein Kuhn
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Sertão, adele.nmt@gmail.com

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Este trabalho trata do projeto de pesquisa “Impactos da pandemia da Covid-19 no dia a dia de estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão”, que tem como objetivo conhecer e analisar os impactos da doença no cotidiano de estudantes da educação profissional tendo em vista as mudanças provocadas pelo isolamento social e pela suspensão das aulas presenciais. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, com dimensão exploratória e está sendo realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, na forma de um estudo de caso, envolvendo o IFRS – *Campus* Sertão.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino remoto; Projeto de pesquisa; IFRS; Isolamento social.

Introdução

Devido a pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a partir do mês de março de 2020 as atividades presenciais não essenciais à vida humana foram suspensas no Brasil. Frente a isso, assim como ocorreu em todas as instituições de ensino brasileiras, a comunidade interna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão tem readequado sua rotina, na medida do possível, para minimizar os impactos do isolamento social decorrente desta situação. Os servidores

precisaram migrar do trabalho presencial para o trabalho remoto e os estudantes tentam manter-se ativos nos estudos, mesmo com dificuldades no acesso à internet e, por vezes, enfrentando problemas de maior amplitude que destacam a vulnerabilidade social ainda presente no dia a dia de muitos.

Em vista disso, está sendo realizado o projeto de pesquisa "Impactos da pandemia da Covid-19 no dia a dia de estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão", com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, cujo objetivo é conhecer e analisar os efeitos da referida pandemia, tendo em vista as mudanças no cotidiano dos estudantes de educação profissional e tecnológica, provocadas pelo isolamento social e pela suspensão das aulas presenciais, apontando indicadores que redimensionem o processo ensino-aprendizagem na perspectiva de qualificar esta forma de ensinar e aprender.

Como objetivos específicos têm-se: a) Conhecer e caracterizar os estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão que estão em isolamento social devido os efeitos da pandemia da Covid-19; b) Compreender o dia a dia e o estilo de vida dos estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão durante o período de quarentena devido a pandemia da Covid-19; c) Examinar as condições de estudos dos estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão durante a pandemia da Covid-19; d) Sinalizar percepções que os estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão possuem sobre sua saúde, alimentação e atividade física durante a pandemia da Covid-19; e e) Apontar dimensões que contribuam para redimensionar o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, na perspectiva de qualificar esta nova forma de ensinar e aprender.

Educação em tempos de pandemia

De acordo com a TIC Domicílios 2019 (2020, p. 61), o número de casas brasileiras com acesso à Internet chegou a 50,7 milhões (71%), um aumento de 5,2 milhões em relação a 2018. Enquanto na área urbana, três em cada quatro domicílios (75%) estavam conectados à rede em 2019. Nas áreas rurais, pela

primeira vez na série histórica da pesquisa, mais da metade dos domicílios (51%) contavam com conexão de Internet". As regiões com maior número de domicílios com acesso à Internet são: Sudeste (75%), Sul (73%), Norte (72%), Centro-Oeste (70%) e, por último, Nordeste (65%).

O uso da Internet em 2019, se deu, sobretudo para envio de mensagens instantâneas (92%), acesso às redes sociais (76%) e conversas por chamada de voz ou vídeo (73%).

> Nas atividades relacionadas a educação e trabalho, aproximadamente dois em cada cinco usuários utilizaram a Internet para realizar pesquisas escolares (41%) e para estudar por conta própria (40%), e cerca de um terço (33%) usou a rede para atividades profissionais, proporções que se mantiveram estáveis em relação a 2018. Já a realização de cursos a distância, apesar de menos comum entre os usuários de Internet (12%), vem aumentando desde 2016, quando esse percentual era de 8%. O uso da Internet para todas as atividades educacionais e profissionais analisadas, no entanto, segue concentrado em parcela específica da força de trabalho, em especial entre os que têm Ensino Superior e pertencem às classes A e B (NIC, 2020, p. 61).

O principal dispositivo utilizado para acessar a Internet, conforme a Pesquisa (2020, p. 24) foi o telefone celular (99%) e, "para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente pelo celular, proporção que chega a 85% nas classes DE". Ainda segundo a Pesquisa (2020), em 2014, o acesso à Internet pelo computador era de 80% e, em 2019, chegou a 42%. Com relação aos tipos de computador, o notebook está presente em 66% dos domicílios, o computador de mesa em 41% e o *tablet* em 33%.

Frente a isso, Barreto e Rocha (2020, p. 02), observam "a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades", sobretudo em tempos de ensino remoto devido a pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus. Acerca disso, Sáinz, Sanz e Capilla (2021, p. 08) colocam que "nunca tinha havido uma inovação educacional tão grande num período tão curto de tempo", expressões como "ensino síncrono e assíncrono" eram pouco conhecidas e agora, nesse contexto, se tornaram um termos comuns para muitos professores. Assim, "esta falta de conhecimento anterior sobre como conduzir suas aulas através de

meios telemáticos é uma das principais razões que explicam o horizonte complicado que a pandemia traçou na educação".

O isolamento social atingiu todos os segmentos não essenciais à vida humana e, por isso, muitas instituições de ensino iniciaram atividades de forma remota que era uma exclusividade do ensino superior. "E em meio à pandemia, as famílias, professores e alunos da educação básica foram obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem" (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 07). Nesta direção, Coutinho (2020 p. 60) esclarece que a modalidade de ensino híbrido adotada, a sala pode ser considerada

> [...] como cenário de formação, que utiliza a tecnologia como instrumento que propicia a aprendizagem do aluno, integrando nesse processo, tecnologia digital ao conteúdo constante no currículo existente", e esse cenário conta com "aulas presenciais e a distância em prol de uma aprendizagem significativa, que forme para a vida e para o mercado de trabalho.

Diante desse contexto constituído no campo educacional, Barreto e Rocha (2020, p. 09) destacam que:

> Estamos vivendo tempos difíceis com o COVID-19, a pandemia contemporânea mostra-se globalizada e expõe que é necessário desenvolver, urgentemente, políticas públicas de igualdade educacional, pensando em ações voltadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos, que encontram-se nesse momento privados do direito que é garantido pela Constituição Federal (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 09).

Atualmente, há novos desafios enfrentados pela educação, como, por exemplo, o fato de os professores serem "[...] mais consumidores de tecnologias que produtores" e isso "[...] se deve ao modelo de formação inicial que precisa ser pensado/adaptado para a contemporaneidade" (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 09). Em consequência disso, esclarece Moser (2020, p. 32-33, grifos do autor) há uma dificuldade em "[...] saber dominar os meios de comunicação midiática e adequar ao ensino via ***home office***", pois, além de possuir os meios e saber de que forma os usar é necessário que o professor saiba como gerar interesse por parte dos alunos.

Há, também, a necessidade de os estudantes compreenderem as informações e as transformando em "[...] conhecimento aplicável, organizando-o de forma que possa ser aplicado em diferentes contextos, baseados em valores e atitudes éticas, que melhorem sua vida pessoal, profissional e social" (SCHNEIDER; SCHNEIDER, 2020, p. 56).

As consequências da pandemia vão além das aulas remotas e/ou em modelo híbrido, conforme Fernandes et al. (2021, p. 95), as incertezas geradas pela pandemia, o risco de contágio, assim como o isolamento social estão "[...] levando grande parte da população a um estado de pressão psicológica e estresse".

Uma pesquisa semelhante a apresentada no presente texto (Impactos da pandemia da Covid-19 no dia a dia de estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão) foi realizada por Chielle, Liberalesso, Zacchi e Chielle (2020, p. 106) na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), com o objetivo de investigar os impactos da pandemia do Covid-19 em estudantes universitários. A partir desse estudo feito na Unoesc, verificou-se que "[...] a pandemia impactou significativamente na saúde e qualidade de vida, nas formas de estudar e trouxe mudanças na de estudos e hábitos dos universitários", por esse motivo, "[...] as instituições educacionais precisam observar os comportamento e anseios de seus professores e acadêmicos e fornecer apoio para oportunamente reduzir os impactos da pandemia nesta população".

Metodologia

Considerando seu intento, este estudo se identifica como pesquisa do tipo descritiva, com uma dimensão exploratória e está sendo desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, acompanhada por um tratamento quantitativo, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Está seguindo orientação naquilo que Minayo (2002) destaca, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa descritiva estuda a relação entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno, abordando quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente. Está sendo produzido a partir da pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta todo trabalho, a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet e pesquisa de campo envolvida por estudo de caso.

Nesta pesquisa, o estudo de caso é compreendido enquanto "[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p. 32). Na sua produção está sendo envolvido o Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão, ou seja, estudantes que frequentam os cursos de graduação em Agronegócio, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Biológicas, Formação Pedagógica de Graduados não Licenciados, Gestão Ambiental, Zootecnia e estudantes dos cursos de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Desenvolvimento e Inovação e Teorias e Metodologias da Educação.

Para tanto, a investigação está ocorrendo por meio da aplicação de um questionário *online*, disponibilizado na plataforma "*Google Forms*", com questões abertas e fechadas, que aborda diferentes perspectivas: primeiramente é realizado um levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes, num segundo momento, os respondentes são questionados sobre a rotina de isolamento, bem como as condições de estudo durante a pandemia e, por fim, são interrogados acerca dos impactos físicos, psicológicos e emocionais causados pelo distanciamento social.

A amostra é constituída por 20% dos estudantes matriculados em cada um dos cursos mencionados anteriormente, perfazendo um total de 138 estudantes, que foram escolhidos de forma aleatória.

Durante o desenvolvimento da pesquisa está sendo realizada uma análise das respostas do questionário desencadeando o processo de relatórios. Na fase final do trabalho espera-se delimitar indicadores que podem ser utilizados para a

implementação e organização de indicadores capazes de redimensionar o processo ensino-aprendizagem da educação profissional na perspectiva de qualificar esta nova forma de ensinar e aprender que está sendo desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, compondo recomendações que poderão ser utilizadas nos cursos envolvidos na investigação e em cursos similares.

O projeto de pesquisa

Nesta investigação está sendo considerada a complexidade do ser humano, seguindo quatro questões orientadoras, que são: quem são e como se caracterizam os estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão que estão em isolamento social devido aos efeitos da pandemia da Covid-19?; como tem sido o dia a dia e o estilo de vida dos estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão durante o período de quarentena devido a pandemia da Covid-19?; como se apresenta as condições de estudos dos estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão durante a pandemia da Covid-19; e que percepções os estudantes da educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão possuem sobre sua saúde, alimentação e atividade física?

Dessa forma, seguindo as quatros questões mencionadas, o questionário encontra-se dividido em oito sessões:

1. Identificação do estudante[1], em que é solicitado o e-mail do respondente;
2. Assentimento quanto à participação na pesquisa;
3. Informações gerais, como: curso, sexo, idade, município de residência, estado civil e etnia;
4. Questões socioeconômicas, de rotina diária e estilo de vida, por exemplo: número de pessoas que moram na residência, a prática das orientações e a rotina de isolamento social, realização de atividades remuneradas durante a quarentena, tarefas desempenhadas no dia a dia, rotina de sono, desenvolvimento de novas habilidades durante o isolamento e o consumo de mídias nesse período;

[1] Essa informação é apenas para controle por parte dos pesquisadores e não será divulgada durante nem ao final da pesquisa.

5. Condições de estudo durante a pandemia, em que os estudantes são questionados sobre o acesso à internet ao longo da quarentena, alterações ocorridas na rotina de estudos, quais formas são utilizadas para estudar, frequência de leitura no período, quais equipamentos eletrônicos dispõe para estudar em casa, os principais desafios com relação ao estudo remoto durante o isolamento, se há apoio da família em casa para estudar, os sentimentos com relação à retomada das aulas e o que mais faz falta na rotina do IFRS - *Campus* Sertão;
6. Percepção sobre saúde, alimentação e atividade física durante o isolamento social: se convive com alguém do grupo de risco da Covid-19, algum familiar ou o próprio estudante já testou positivo para a doença, se seguiu as normas de isolamento social, como era a saúde antes da pandemia, nível de preocupação com as consequências do coronavírus na própria saúde, variação e preocupação com o ganho de peso durante a pandemia, se está tendo as três refeições básicas do dia, a alimentação tem sido saudável durante o isolamento e a frequência na realização de atividades físicas;
7. Sentimentos e emoções sentidos recentemente: se os estudantes se sentiram emocionalmente prejudicados no último mês, quais sentimentos vêm à tona com mais frequência, mudanças de humor ou picos de estresse; e
8. Avaliação das atividades desenvolvidas a distância: número de disciplinas, se as disciplinas estão atendendo as expectativas, duração das atividades, interação com os professores, grau de satisfação com as atividades de ensino à distância.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), acelerou o desenvolvimento do ensino fora dos muros das instituições de ensino, mostrando que o processo ensino-aprendizagem pode acontecer fora da sala de aula, de forma não presencial. A suspensão abrupta das atividades presenciais nas escolas não permitiu a realização de um planejamento para manutenção do vínculo, e o ensino remoto foi a solução encontrada.

Para isso, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) é fundamental, afastando barreiras físicas ou geográficas de comunicação e interação.

As ferramentas tecnológicas proporcionam a adoção de conteúdos diversificados e mais interativos, como videoaulas, infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais em locais famosos e muito mais, auxiliando no desenvolvimento da educação em tempos de isolamento social.

Além disso, algumas instituições de ensino que não conseguiram oferecer o ensino remoto utilizaram como opções o uso de plataformas ou redes de apoio nas comunidades com temas para pesquisa e debates semanais, programas educativos oferecidos por rádio e TV e disponibilização de material didático nas residências dos estudantes e/ou nas próprias escolas.

Por este motivo, aponta-se a importância de cada uma das questões elaboradas para o questionário, pois, a partir das respostas, gestores, professores e demais profissionais da educação poderão atentar-se para a realidade dos estudantes, fazendo com que a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem não se transforme numa prática excludente.

Na fase final do trabalho espera-se delimitar parâmetros que podem ser utilizados para a implementação e organização de indicadores capazes de redimensionar o processo ensino-aprendizagem da educação profissional na perspectiva de qualificar esta nova forma de ensinar e aprender que está sendo desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, compondo recomendações que poderão ser utilizadas nos cursos envolvidos na investigação e em cursos similares.

Por se tratar de uma análise inacabada, sugerimos novas buscas teóricas e empíricas de aspectos que problematizam o impacto da pandemia da Covid-19 nos espaços educativos da educação profissional.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**: Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, jun. 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 29 out. 2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar -**

Educação, Cultura e Sociedade: Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan. / dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/0. Acesso em: 29 out. 2021.

CHIELLE, Eduardo Ottobelli; LIBERALESSO, Andreia Carla; ZACCHI, Clair Fátima; CHIELLE, Ana Paula Ottobelli. Impactos da pandemia de covid-19 em estudantes universitários. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Educação a distância na era COVID-19**: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020, p. 106-116.

COUTINHO, Regina Maria Teles. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: uma reflexão crítica. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Educação a distância na era COVID-19**: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020, p. 54-62.

FERNANDES, Ana Paula Morais [et al.]. **COVID-19**: educação para a saúde. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Centro de Apoio Editorial da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2021.

LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Orgs.). **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades, v. 2, Curitiba: Bagai, 2020.

MOSER, Alvino. Educação em tempo de coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, p. 31-38.

NIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 11 out. 2021.

SÁINZ, Jorge; SANZ, Ismael; CAPILLA, Ana. **Efeitos na Educação Ibero-americana:** um ano após a COVID-19. OEI, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SCHNEIDER, Elton Ivan; SCHNEIDER, Alice Braun. Educação em tempos de pandemia. In: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, p. 51-64.

YIN. Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

Agência de fomento: o presente trabalho está sendo realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, por meio de bolsas de estudo.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE ESCOLAR BILÍNGUE DOS ESTUDANTES SURDOS

Marceli Lucia Paveglio Romeu
Universidade Federal do Pampa
marceliromeu.aluno@unipampa.edu.br

Simone Silva da Alves
Universidade Federal do Pampa
simonealves@unipampa.edu.br

Cristiane Lima Terra Fernandes
Universidade Federal do Rio Grande
amigaior@hotmail.com

Eixo: 4- Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação para Relações Étnico-Raciais)

Resumo: A LIBRAS foi reconhecida como língua das comunidades surdas no Brasil em 2002, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, possibilitando aos alunos surdos o acompanhamento com o Interlocutor de Libras e relações étnico-raciais na escola bilíngue. O presente artigo busca mostrar a formação de Professores para atuação na Educação para surdos sobre as relações étnico-raciais, através da Libras. Apresenta, também, discussões sobre os Projetos Políticos Pedagógicos, a lei 10.639/03, versando sobre os currículos e práticas a respeito deles, visto que são conteúdos obrigatórios na escola bilíngue para inclusão de alunos surdos brancos e negros.

Palavras-chave: formação de professores, bilíngue, Libras e étnico-raciais.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, Art.1º) das comunidades surdas brasileiras e apresenta todos os aspectos gramaticais, assim como a língua portuguesa. Como diferença, posta-se que a Libras se processa de forma visual espacial, enquanto as línguas orais se processam de forma oral-auditiva.

O processo de reconhecimento da Língua de Sinais foi lento no Brasil. As lutas da comunidade surda por reconhecimento e valorização da Libras, bem como por

cursos de formação para a atuação de surdos e ouvintes foram responsáveis pela mudança de *status*, chegando à Lei 10.436 de 2002. A Lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

De maneira análoga, a busca de pela justiça social em questões étnico-raciais também tem apoio legal. As Leis nº 11.645 de 2008, nº 9.394 de 1996 e nº 10.639 de 2003 são as responsáveis por estabelecer, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio. (ALVES; STOLL; ESPINDOLA, 2016, p.16)

Neste artigo sobre a RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE ESCOLAR BILÍNGUE DOS ESTUDANTES SURDOS, pretende-se discutir o aspecto da disciplina de Libras em escolas bilíngues para que os alunos surdos possam aprender na primeira língua deles que é a Libras. Antes, apresento minha trajetória pessoal e acadêmica, razão qual estudei no mestrado todas as questões importantes relacionadas ao ensino de Libras. O curso foi para mim um desafio e uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e melhorar minha prática, aprendizado e conhecimento. Sinto, principalmente, a valorização da minha língua e cultura diante de alunos ouvintes e surdos. Tal reconhecimento precisa perpassar toda a sociedade e atingir todas as pessoas, independente das relações étnico raciais.

A compreensão primordial necessária é de que a comunidade surda sofre com o preconceito e também com a perda de seu direito de cidadania. As políticas públicas, mesmo quando voltadas para as minorias, como à população negra, ainda não são capazes de garantir a integração de direitos das pessoas surdas. A comunidade surda, no entanto, segue em luta pelos direitos dentro da sociedade como cidadãos, e também pelos direitos dentro das escolas bilíngues. Na intersecção desses grupos, é necessário apontar-se estratégias de inclusão socio-educacionais que incluam os estudantes surdos negros como parte da luta de ambas as classes. (ALVES; STOLL; ESPINDOLA, 2016).

Neste ínterim, é indispensável que este ensino, dentro das relações étnico-raciais, ocorra, primeiramente, em Libras, no ambiente escolar. O currículo deve ser capaz de permitir ao aluno apropriar-se por completo da língua. “Lutar contra o racismo, trabalhar para o fim da desigualdade social e racial, empreender uma possível mudança nas relações étnico-raciais também é tarefa da escola”. (ALVES; STOLL; ESPINDOLA, 2016, p. 16)

O ensino da Libras é fundamental para os surdos e deve permear os momentos de estudo e aprofundamento sobre as relações étnico-raciais em escolas bilíngues. O ensino deve ser promovido por pessoas que sejam fluentes em Libras, com metodologias que sejam apropriadas para ensino da primeira língua e seguir um currículo que permita ao aluno apropriar-se por completo da língua e dos conceitos

É de extrema importância que a comunidade surda também tenha esse conhecimento e, para além, o ensino de relações étnico-raciais no currículo e ensinado em Libras. A inclusão social dos surdos precisa ser plena e, também, para os surdos de todas as situações étnico-raciais. Assim, torna-se mais possível derrubar barreiras existentes nas escolas ou em qualquer outro lugar.

A Lei 10.639/03 fez emergir a demanda de formação docente capacitada, o que fez com que os cursos de formação de professores repensassem os currículos e práticas, para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Assim, tornaram-se conteúdos obrigatórios nos cursos de licenciatura, inclusive para os alunos surdos na escola bilíngue. Eles têm o direito de inclusão, o qual deve ser objeto de avaliação dos cursos por parte do Ministério da Educação (MEC).

É necessária a presença de profissionais bilíngues em todas as escolas de surdos, sejam públicas ou privadas, porque não tem como haver inclusão desses alunos sem professores capacitados para exercer essa atividade, sem conhecimento de Libras e da cultura surda.

Os professores precisam estar preparados para receber todos os tipos de alunos, sejam eles surdos com qualquer outra diferença. Todo o estudante tem o direito de aprender e receber um ensino de qualidade de acordo com suas necessidades, através de pessoas aptas e qualificadas para ensiná-los. Sendo assim,

os alunos surdos têm direito de aprender na primeira língua deles que é a Libras e na segunda língua que é a portuguesa. Essa é a sua necessidade. Estudos apontam que isso tem ajudado a melhorar o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

É importante salientar que na literatura a educação inclusiva tem sido construída com base em lutas contra os preconceitos com a cultura surda e alunos surdos, pois todos precisam de igualdade nos seus direitos à educação inclusiva e educação bilíngue na escola.

Percebemos que há um aumento de conhecimento na área da educação de surdos e da Libras pelos licenciandos. A regulamentação da Lei nº10.436/2002, através do Decreto-Lei nº5.626/2005, proporcionou estudos e procedimentos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no contexto educacional do nosso país com a formação de professores e também intérpretes de Língua de Sinais, visto que Libras é ofertada como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Quando os alunos surdos aprenderam sobre o que é Libras e qual a diferença entre língua e linguagem, foram abordados também conceitos sobre: linguagem visual, língua, expressão facial e corporal, cultura e identidade surda. Estes temas são importantes para entender e referenciar o ensino de LIBRAS como primeira língua e a possibilidade de o aluno surdo aprender Libras na escola bilíngue.

O objetivo é que outras instituições contem com polos de apoio presencial fazendo com que haja a formação nessa área em todo o país. É importante identificar cursos que possibilitem a fluência na fluência em Libras pelos diversos profissionais, pois será a formação de professores e bacharéis que tenham domínio das línguas de estudo, bem como as culturas para garantir o compromisso e a responsabilidade que é assumida ao ensinar outra língua ou traduzir e interpretar para exercer atividades de professor, pesquisador, tradutor e intérprete, revisor de texto, etc.

O Decreto 5.626/05 traz em seu terceiro capítulo, o Art. 4º, que apresenta duas exigências distintas em relação ao docente de Libras que deverá atuar na educação superior:

> Art. 4º: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em

> Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005).

É possível que esses professores sejam surdos ou ouvintes, desde que sejam fluentes na Libras e conheçam as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda.

> A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado. Saviani (2010, p.53)

O mesmo Decreto também dispõe sobre a formação do professor bilíngue e o instrutor surdo de Libras, também a formação do tradutor e o intérprete de Libras/língua portuguesa e o direito os surdos ao acesso de informações em Libras. Por outro lado, o ensino da Libras não pode se limitar apenas aos cursos de formação de docentes, mas para profissionais de todas as áreas, como área da saúde, segurança, comercial, empresarial, social, cultural, econômica e entre outras mais. Assim, é possível ampliar a acessibilidade da comunidade surda em todos os espaços da sociedade.

Na educação bilíngue como política educacional para surdos, a Língua de sinais é apresentada como primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda. As pessoas surdas têm direito à educação adequada às suas necessidades, ou seja, educação bilíngue. O entendimento da Libras como língua materna, ajuda a compreender conceitos que irão nortear o pensamento, visão de mundo e servir como língua mediadora para aprendizagem do português como segunda língua e todos os demais componentes curriculares. Por outro lado, o português permitirá aos alunos surdos maior acesso à comunicação, fortalecerá suas estruturas linguísticas e promoverá a integração na cultura da escuta.

> A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKILIAR, 1998, p. 1)

No entanto, apenas reconhecer o que foi exposto acima, não é suficiente para reduzir o problema educacional das pessoas surdas. É necessário realizar processo educacional baseado em políticas que garantam que os alunos surdos estejam em igualdade com os alunos ouvintes. Os profissionais e pessoas envolvidas na educação especial devem estar sempre atualizados dessas questões para que todos respeitem seus direitos.

> Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de oferecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças devem receber apoio pedagógico suplementar no currículo regular e não um diferenciado (UNESCO, 1994, p. 22).

A escola deve disponibilizar um profissional fluente na Língua Brasileira de Sinais para facilitar o educador no ensino de suas aulas e/ou mesmo utilizar recursos didáticos adaptados para pessoas com deficiência. Esse material já é oferecido por órgãos públicos, tornando a sala de aula acessível para todos os alunos, de forma que a escola busque soluções criativas para o ensino satisfatório. Para que ocorra a inclusão escolar desses alunos, é necessário investir na formação de professores e compreender que não apenas os surdos devem aprender Libras, mas os ouvintes também precisam aprender.

A lei 10.436 de 24 de abril de 2002, defende a obrigatoriedade do curso de Libras nas diretrizes curriculares dos cursos de formação e educação especial, para atender as necessidades da comunidade surda.

Para que ocorra o ensino qualificado aos alunos surdos faz-se necessário que haja mais investimentos na área da educação, dessa forma é primordial que tenham cursos de formação para professores bilíngues, que prepare os mesmos para ministrar aulas em língua de sinais, pois somente por meio da sua língua, os alunos conseguirão entender os conteúdos ministrados.

Conclui-se então que é de extrema importância continuar lutando para defender os direitos dos alunos surdos, para que as leis sejam respeitadas,

possibilitando a formação de, cada vez mais, professores bilíngues, oferecendo aos alunos o acesso a um ensino de qualidade.

METODOLOGIA

A metodologia a ser aplicada explora métodos qualitativos do sistema bilíngue no ensino de Libras, descrevendo suas vantagens para o aprendizado discente. Propõe-se que seja mais prático e intuitivo, para os alunos surdos, estudar as relações étnico-raciais na escola bilíngue. A possibilidade de atividades linguísticas, como questionar e responder deve fazer parte do ensino, auxiliando o aluno a refletir sobre essas questões. É importante ressaltar que o Projeto Político e Pedagógico requer pressupostos legais, práticas pedagógicas, relatórios compartilhados, materiais (livros, brinquedos, filmes, revistas) e um ambiente planejado e organizado para combater o racismo, preconceito e discriminação de gênero. É necessário que este ambiente construa percepções positivas das diferenças étnicas e raciais para alunos surdos, que saberão o que uma relação étnico-racial significa para o conhecimento sobre as leis desse assunto.

Lyons (1987) diz que a linguagem é o sistema de comunicação natural ou artificial, tem vários sistemas para perceber sentimentos, ideias, expressões, gestos, signos, significante e significado, símbolos e códigos. A linguagem, de acordo com Vygotsky (2005), desenvolve o pensamento, promove a formação de caráter do indivíduo, começa pela interação e mediação entre a criança e o meio ambiente e as pessoas responsáveis por mediar as relações, entre os parceiros sociais.

Assim, através da língua e da linguagem é possível apresentar conhecimentos importantes sobre a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo na Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira para alunos surdos".

RESULTADOS

Os resultados observados neste programa foram: a) o aprimoramento dos conhecimentos de matérias gerais na sala de aula; b) que a explicação sobre língua e linguagem foi abordada (é muito importante ter um tópico, eles não são semelhantes, então explicamos que língua é como idioma, fala, comunicação e a linguagem são como tipos de código, imagens etc); e c) permitiu aos os alunos organizar o que percebem da diferença entre a língua e a linguagem, e as perspectivas sobre a linguagem, salientando que cada indivíduo aprende diferente.

Sabemos que a sociedade precisa se preparar para conviver com todos. É importante reconhecer que há diferença entre língua e linguagem e o respeito da língua de todos. Após oferecer conteúdo e as atividades, percebemos que os alunos conseguiram positivamente aprender e pôr em prática os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

A implantação do Bilingüismo na Venezuela. Conferência apresentada no Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação de Surdos. 05 a 09 de maio de 1993. São Paulo.

Plano Nacional de Educação. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.
Educação Inclusiva: documento subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

Adaptar e Incluir A proposta Bilíngue na Educação de Surdos Disponível: https://adaptareincluir.blogs.sapo.pt/9824.html 05/07/201 Arara Azul, 2006.

ALVES, S. S.; STOLL, V. G.; ESPÍNDOLA; Q. C. (Re)Educação das relações étnico-raciais: ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica. Revista de linguagens, artes e estudos em culturas, v. 02, n. 01, p. 13-29, 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: Diário Oficial da União, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

Cristiane Kubaski, Violeta Porto Moraes O Bilinguismo Como Proposta Educacional Para Crianças Surdas Disponível

em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/biliguinguismo.pdf 05/06/2018

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes Sobre Esta Experiência Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos I – Série de Pesquisas. Rio de Janeiro:

QUADROS, R. M. STUMPF, M., OLIVEIRA, J. “Avaliação de Surdos na Universidade”. In: HEINING, Otília; FRONZA, Cática (Org.). Diálogos entre linguística e educação. Blumenau: Edifurb, v.2, 2011

SÁNCHEZ, C.M. La increible y triste historia de la sordera. Caracas: Impresión CEPROSORD. 1990

SANTIAGO, Sandra A. S. Problematizando a inclusão do estudante surdo: da educação infantil ao ensino superior. (Org). João Pessoa: CCTA, 2015.

SAVINI, D. XX – formação de professores. In: Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

Sylvia da Silveira Nunes, Ana Lúcia Saia, Larissa Jorge Silva, Sortaya D’Angelo Mimessi Surdez e Educação: Escolas Inclusivas e/ou bilíngues? Disponível: http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf 05/07/2018

TAVARES, Cláudia e SANCHES, Isabel.Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. Rev. Port. de Educação [online]. 2013, vol.26, n.1, pp.307-347. ISSN 0871-9187

Agência de fomento: UNIPAMPA

ETNOMATEMÁTICA, TEORIAS DECOLONIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS EM MATO GROSSO

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
SEDUC/MT
gutchu76@yahoo.com.br

Suely Dulce de Castilho
UFMT
castilho.suely@gmail.com

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações ÉtnicoRaciais, Educação Quilombola

Resumo: Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento. A pesquisa está amparada na abordagem qualitativa, pelos métodos da Etnografia e da Pesquisa-ação. As discussões teóricas permeiam os conceitos de quilombo contemporâneo, teorias do currículo, teorias decoloniais e Etnomatemática. Os dados foram coletados através de entrevista e observação e se referem à proposta didática desenvolvida por um professor sujeito da pesquisa, considerando as perspectivas das teorias decoloniais para o ensino de Matemática nas escolas quilombolas. Os resultados revelam que a formação de professores é uma das bases para um ensino de Matemática decolonial no contexto quilombola.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação quilombola; Teorias decoloniais; Etnomatemática; Ensino de matemática.

Introdução

Apresentamos neste trabalho dados parciais de uma pesquisa em nível de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. O objetivo da pesquisa é descrever as possibilidades dos pressupostos da Etnomatemática, amparados pelas teorias decoloniais, nas aulas de Matemática em duas escolas de comunidades quilombolas no Estado de Mato Grosso.

Os dados apresentados neste trabalho se referem a uma das fases da pesquisa desenvolvida com a participação do professor de Matemática da Escola

Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada no quilombo Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora de Livramento/MT. E revelam que a formação de professores pode o ser o caminho para a construção de uma proposta de ensino de Matemática que perpasse as possibilidades do uso dos saberes e fazeres de moradores de comunidades quilombolas na escola do contexto, considerando os pressupostos da Etnomatemática e as teorias decoloniais.

Fundamentação teórica

Nossa pesquisa tem como contexto comunidades quilombolas. Neste sentido, é necessário que conceituemos esse contexto. Em um tempo passado ainda próximo, o quilombo brasileiro era conceituado como lugar de escravizados fugidos, devido às necessidades de os negros africanos escravizados se manterem unidos na defesa contra o inimigo, escravocrata, ou seja, contra o opressor (LEITE, 2010).

Atualmente este conceito tem sido reconstruído, e de acordo com Castilho (2011), as comunidades quilombolas brasileiras contemporâneas têm origens diversas, como doação por parte dos antigos proprietários aos seus escravizados, terras adquiridas por meio de compras por negros forros, terras doadas a santos, dentre outros que não se relacionam como um lugar de fuga. O conceito de “local de negros fugitivos” não é mais aplicável ao quilombo contemporâneo brasileiro. Agora o conceito de quilombo é local de resistência.

A partir dessa perspectiva, o povo quilombola almeja que a educação presente nas escolas das suas comunidades reverbere essa resistência, considerando também em seu currículo as teorias que ponderem o reconhecimento de saberes e fazeres construídos por outros povos, diferentes daquele conhecimento eurocentrado divulgado durante a colonização no século XVI, e afirmado como único e verdadeiro. Silva (2017) afirma que quando pensamos em currículo, estamos pensando que este é o instrumento constituído que revela aquilo que somos, aquilo que nos tornamos, a nossa identidade, e a nossa subjetividade. Nessa constituição curricular é que abarca os anseios para a educação quilombola.

Sobre a colonização vivida também no Brasil, Dussel (2005, p. 29) nos alerta afirmando que ela é uma dominação que produz vítimas, de muitas e várias

maneiras, tratando-as como culpadas nesse processo do eurocentrismo pertencentes ao “mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas”. Para Grosfoguel (2007, p. 35) “a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Nesse entendimento, as teorias decoloniais partem de um movimento engendrado por intelectuais de origem de países colonizados, que pretende valorizar o ser humano colonizado, os seus saberes, o seu conhecimento, os seus corpos, as suas crenças, a sua cultura. Nessa perspectiva, Grosfoguel (2010) nos afirma que o conhecimento de pensadores críticos do sul global deveria ser reconhecido, pois estes pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais subalternizados, contribuindo para transcender os paradigmas que conceituam o capitalismo como um sistema global. Tais conceitos compactuam com os desejos da população quilombola para a educação presente em suas escolas.

Permeando estes conceitos, agregamos as questões relacionadas à formação de professores para atuar em escolas quilombolas. A questão orientadora é a promoção de uma formação docente que abarque as discussões decoloniais em matrizes curriculares de curso de formação de professores ainda enrijecidas e tradicionalmente construídas dentro da perspectiva eurocentrada. Tais discussões também perpassam esse trabalho e refletem a experiência aqui relatada.

Para o ensino da Matemática, compreendemos que os pressupostos da Etnomatemática compactuam com as teorias decoloniais no que diz respeito ao reconhecimento da importância de outros conhecimentos além do eurocentrados. Inclusive, para as escolas quilombolas mato-grossenses, cenário desta pesquisa, a Etnomatemática está sugerida nas Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010).

É salutar entender que a Etnomatemática não pretende sobrepor um conhecimento em detrimento do outro universalizado (D’AMBRÓSIO, 2019). A pretensão é estabelecer relações entre os conhecimentos, considerando a importância e a validade também do conhecimento outro, no nosso caso, o conhecimento quilombola. Neste sentido, para a nossa pesquisa, intentamos

promover junto aos professores participantes, discussões e reflexões sobre a maneira como os pressupostos da Etnomatemática poderiam contribuir nas aulas de Matemática de escolas quilombolas.

Para tanto, nos pautamos na formação dos professores participantes, tendo em mente que esta seria o fio condutor para a construção da proposta didática ora apresentada neste trabalho.

Metodologia e contexto da pesquisa

A pesquisa do doutorado foi realizada em duas escolas da rede de ensino do Estado de Mato Grosso, inseridas em duas comunidades quilombolas: a Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda, localizada na comunidade Mata Cavalo, na zona rural do município de Nossa Senhora do Livramento/MT e fica a 60 km de distância de Cuiabá, capital do Estado; e a Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, localizada na comunidade Abolição, na zona rural do município de Santo Antonio de Leverger/MT, distante 55 km da capital mato-grossense.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professores de Matemática, que atuam nas referidas escolas, sendo dois em cada uma delas. Os dados aqui apresentados foram levantados no ano letivo de 2019, junto ao professor José Gonçalo, que atua na escola da comunidade Mata Cavalo. Graduado em Licenciatura plena em Matemática, em uma instituição privada, o professor José Gonçalo à época da pesquisa tinha 55 anos, se auto declara negro e quilombola, e leciona há 30 anos como contratado temporariamente.

A pesquisa se orientou pela abordagem metodológica qualitativa. A escolha metodológica por tal abordagem se deve ao fato de que nossa pesquisa contempla as cinco características levantadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47) acerca da pesquisa qualitativa:

> 1.Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.
> 2.A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

> 3.Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
> 4.Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não colhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
> 5.O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os métodos utilizados foram a etnografia e a pesquisa-ação. O primeiro contribuiu para buscar compreender os significados das ações dos participantes da pesquisa, por meio da interpretação que os próprios sujeitos dão às suas ações, não se limitando a descrevê-las. Além de que o método objetiva uma descrição densa dos fenômenos sociais e tem como referência a percepção que o indivíduo atribui às suas ações e a si mesmo. Para Geertz (2008, p. 4), “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”.

A pesquisa-ação serviu de subsídio para as ações planejadas dentro da pesquisa, cujas proposituras foram reflexões sobre mudanças no processo de ensino de Matemática, considerando o desejo do povo quilombola tendo como referencial as teorias da decolonialidade e os pressupostos da Etnomatemática. Para Thiollent (1986, p. 15), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. O autor ainda afirma que:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Os instrumentos utilizados para levantamento de dados foram entrevista, questionário e observação. Na opinião de André (1995), por meio da técnica etnográfica de entrevistas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais e reconstruir sua

linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Em nossa pesquisa, o questionário foi elaborado e aplicado no intuito com o intuito de traçar o perfil dos professores participantes. Para Fiorentini e Lorenzato (2006), os questionários são os instrumentos mais tradicionais na coleta de dados, utilizados, na maioria das vezes, na fase inicial e exploratória da pesquisa, tendo a finalidade de, além de descrever os participantes da pesquisa, coletar o maior número de dados, que podem possibilitar o confronto posterior das informações.

Sobre a observação, Minayo (2010, p. 59) afirma que a sua importância reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Resultados

Este trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa de doutorado levantados no ano letivo de 2019, e teve a participação do professor José Gonçalo que leciona Matemática da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada na comunidade Mata Cavalo, já descrita neste trabalho.

A pesquisa de abordagem qualitativa contou com os métodos da etnografia e da pesquisa-ação. A etnografia sustentou a descrição de todo o processo, e a pesquisa-ação intentou propor ações que abarcaram contribuições tanto para a formação dos professores participantes, quanto para a (re) construção de planejamentos de aulas considerando as perspectivas das teorias decoloniais e os pressupostos da Etnomatemática, objetivando atender aos anseios da população quilombola acerca da sua educação escolar.

Dessa forma, a pesquisa-ação foi desenvolvida em quatro fases: 1) Formação dos professores participantes sobre os pressupostos da Etnomatemática; 2) Pesquisa de campo realizada pelos professores participantes para levantamento dos saberes e fazeres dos moradores da comunidade; 3) Elaboração do plano de aula contendo as informações levantadas durante a pesquisa de campo demonstrando os saberes e fazeres dos moradores, e atividades que relacionavam a Matemática

presente na matriz curricular da escola e a Matemática evidenciada nos saberes e fazeres da comunidade; 4) Reflexões dos professores participantes acerca de todo o processo da pesquisa-ação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, na primeira fase, o professor José Gonçalo participou de uma formação ofertada pela pesquisadora, realizada através de leitura e discussão de dez textos que versavam sobre os pressupostos da Etnomatemática, a partir das teorias e das práticas em sala de aula. Após essa formação, para a execução da segunda fase, na sua pesquisa de campo, o professor visitou e entrevistou uma moradora da comunidade Mata Cavalo que fabrica farinha de mandioca, intentando colocar em prática as perspectivas das teorias decoloniais no que diz respeito à valorização do conhecimento local.

Durante a pesquisa de campo do professor, a moradora visitada relatou os procedimentos para a fabricação da farinha, desde a plantação da mandioca até a sua comercialização, evidenciando também a importância do território quilombola para quem nele vive. A moradora também apresentou os equipamentos (figura 1) rudimentares confeccionados por ela e pelo esposo, como o utilizado para ralar a mandioca, a prensa para o processo de desidratação da massa da mandioca ralada e o forno para torrar a massa e produzir a farinha.

Figura 1 – Equipamentos para fabricação de farinha

Fonte: Arquivos da autora (2019)

A partir dos relatos da moradora, o professor então passou para a terceira fase da pesquisa-ação: elaboração do plano de aula. O objetivo era construir uma proposta didática tecendo as possíveis relações entre o conhecimento revelado nos saberes e fazeres da moradora durante o processo de fabricação da farinha e a

Matemática acadêmica presente no currículo e no livro didático que é disponibilizado para a escola.

A proposta didática continha um texto, elaborado pelo professor José Gonçalo, apresentando as informações levantadas junto a moradora, descrevendo detalhadamente o processo da fabricação da farinha, revelando o conhecimento matemático presente nas informações, evidenciando também a importância da atividade no aspecto econômico da moradora e da comunidade, além de imagens autorizadas pela moradora. Um dos trechos do texto apresentava a moradora visitada e teve o intuito de mostrar aos estudantes quem era a protagonista daquela atividade estudada por eles durante uma aula de Matemática:

> Nascida na comunidade, a moradora relata que foi criada no sul do estado de Mato Grosso, retornou ao quilombo há 4 anos e se considera quilombola. Contou-nos que aprendeu a fazer a farinha da mandioca com os pais, pois era uma atividade da família, segundo ela, nasceu vendo a produção familiar. A moradora disse também que em todas as vezes que reside na roça ela assume a produção de farinha. Tem a ajuda dos filhos para a atividade. A mandioca utilizada é plantada próxima à sua residência, e é carregada no carrinho de mão (Virgínia, entrevistada por José, 2019).

Utilizando o texto, o professor elaborou questões que relacionavam as informações levantadas junto à moradora para a fabricação da farinha e os conteúdos da matriz curricular da Matemática para o 1º ano do Ensino Médio. Um dos trechos do texto dizia que: *três carriolas (figura 2) cheias de mandioca in natura equivalem a 50 kg, a mesma medida de um saco.* Utilizando essa informação dada pela moradora, o professor elaborou a seguinte questão: *para fabricar 26 kg de farinha a moradora utiliza 3 carriolas de mandioca. Quantas carriolas de mandioca são necessárias para produzir 60 kg de farinha?*

Figura 2 – Carriola (carrinho de mão)

Fonte: Arquivos da autora (2019)

Nesta questão, o estudante precisava utilizar os conceitos sobre os seguintes conteúdos curriculares da Matemática: *regra de três simples, multiplicação e divisão de números racionais.* Ao todo, foram elaboradas quinze questões relacionadas ao texto, para a resolução de algumas era necessária utilização de conceitos matemáticos relacionados aos conteúdos: adição, subtração, divisão e multiplicação de números Naturais e de números Racionais; transformação de unidades de medidas; matemática financeira; porcentagem; regra de três simples; resolução de equação do primeiro grau; e construção de gráfico do primeiro grau.

Outras questões intentavam provocar nos estudantes reflexões acerca da importância da fabricação da farinha para a comunidade, da defesa do território quilombola e da valorização dos saberes e fazeres dos moradores. Uma delas perguntava com quem a moradora aprendeu a fabricar a farinha. A partir desta questão, os estudantes poderiam refletir sobre a relevância da ancestralidade, dos conhecimentos que seus antepassados possuíam e que foram transmitidos oralmente a cada geração, além de demonstrar que esse conhecimento era e ainda é válido dada a habilidade da moradora para construir os seus equipamentos para a fabricação de farinha, dispensando os atuais equipamentos disponíveis com novas tecnologias.

A proposta didática elaborada pelo professor José Gonçalo foi aplicada em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, da escola da comunidade. Estivemos presente na sala de aula quando da aplicação e observamos que: os estudantes identificaram a moradora que foi entrevistada; reconheceram que o conhecimento da moradora para a construção dos equipamentos é válido pois atende as necessidades das suas atividades; compreenderam que a fabricação da farinha é uma atividade comum e importante da comunidade, inclusive para sustento de famílias quilombolas; refletiram que a defesa do território necessita ser constante, uma vez que dali os moradores também tiram o seu sustento. As questões envolvendo cálculos matemáticos também foram resolvidas pelos estudantes, que no momento da aplicação identificaram a Matemática faz parte dos seus afazeres.

Considerações finais

O intuito deste trabalho foi apresentar dados parciais de uma pesquisa de doutorado, em que um dos propósitos da pesquisa é a construção de uma proposta didática tecendo as possíveis relações entre o conhecimento revelado nos saberes e fazeres dos moradores da comunidade Mata Cavalo/MT durante a fabricação da farinha de mandioca, e a Matemática ensinada na escola daquele contexto.

A proposta didática foi construída pelo professor da escola da comunidade, tendo como referência os dados levantados durante a pesquisa de campo por ele realizada através da visita à moradora da comunidade que fabrica a farinha, intentando relacionar os saberes e fazeres da comunidade com a Matemática da matriz curricular presente na escola.

A formação ofertada para o professor pretendeu (re) construir conceitos para o ensino da Matemática considerando os pressupostos da Etnomatemática e das teorias decoloniais. O intuito é que a partir dessa formação, o professor tivesse subsídios para elaboração de estratégias de ensino pautadas na valorização do conhecimento local, não desconsiderando a Matemática presente no currículo das escolas brasileiras e aproveitando as possíveis relações entre os saberes e fazeres quilombolas e a Matemática da escola.

Analisando a proposta didática, observamos que ela se aproxima das teorias decoloniais e dos pressupostos da Etnomatemática no que diz respeito ao reconhecimento da importância dos saberes e fazeres da comunidade quilombola, não sobrepondo um conhecimento ao outro.

O conteúdo do texto e as questões elaboradas na proposta didática, revelam a riqueza das informações levantadas durante a pesquisa de campo do professor. O que se pode inferir que o mesmo se atentou a todos os detalhes relatados pela moradora, desde a plantação da mandioca, passando pela construção dos instrumentos para o processo da fabricação de farinha, até a comercialização do produto. Isto demonstra que o professor compreendeu que todos os saberes e fazeres da moradora deveriam ser valorizados e mostrados aos estudantes da escola da comunidade, além de promover a reflexão sobre a importância das causas quilombolas dentro da sala de aula.

Este fato evidencia que o professor se apropriou das discussões durante a formação e as colocou em prática na construção da sua proposta didática, promovendo a valorização do conhecimento quilombola. A partir desta perspectiva, vislumbramos que a proposta didática construída pelo professor de Matemática da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda teve êxito no que atende ao desejo da população quilombola para a educação de seu povo. O que nos faz acreditar que a formação de professores é um dos investimentos a serem considerados ao se pensar em um ensino decolonial de Matemática para a educação escolar quilombola.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

CASTILHO, S. D. **Quilombo Contemporâneo:** educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática.** Campinas: Autores associados, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *In*: **Ciência e cultura.** São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

LEITE, I. B. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. *In*: ALMEIDA, A. W. B. (org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social:**

Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares para a educação escolar quilombola.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6ª Edição. Petrópolis: Editora. Vozes, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE

Karina Francine Marcelino
Universidade do Estado de Santa Catarina
karinamarcelinoo@gmail.com

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves
Universidade do Estado de Santa Catarina
monicapedrozo@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente artigo tem por objetivo, compreender como se constitui a política de ações afirmativas no ensino superior a partir das reflexões de Paulo Freire. As políticas de ações afirmativas buscam em sua essência, o combate a todas as formas de discriminação e a redução das desigualdades sociais, o que possibilitou o diálogo com as ideias de Paulo Freire. Entendemos que a educação preconizada por Freire, fundamentada na consciência política e libertadora é a força motriz para a transformação da sociedade com vistas à superação das desigualdades sociais. Este artigo se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico e exploratório.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ações Afirmativas; Paulo Freire.

Introdução

A concepção de ação afirmativa possui em sua gênese, propósitos associados a necessidade de romper com os processos discriminatórios e o intuito de reprimir as desigualdades sociais, integrando os diferentes grupos sociais (HAAS; LINHARES, 2012). Orientada por esta concepção, as políticas de ações afirmativas surgiram nas universidades brasileiras por meio da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Concebemos a universidade de acordo com Búrigo (2020, s/p) na qual afirma que a universidade diante de seu processo de desenvolvimento histórico e a permanente busca pela perenidade, revela o seu valor como instituição social. “É um marco enraizado na sociedade, acompanhando o seu tempo, interagindo e sofrendo

as influências dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que a constituem" (BÚRIGO, 2020, s/p).

Com base nos fundamentos expostos, vislumbramos uma possibilidade de interlocução entre os propósitos das políticas de ações afirmativas no ensino superior e os estudos de Paulo Freire, o que nos motivou a materializar a presente investigação.

Cabe ressaltar que a vida e obra de Paulo Freire preconizam sua opção a favor dos oprimidos. Nascido numa região carente de Recife, ele observou desde cedo as dificuldades de sobrevivência dos grupos sociais desfavorecidos. Em suas obras é notório sua indignação contra as injustiças e o desejo de transformar a sociedade numa perspectiva "menos autoritária, discriminatória e desigual" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2021, s/p).

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo se propõe a compreender como se constitui a política de ações afirmativas no ensino superior a partir das reflexões de Paulo Freire.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos um breve histórico das políticas de ações afirmativas no ensino superior, em seguida o contexto atual destas políticas no ensino superior. Posteriormente, abordamos a referida temática a partir das reflexões de Paulo Freire. Por fim, estão as considerações finais seguida pelas referências que encerram o presente artigo.

A abordagem utilizada neste estudo é de natureza qualitativa. Trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório.

Breve histórico das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro

As políticas públicas brasileiras, historicamente, de acordo com Munaga (1996), têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou de cunho assistencialistas contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade. Com a redemocratização do país foi necessária uma postura mais ativa do Poder Público no combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta por meio da adoção de medidas

específicas para sua solução, como as ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002; GEMAA, 2021).

Dessa forma, um dos primeiros traços encontrados nas ações afirmativas é de que funcionam como um “mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre as pessoas, nas situações em que a própria sociedade se mostra incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações” (BAEZ, 2017, p. 517).

As ações afirmativas - como políticas focais e compensatórias - funcionam como um instrumento de inclusão social por meio da alocação de recursos em favor de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros), cumprindo a finalidade de assegurar a diversidade e a pluralidade social, viabilizando a participação dessas minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (PIOVESAN, 2005; GEMAA, 2021; SALVADOR; PAIVA; NEVES, 2017).

De acordo com Guimarães (1999), o modo como as políticas que respondem a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis. Seguindo esse raciocínio, indicaremos alguns fatos históricos que ilustram essa trajetória, com foco no ensino superior brasileiro.

Em 1980 surgiu a primeira formulação de um projeto de lei que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro com a intenção de combater a discriminação. Mesmo não sendo aprovado pelo Congresso Nacional as mobilizações em torno desta pauta continuaram através de alguns setores do Movimento Negro que insistiam em denunciar o “mito da democracia racial” (UFSC, 2021; MOEHLECKE, 2002).

Outro fato, refere-se à promulgação da Constituição Federal de 1988, o qual por meio do seu artigo 37 estabelece que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios

de sua admissão" (BRASIL, 1988). Já em 1996 é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) com o objetivo, dentre outras coisas, de:

> Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (BRASIL, 1996, p.30).

Além disso, em 2003 o ensino História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos da Rede de Ensino tornou-se obrigatório por meio da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Quanto aos grupos beneficiados, os projetos estabelecidos ressaltam "critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios" (MOEHLECKE, 2002, p. 208). Com relação às proporções dos beneficiados, não há padrões que determinem o percentual das vagas reservadas, uns definem todo o grupo, racial ou social, outros definem porcentagens específicas para cada grupo (MOEHLECKE, 2002). Além disso, segundo a autora, a definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação se nacional, estadual ou municipal, necessitam incorporar diferenças regionais.

Dentre as justificativas que legitimam os projetos está o fato de que, para Moehlecke (2002) a educação é um instrumento que possibilita a ascensão social, através de dados que demonstram o escasso acesso da população pobre e negra no ensino superior brasileiro. Entram nessa questão, razões históricas, como a escravidão, fatores que contribuíram para efetivar as desigualdades que representam uma dívida do Poder Público em relação a esses setores da sociedade (UFSC, 2021).

Por fim, por meio do contexto histórico compreende-se que as políticas de ações afirmativas foram instituídas em meio aos movimentos sociais, manifestações e lutas daqueles que denunciaram a ausência de tais políticas no ensino superior brasileiro.

Contexto atual das políticas de ações afirmativas no ensino superior

As políticas de ações afirmativas surgiram nas universidades brasileiras por meio da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). As universidades estaduais foram as pioneiras, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em seguida as universidades federais, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Mesmo adotando as políticas de ações afirmativas, em grande parte, após algumas universidades estaduais, atualmente as universidades federais ultrapassam estas na adoção de tais políticas devido a aprovação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), conforme Brandão e Campos (2020). Por meio desta lei, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu a obrigatoriedade da adoção das políticas de cotas nas universidades federais, o que elevou significativamente os percentuais de vagas destinados às cotas nessas instituições, em especial para pretos, pardos e indígenas. Pois, segundo Feres Júnior et al. (2017), a autonomia garantida por lei, nas universidades estaduais, acabou deixando o processo de incorporação das políticas de ação afirmativa mais lento.

Para o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (FREITAS, 2018) sem a força homogeneizadora de uma lei federal, o modo de implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais brasileiras se deu pela via de resoluções de conselhos universitários e leis estaduais. Sendo assim, as políticas variam em seu desenho de estado para estado, ou mesmo de universidade a universidade (VENTURINI, 2015; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2016).

Mesmo considerando que as políticas de ações afirmativas estão de acordo com o princípio redistributivo geral que orienta políticas públicas do Estado de bem-estar social[1] (FERES JÚNIOR, 2004) há argumentos contrários à adoção de tais políticas articuladas no debate político.

O primeiro discurso refere-se à afirmação de que não há racismo no Brasil (KAMEL, 2003) e de que as análises estatísticas da desigualdade racial não provam

[1] Estado de bem-estar social, é uma forma de organização política, econômica e sociocultural que posiciona o Estado como um agente da promoção social e organizador da economia. Nesse sentido, o Estado se torna responsável por garantir educação, saúde, habitação, renda e seguridade social aos cidadãos. Nessa forma de organização o serviço público é um direito do cidadão (GOMES, 2006).

sua existência (FERES JÚNIOR, 2004). Outra crítica similar atribui a desigualdade socioeconômica entre brancos e não-brancos não à raça, mas a outras variáveis como classe social, educação etc. (KAMEL, 2003). Todos esses argumentos vão de encontro ao que preconiza Almeida (2019), pois para ele o racismo estrutural decorre da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional [...] comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção; o racismo é parte de um processo social (ALMEIDA, 2019, p. 26).

Outro crítica diz respeito ao fato de as políticas de ações afirmativas para ingresso no sistema universitário surgirem em detrimento de investimentos na melhoria da qualidade do ensino básico universal, cuja precariedade atual seria a causa central da reprodução da desigualdade de oportunidades (FERES JÚNIOR, 2004).

E por fim, outra crítica afirma que a ação afirmativa vai contribuir para o declínio da qualidade das universidades por violar o critério do mérito para a escolha de estudantes (O GLOBO, 2004; GOÉS, 2004; CASTRO, 2004). Por isso que para Feres Júnior (2004) esse discurso é invalidado quando retomamos a diferença entre as concepções de Estado de bem-estar social e Estado liberal[2], pois em um Estado de bem-estar o princípio da igualdade deve prevalecer sobre o do mérito. E se considerarmos a educação formal como um instrumento chave para a mobilidade social, nota-se que o atual modelo liberal puro de universidade contribui para (re)produzir as desigualdades que caracterizam nossa sociedade (FERES JÚNIOR, 2004).

Diante disso, é possível compreender que o contexto atual das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro deve ser entendido sob a ótica da sua evolução histórica. A institucionalização de programas em prol da criação de

[2] O Estado liberal preconiza que não se pode garantir como direito algo que dependa da força de trabalho alheia. Desse modo, saúde e educação são considerados mercadorias e não direitos. Para o Estado liberal os mercados são capazes de se autorregular, sem intervenções do Estado. Por isso, defende-se o livre mercado e a concorrência, além da inexistência de empresas públicas ou de quaisquer tipos de associação entre público e privado (MORAES, 2014).

medidas de inclusão, bem como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) apresentam em seu processo de desenvolvimento histórico, uma forma de consolidação dessas políticas visando a expansão do sistema de educação superior nacional.

Políticas de ações afirmativas no ensino superior a partir das reflexões de Paulo Freire

As políticas de ações afirmativas buscam em sua essência, materializar ações que promovam a igualdade de grupos sociais historicamente excluídos, combatendo todas as formas de discriminação (MOEHLECKE, 2002; BAEZ, 2017). Neste sentido, é possível estabelecer um diálogo com as ideias de Paulo Freire, especialmente no que tange às concepções de conscientização política, dialógica e de combate aos processos discriminatórios. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de
classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 17).

Freire (1987) trabalha a vida de opressão, enquanto um processo político, de confronto, visando o despertar dos homens e a conscientização de suas condições como um meio de transformação social. Destaca a relação entre desumanização e humanização, ratificando que não há humanização na opressão, não há humanização sem a libertação de um mundo onde os homens se encontram proibidos de ser (FREIRE, 1981). Há uma ilusão ao pensar que é possível a humanização dos homens sem a transformação social que os liberte da condição de oprimidos. Freire (1981, p.80) complementa que “[...] não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”.

A ilusão que Freire (1981) se refere satisfaz os interesses de uma classe dominante que possui condições favoráveis de vida e, portanto, reproduzem facilmente uma ideologia que se traduz dentre outras formas, em ações assistencialistas, na qual os “proibidos de ser” são convidados a esperar pacientemente por dias melhores. Esta passagem de Freire (1981) dialoga com as

concepções de políticas públicas historicamente constituídas sob a égide meramente assistencialista ou redistributiva (MUNAGA, 1996).

Diante destas constatações, as ações afirmativas devem constituir em sua essência, formas de libertação que operem na consciência dos homens, por meio da ação-reflexão destes sujeitos dentro de seu processo de historicidade. A relação consciente que o homem estabelece com o mundo, permite uma consciência crítica de que ao transformar o mundo, ele também se transforma (FREIRE, 1981). Entretanto, é impossível concretizar a superação da opressão e da discriminação, sem uma compreensão crítica da história, de forma dialética, contraditória e processual (FREIRE, 2001).

No que concerne às críticas as políticas de ações afirmativas apresentadas na seção anterior, entendemos que a crítica mais específica ao ensino superior advém da alegação de que as ações afirmativas comprometem a qualidade das universidades, uma vez que violam a concepção meritocrática (O GLOBO, 2004; GOÉS, 2004; CASTRO, 2004). Freire (1987) aborda esta questão quando apresenta os mitos indispensáveis para a manutenção do *status quo*. Dentre os mitos apresentados, destaca-se:

> O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: "doce de banana e goiaba" é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (FREIRE, 1987, p. 86).

Corroborando com a questão, Freire (1981) desfere severas críticas às universidades quando afirma que estas se dizem comprometidas com a libertação e agem em conformidade com os mitos que negam a humanização. "Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo, temem a liberdade" (FREIRE, 1981, p. 84). Freire (1992) adverte ainda que é preciso romper com sociedades nas quais, concebem uma ideologia que atribua e responsabilize os indivíduos pelos respectivos fracassos e insucessos. Uma vez que

estes insucessos derivam de situações que as próprias sociedades criaram por meio das maneiras que se estruturam e funcionam.

Freire em “Pedagogia da Esperança” (1992) enfatiza a necessidade de invenção da unidade na diversidade. Para tanto, propõe a busca da unidade na diferença, a luta por esta, como o início da criação da multiculturalidade. Para Freire (1992) é uma criação histórica que requer vontade política, mobilização e organização dos grupos visando fins comuns. Além disso, demanda uma prática educativa pautada na ética e no respeito às diferenças. Para os educadores e educadoras a tarefa é desvelar historicamente o que “[...] pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade” (FREIRE.1992, p. 20).

Considerações finais

Retomamos inicialmente, o objetivo proposto neste artigo, a saber, compreender como se constitui a política de ações afirmativas no ensino superior a partir das reflexões de Paulo Freire.

Consideramos que as políticas de ações afirmativas no ensino superior possuem em sua essência, uma estreita relação com as concepções de Paulo Freire, sobretudo no que tange ao combate às formas discriminatórias e a redução das desigualdades sociais.

Os estudos de Freire (1981) ressaltam que há uma contradição nas práticas sociais desenvolvidas nas universidades. Por um lado, as universidades atuam em uma perspectiva de legitimar o compromisso com a humanização dos sujeitos e seus processos emancipatórios. De outro modo se opõe a este compromisso, fortalecendo a manutenção da realidade social. Esta evidência apresenta-se nas críticas às políticas de ações afirmativas no ensino superior que se sustentam na defesa dos princípios meritocráticos, ou nas críticas aos investimentos destinados ao acesso e permanência no ensino superior, para estudantes de grupos sociais minoritários.

Portanto, a partir dos estudos de Freire (1981), é preciso romper com a ideologia que fomenta a relação opressor e oprimido e atinge as políticas de ações

afirmativas e sua relação com a sociedade. A ruptura não é uma ação estanque, ela se movimenta e se constitui historicamente por meio das relações que o homem estabelece com o mundo, com o seu tempo e espaço.

Compreendemos a universidade como espaço privilegiado e potencializador de mudança social numa perspectiva de emancipação dos sujeitos. Neste sentido, a política de ações afirmativas no ensino superior deve pautar-se no atendimento às reais necessidades dos sujeitos destinatários destas ações.

Outrossim, entendemos que a educação preconizada por Freire, fundamentada na consciência política e libertadora, é a força motriz para a transformação da sociedade com vistas à superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2019. 255 p. (Feminismos plurais).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 21 out. 2021.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A construção histórica das ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil / The historical building of affirmative actions for afrodescendants in Brazil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em:

https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2219. Acesso em: 20 out. 2021.

BRANDÃO, J. J.; CAMPOS, M. C. Ações afirmativas no ensino superior: os desafios da Universidade Estadual de Londrina. **Formação** (Online), v. 27, n. 51, p. 113-130, 2020.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. Gestão com Pessoas: o enfrentamento dos desafios da Pandemia. In: **Reflexões sobre a Gestão Universitária**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), 2020. Disponível em: https://portal.inpeau.ufsc.br/gestao-com-as-pessoas-o-enfrentamento-dos-desafios-da-pandemia/. Acesso em: 19 dez. 2020.

CASTRO, C.D.M. **A maquiagem do monstro.** Veja: São Paulo, 2004.
FERES JÚNIOR, J. et al. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016). In: **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESPUERJ, p. 1-32, 2017.

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, 2004. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/FERES%20JUNIOR-%20Joao.%20Acao%20Afirmativa%20no%20Brasil%20fundamentos%20e%20criticas.pdf. Acesso em 21 out. 2021

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Jefferson de. et al.. As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018). **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, 2020, p. 1-33, 2018.

GEMAA. **O que são ações afirmativas?** Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas. Acesso em 20 set. 2021.

GOÉS, J.R.P. de. **O racismo vira lei.** O Globo. Rio de Janeiro: p.5, 16 ago. 2004.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 2, p. 201-236, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HAAS, Celia Maria e LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2012, v. 93, n. 235, pp. 836-863. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bqD9kT8FGbNz5W5CZvMDJWB/abstract/?lang=pt Acesso em 20 set. 2021

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.** São Paulo. Disponível em https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira. Acesso em 24 out 2021.

KAMEL, A. **Não somos racistas.** O Globo: Rio de Janeiro, p. 5, 9 dez. 2003.
MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-38.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n. 117 [Acessado 20 Outubro 2021], pp. 197-217. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011.

MORAES. Ricardo Quartim de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de informação legislativa**. Ano 51 Número 204 out./dez. 2014.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

O GLOBO. **O custo da cota.** Rio de Janeiro, p. 4, 14 jul. 2004. (Editorial).

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2005, v. 35, n. 124, pp. 43-55.

SALVADOR, Andreia Clapp; PAIVA, Angela Randolpho; NEVES, Angela Vieira. **Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos**. O Social em Questão. Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017.

UFSC. Política de Ações Afirmativas da UFSC. **Histórico das Ações Afirmativas no Brasil e na UFSC.** Florianópolis. 2021**.** Disponível em: https://acoes-afirmativas.ufsc.br/historico-das-acoes-afirmativas/. Acesso em 20 out. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina. **O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP).** Textos para discussão GEMAA, IESP-UERJ, n. 9, pp. 1-17, 2015.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. **Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP**. Textos para discussão GEMAA, IESP-UERJ, n. 11, pp. 1-24, 2016.

"PARTILHA DO SENSÍVEL" ESPAÇO DE DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Instituto Federal da Paraíba
rodiney.santos@ifpb.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Este estudo tem como objetivo apontar algumas das potencialidades do uso da comunicação assíncrona como espaço para o diálogo no *locus* formativo do componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva". Esta formação inicial de professores de Matemática surge no contexto do modelo de ensino emergencial e remoto, em virtude do novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela doença covid-19. A pesquisa-ação foi desenvolvida no âmbito do Instituto Federal da Paraíba, campus Cajazeiras, nos semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2 (em curso). Como resultado, os participantes ocuparam um lugar singular, repleto de subjetividade nas suas partilhas.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação matemática; Educação inclusiva; Ensino remoto; Comunicação assíncrona.

Introdução

A formação de professores para a inclusão anuncia novos desafios frente a diversidade originada pela democratização do acesso à educação, sendo condição para que seja potencializado o desenvolvimento das práticas escolares inclusivas. De acordo com Lima (2016, p. 61) "formar professores competentes para trabalhar em contextos e com estudantes cada vez mais heterogêneos passa a ser um grande desafio que tem sido enfrentado pelas instituições formadoras de professores".

No contexto contemporâneo, Manrique e Viana (2021) aludem acerca do ensino de matemática equitativo como âmago do discurso científico, ou seja, que conjuga a igualdade e diferença no âmbito da educação matemática que atua com uma perspectiva inclusiva. Nosso objeto de estudo, processo formativo e as questões da educação inclusiva a partir da estratégia da pesquisa-ação no contexto

da formação inicial do professor de matemática por meio do modelo de ensino remoto emergencial, ocupa o espaço de investigação na perspectiva praxeológica.

Para Ambrosetti e Calil (2016, p. 215), “os cursos de licenciatura não vem formando professores com conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente”. Como *case* da formação inicial, sinalizamos o futuro professor de matemática frente ao imperativo da educação inclusiva, cujos atores são os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Cajazeiras.

Assim, nossa questão de investigação é anunciada: De que forma a prática docente no ensino remoto pode favorecer o diálogo na formação inicial do professor de matemática sobre o paradigma da educação inclusiva? Nesse sentido, este estudo tem como objetivo apontar algumas das potencialidades do uso da comunicação assíncrona como espaço para o diálogo no *locus* formativo do componente curricular “Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva” no modelo de ensino emergencial e remoto, em virtude do novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela doença covid-19.

Metodologia

Na busca pelos percursos a seguir na prática docente investigativa, o método teve como embasamento a teoria histórico-cultural, pois não há como dissociá-las. Com base nisso, a tipologia aqui apresentada, com caráter qualitativa, desenvolveu-se na perspectiva da pesquisa-ação. A partir de Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 112, grifo nosso), “**o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado** não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo, **para mudá-lo** em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes”.

O *locus* da pesquisa-ação compreende o ambiente formativo do curso de Licenciatura em Matemática do IFPB, campus Cajazeiras. Quanto ao contexto do *tempus*, em virtude da propagação da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, o sistema educacional de nosso país, através da Portaria nº 343/2020, substituiu as

aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial, enquanto durasse a situação da pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020). Os *participantium* foram quarenta e um estudantes (E1, E2, ... E41) matriculados no referido componente curricular, ofertado no oitavo período. Segue participantes por semestre 2020.1 (nove), 2020.2 (seis), 2021.1 (nove) e em curso 2021.2 (dezessete). Destes, doze obtiveram o grau de Licenciado(a) em Matemática.

Para efeitos de garantia ao participante que não haverá riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude de desconfortos, riscos morais e constrangimentos que poderiam ser provocados pela pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado em concordância para publicização dos resultados, porém sem sua identificação.

Discussão

> O **Ensino Remoto Emergencial** é um formato no qual o processo de ensino e aprendizagem **se efetiva por meio da mediação tecnológica**; sendo assim, a relação professor e aluno acontece a partir de interações virtuais, que podem inclusive ser de natureza síncrona. A adjetivação de Emergencial associada a esse formato de ensino se justifica na medida em que vem sendo planejado e implementado no contexto de excepcionalidade gerado pela pandemia; portanto, em uma perspectiva transitória (MORAIS *et al*., 2020, p. 05, grifo nosso).

No caso do IFPB, retomamos o semestre letivo 2020.1 em 24 de agosto de 2020 após várias ações desde a oferta de um programa de inclusão digital que garantisse o acesso a internet àqueles em situação de vulnerabilidade social até a realização de cursos de capacitação para os docentes e cursos de ambientação para os estudantes conhecerem a plataforma virtual de aprendizagem. A realização de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) para os cursos presenciais do IFPB foi regulamentada pelo Conselho Superior no dia 28 de julho de 2020, através da Resolução nº 29/2020 (PARAÍBA, 2020).

Para tanto, foi adotado pelo campus Cajazeiras o serviço da *web* Google Sala de Aula, conhecido por *Google Classroom,* como ambiente remoto para o desenvolvimento das AENPs. A sala de aula remota do componente “Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva” (Figura1) está estruturada

com ferramentas permanentes (plano instrucional da disciplina, midioteca e canal de comunicação/interação) e tópicos formativos, primeira parte (roteiros de estudo, materiais de estudo obrigatórios/complementares, gravações dos encontros síncronos e atividades/fóruns) e segunda parte (roteiro para planejamento, plano de aula, webinários, *web* debate e auto-avaliação).

Figura 1 - Mural do componente "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva". Disciplina ofertada pelo curso de Licenciatura em Matemática, IFPB, campus Cajazeiras.

Fonte: Acervo do autor.

O componente supracitado tem como objetivo principal promover um ambiente que favoreça o aprimoramento do diálogo através do caráter multidisciplinar da educação matemática inclusiva. A primeira parte do percurso formativo do componente (ambientação), seguiu a lógica: Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? (MANTOÁN, 2015). A segunda parte (imersão), compreendeu a prática de planejamento na perspectiva da matemática inclusiva.

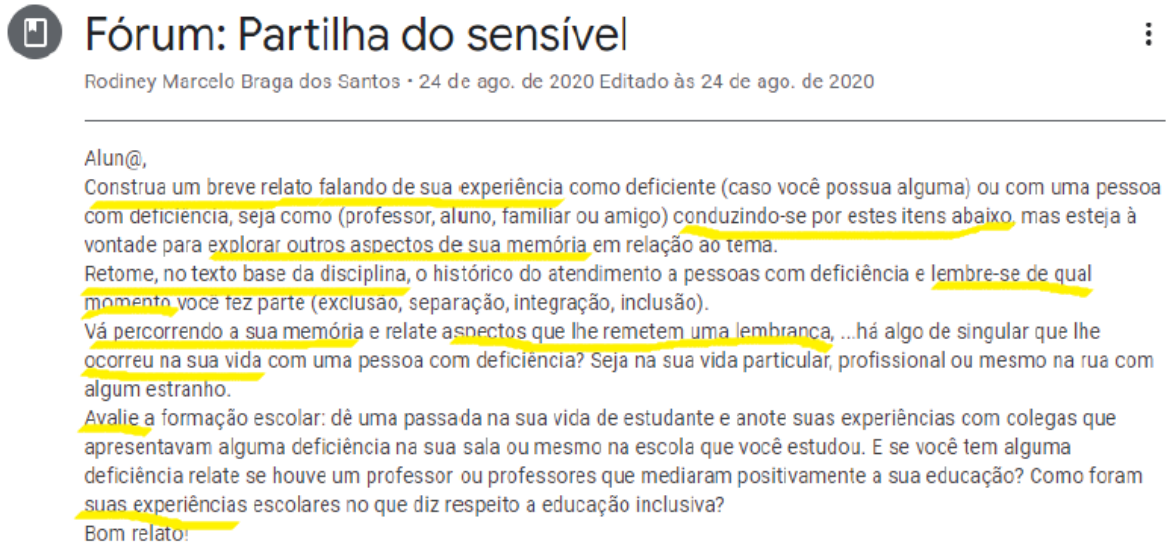
Para a etapa de ambientação, buscamos sensibilizar os participantes quanto ao imperativo da educação inclusiva. O recorte de análise deste trabalho consiste em dialogar sobre: O que é inclusão escolar? Para tanto, na Unidade 1, abordamos desde a história do atendimento à pessoa com deficiência, a identificação de como as formas de atendimento têm sua raiz na percepção frente à pessoa com deficiência até o conceito de deficiência como um construto social e suas implicações nas vidas das pessoas.

Adotamos o *design* da comunicação assíncrona ao longo da primeira parte do componente curricular supracitado como instrumento para o diálogo e avaliação. Nesse sentido, usamos o fórum que é um tipo de atividade de discussão em que os participantes não precisam estar conectados em tempo real e os comentários do professor/estudantes são publicados em um local a que todos os participantes têm acesso.

Segundo Pimentel (2009, p. 29) é um exemplo de ferramenta de comunicação, "mecanismo propício ao desenvolvimento de debates, o fórum é organizado de acordo como uma estrutura de árvore em que os assuntos são dispostos hierarquicamente, mantendo a relação entre o tópico lançado, respostas e contra-respostas".

A partir do fórum, intitulado **Partilha do sensível** (Figura 2), desenvolvido durante o intervalo de duas semanas, propusemos um relato reflexivo embasado. Partimos de um planejamento dimensionado na fala de Bueno (2008), quando nos mostra que a educação inclusiva é um objetivo político e a inclusão escolar é uma proposição política em ação.

Figura 2 - Atividade assíncrona do tipo fórum "Partilha do sensível".



Fórum: Partilha do sensível

Rodiney Marcelo Braga dos Santos · 24 de ago. de 2020 Editado às 24 de ago. de 2020

Alun@,
Construa um breve relato falando de sua experiência como deficiente (caso você possua alguma) ou com uma pessoa com deficiência, seja como (professor, aluno, familiar ou amigo) conduzindo-se por estes itens abaixo, mas esteja à vontade para explorar outros aspectos de sua memória em relação ao tema.
Retome, no texto base da disciplina, o histórico do atendimento a pessoas com deficiência e lembre-se de qual momento você fez parte (exclusão, separação, integração, inclusão).
Vá percorrendo a sua memória e relate aspectos que lhe remetem uma lembrança, ...há algo de singular que lhe ocorreu na sua vida com uma pessoa com deficiência? Seja na sua vida particular, profissional ou mesmo na rua com algum estranho.
Avalie a formação escolar: dê uma passada na sua vida de estudante e anote suas experiências com colegas que apresentavam alguma deficiência na sua sala ou mesmo na escola que você estudou. E se você tem alguma deficiência relate se houve um professor ou professores que mediaram positivamente a sua educação? Como foram suas experiências escolares no que diz respeito a educação inclusiva?
Bom relato!

Fonte: Acervo do autor (destaque nosso).

Segue as transcrições[1] de algumas das falas registradas pelos estudantes (E1, E2 e E3) no fórum supracitado.

> ***Nesse presente fórum intitulado "Partilha do Sensível", vou partilhar com vocês algumas recordações – lembranças da vida – vivenciadas no decorrer da minha trajetória.*** *Começando no período em que estava fazendo o Ensino Fundamental anos finais em uma das escolas da rede estadual do município de Cajazeiras – PB, mais precisamente na quinta série - hoje, sexto ano - tinha uma colega de turma com deficiência visual, fazendo-se necessário o uso do braille. Recordo que eu, juntamente com um grupo de colegas ajudávamos ela no deslocamento de um ambiente para o outro. Ademais, tinha um aluno de outra turma, que tinha a mesma deficiência, e tocava violão muito bem nos intervalos de uma aula para outra. Outro relato é no bairro onde resido, em que tive contato com a prima de uma amiga, que nasceu surda, e para conversar com ela é necessário se comunicar em Libras, mas não tenho experiência em se expressar dessa forma. Na paróquia em que frequento, tenho uma amiga que sofreu uma amputação do braço direito devido à um acidente automobilístico. Essa deficiência física, não a impede de fazer suas atividades domésticas e sociais com maestria. Mas recentemente, trago a lembrança vivenciada em uma escola da rede municipal da cidade de São José de Piranhas – PB, no ano de 2019, durante as atividades de residência pedagógica. Na turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, contava com 46 estudantes, dentre eles, tinha um autista, um cadeirante (in memorian) e uma menina negra. Primeiramente, vamos falar do menino autista, ele gostava muito de desenhar durante as explicações, os desenhos retratavam armamento, e para tentar trazer esse aluno para minha aula, comecei a fazer desenhos no quadro e dizer que as letras estavam esperando ele olhar para a lousa. Mas a experiência que me marcou profundamente foi o preconceito existente entre o cadeirante e a menina negra, em que solicitei que fizessem dupla com o colega do lado para realizar uma atividade, e o cadeirante se recusou a fazer com a menina, fazendo "gestos" preconceituosos em relação à cor de pele da colega, em que a menina ficou triste. Imediatamente, discursei na frente da turma, sobre a atitude do cadeirante, e disse que ninguém é melhor que ninguém, e que devemos ter empatia, respeitar as indiferenças existentes, seja na sala de aula, na família ou na comunidade. Portanto, refletir sobre o processo de inclusão, é pensar não só nas limitações das pessoas com deficiência, mas respeitar a mulher, o negro, o indígena, as pessoas LGBTQIA+, entre outros grupos que ainda sofrem algum tipo de preconceito.* ***Caros colegas, qual a partilha que vocês trazem para esse momento de reflexão?*** *(E1, grifo nosso).*
>
> ***Durante todo meu percurso na graduação e entre todos os planos de aula que eu elaborei, nunca havia tido a sensibilidade de considerar possíveis casos que exigisse de mim um olhar mais atento e empático****. Até que, um dia, dentro do Programa de Residência Pedagógica, na minha primeira turma como a residente designada,* ***percebi que teria que adaptar o método de ensino para que pudesse alcançar a todos os meus alunos.*** *Havia uma aluna que possuía deficiência visual parcial (baixa visão), a professora responsável pela disciplina prontamente me instruiu sobre qual seria a melhor forma para*

[1] Mantemos a transcrição *ipsis litteris*, ou seja, como foi registrado no fórum, a fim de não comprometermos a fidelidade do discurso do participante da pesquisa.

> *abordar os assuntos, onde precisaria fazer algumas mudanças no meu material, como o uso de fontes maiores, mas tudo em um nível respeitoso que não tornasse "grosseiro" ou intimidador, mas sim que fosse inclusivo, que a aluna se sentisse confortável, assim como todos.* ***Para mim foi uma experiência inspiradora, perceber o cuidado que a professora teve para que o ensino fosse eficaz em todas as suas formas e para todos, sem exceção.*** *De fato, o esforço vale muito a pena, pois a própria aluna me procurou diversas vezes, sempre muito focada, com o intuito de tirar dúvidas acerca do assunto e das atividades.* ***Fico feliz e grata por ter conseguido trabalhar da maneira correta e ajudar a cada um deles*** *(E2, grifo nosso).*
>
> ***O tema de Educação Inclusiva me fez relembrar inúmeros desafios nessa minha trajetória, mas vou socializar por hora só o que me fez olhar com mais cuidado para a sala de aula, ou seja, o que foi mais marcante.*** *Em 2014, me deparei com uma situação atípica em sala de aula ao apresentar um trabalho: a presença de um estudante com daltonismo. A partir desse dia comecei a investigar se existe uma forma de ensinar que seja adequada às necessidades do aluno considerando as características de cada um, e se existe como funciona na realidade da sala de aula.* ***Desde então eu pesquiso sobre educação inclusiva.*** *SÁNCHEZ (2005) defende a ideia de que a educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos humanos, acreditando que não se pode segregar nenhuma pessoa em razão da sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, gênero ou se a pessoa pertencer a uma minoria étnica. Assim, para seguir com minha investigação sobre como os alunos aprendem, fui trabalhar como monitora voluntária no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, foi um período de muito aprendizado. Estudei com um aluno com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) ele me ensinou muito. Quando trabalhei com um aluno que tem baixa visão fiquei admirada com o exemplo de determinação, foi um excelente professor para mim. Tive também a oportunidade de acompanhar dois alunos com deficiência auditiva, mas nesse caso tinha o auxílio do intérprete de libras. Aprendi que os nossos alunos são excelentes professores, eles têm muito a nos ensinar.* ***Porém, todo este estudo só é possível porque desenvolvemos uma parceria colaborativa, entre nossos professores, o planejamento é coletivo, o ensino é organizado de maneira compartilhada*** *(E3, grifo nosso).*

Quanto às potencialidades da comunicação assíncrona, por meio do fórum **Partilha do sensível**, destacamos:

- As **interações estabelecidas no contexto de *e-learning***, a partir da flexibilidade temporal e espacial, pode favorecer a promoção e o estímulo a partilha de conhecimento. O referido fórum partiu da apresentação de um breve relato que a princípio não demarcou um objetivo único, mas colocou à disposição desdobramentos que possibilitassem a partir do interesse, necessidade, motivação, intenção e afetividade o protagonismo no diálogo. Destarte, a civilidade digital foi abordada no início dos trabalhos, bem como o seu mediador, autor deste trabalho,

assumiu a arbitragem no sentido de estreitar tanto as relações interpessoais como os objetos de conhecimento tecidos, em vez de uma construção isolada e aleatória.

- No cerne da promoção de um ambiente de comunicação dinâmica, é preciso fortalecer os princípios da colaboração, cooperação, interação, autonomia e do democrático. Destarte, a referida atividade considerou diversas frentes de ação. A exemplo, sob a ótica do professor pesquisador, permitiu a **problematização como partida do diálogo**, sendo posto em pauta a capacidade de investigar e resolver problemas. Ademais, sob à luz do professor em formação, possibilitou o **conhecimento experienciado como horizonte do diálogo,** sendo intensificado o reconhecimento e a valorização das contribuições como sublinhados que ilustram perspectivas.
- Há possibilidade da **formação de uma comunidade de aprendizagem**. A título de ilustração, a expressão por meio das emoções facilitou o desenvolvimento de diálogos frutíferos, ou seja, do reconhecimento do sujeito como membro da comunidade em que está inserido. Assim, o diálogo foi sendo construído de forma aberta, desde a expressão de concordância até a formulação de questões, o que a medida do tempo e espaço estigou o compromisso com o coletivo em detrimento do cumprimento da atividade, aqui, com caráter avaliativo. O caráter coesivo do grupo foi sendo estabelecido pelo sentimento de pertencimento à medida que a partilha em sua singularidade apresentava significado.

Em síntese, os participantes ocuparam um lugar singular, repleto de subjetividade, a partir das memórias (re)visitadas e por vezes descobertas. Destarte, o diálogo ganhou fôlego pelas angústias, competências, desafios, perspectivas, contextos, cenários, aprendizados, enfrentamentos anunciados.

Considerações

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou um diálogo acerca da formação inicial do professor que ensina matemática com a perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, foi utilizada a tipologia da pesquisa-ação para responder a seguinte questão: De que forma a prática docente no ensino remoto

pode favorecer o diálogo na formação inicial do professor de matemática sobre o paradigma da educação inclusiva?

Destarte, foram apontadas algumas das potencialidades do uso da comunicação assíncrona como espaço para o diálogo no *locus* formativo do componente curricular “Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva”, ofertado pelo curso de Licenciatura em Matemática, do IFPB, campus Cajazeiras, nos semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2 (em curso), no contexto do modelo de ensino emergencial e remoto, em virtude do novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela doença covid-19.

Neste sentido, o fórum **Partilha do sensível** assumiu o caráter dialógico e avaliativo. Quanto às suas potencialidades, destacamos as **interações estabelecidas no contexto de *e-learning***, a **problematização como partida do diálogo**, o **conhecimento experienciado como horizonte do diálogo** e a **formação de uma comunidade de aprendizagem**. Contudo, dada à importância do assunto, torna-se necessário promover ambientes formativos de escuta e fala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID 19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 39, 18 mar. 2020.

BUENO, J. G. S. A. As políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. A. (Org.). **Deficiência e escolarização:** Novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008, p. 43-63.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 215-236.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LIMA, C. A. R. Formação de professores ante a questão de inclusão. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (Orgs.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva:** formação de professores. v. 1. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 49-72.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MORAIS, I. R. D.; DANTAS, E. M.; CARVALHO, L. S.; SOBRINHO, D. S. M. **Ensino remoto emergencial:** proposta de design didático para o estágio curricular supervisionado em curso de licenciatura. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. – (Cadernos de ensino mediado por TIC)

PARAÍBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Resolução nº 29, de 28 de julho de 2020.** Estabelece os procedimentos para desenvolvimento e registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFPB, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. João Pessoa: CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, 2020.

PIMENTEL, N. M. **Educação a Distância.** Fortaleza: RDS, 2019.

AQUILOMBANDO O PROCESSO EDUCACIONAL: A AMÉFRICA NO CORPO NEGRO E NOS LUGARES

Gleicielly Oliveira de Souza
Universidade Federal de São Carlos
gleicielly@estudante.ufscar.br

Ronaldo Ramos Pinto
Universidade Federal de São Carlos
ronaldoramos@estudante.ufscar.br

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Objetiva-se abordar o conceito de Amefricanidade como possibilidade de expressão de identidade da América Latina, iniciando o debate sobre o sistema educacional brasileiro e a incorporação do processo de aquilombamento através do conhecimento da cultura e história do negro, do lugar lationamefricano em que os alunos estão inseridos.

Palavras-chave: Aquilombar-se; Corpos Negros; Lugar; Améfrica; Sistema educacional.

Introdução

A colonialidade perpassa a história da América do Sul, concretizando-se de forma material e imaterial. É possível observar a persistência da dominação no conhecimento, na ciência, nas manifestações de poder, na construção das subjetividades, assim como a paisagem denuncia essa sujeição, ao passo que se revela em várias escalas, entre elas a do corpo e a do lugar. A educação também é uma das ferramentas utilizadas como vetor da colonialidade, pois reproduz essa dominação que invisibiliza a história da população negra da América Latina, corpo negro esse que se forma/ou é formado, nesse contexto violento, de tentativas diárias de aceitação em meio à uma situação social que busca apagar ou ressignificar a sua cultura.

As manifestações recentes que buscam uma inserção da história negra nos monumentos da cidade é prova dessa necessidade de se apropriar dos espaços, pois a construção da metrópole sempre foi direcionada a essa opressão. As relações de poder expressas a partir da colonialidade construíram uma cidade avessa a cultura negra, instituindo o não reconhecimento do corpo negro no lugar como norma. Segundo Azevedo, tanto o discurso, quanto o espaço expressam a dominação dos grupos dotados de poder, legando a invisibilidade ao povo oprimido (AZEVEDO, 2020).

A metrópole é berço principal dessas discussões subversivas, entretanto infere-se que as cidades médias e pequenas são reprodutoras de lógicas hegemônicas proporcionalmente a metrópole, fato que eleva a educação como ponto ainda mais importante nesses locais, pois pode ser a única voz contra-hegemônica nesses espaços. A Geografia pode ser uma das ferramentas de contravenção do professor, com a capacidade de ajudar o aluno a construir contra-espaços, a partir da ressignificação de lugares hegemônicos e da apropriação por meio do autoconhecimento. É essa proposta que trazemos aqui, nos baseando no aquilombamento de corpos, experiências, culturas e histórias do povo negro nas várias escalas de suas vivências como ponto de referência para a construção de corpos negros que sejam participantes da cultura latina, que se reconheçam nos seus próprios espaços, percebendo a importância do seu povo enquanto produtor e reprodutor do território.

A população negra no Brasil sofreu um processo de alienação em relação a sua formação cultural sul-americana, dessa forma, constitui o sentimento de denegação de sua latinoamefricanidade, não se reconhecendo como participante desse contexto (GONZALEZ, 1988). Os processos de não reconhecimento se intensificaram com a globalização, pois a interferência da indústria cultural massacra as lugaridades, intensificando ainda mais a necessidade de se trabalhar a história negra tanto na escala continental, como na escala do lugar e do corpo, a fim de buscar essa interconexão do ser com o estar nesses territórios.

O trabalho é um esforço teórico inicial sobre a sociedade brasileira e as nossas salas de aula, que constroem cotidianamente um desapego pelas questões da população negra e da sua importância na produção e na reprodução da América Latina, devido a isso, fomos buscar em autores latinos e em seus conceitos caminhos para um reconhecimento das similaridades entre os povos negros do continente, como base para abordagens transformadoras dentro das escolas.

Para isso utilizaremos dos conceitos de Amefricanidades de González (1988), Lugar de Santos (2008), Colonialidade do Poder de Quijano (2005) e no processo do Quilombismo explicitado por Nascimento (2002), como uma forma de iniciar a construção de uma metodologia do Aquilombamento.

Meu corpo, meu primeiro Quilombo

A história dos corpos negros na América Latina se dá a partir da instituição de olhares exteriores, ou seja, a construção do ser negro se estabelecia por meio da violência verbal e física, relegando a inferioridade como definição. Entretanto, essa definição advinda do outro não era simplesmente absorvida, a história negra é extremamente maior que esse episódio, fato que gerava revoltas e lutas, buscando a fuga do sistema escravista, mas também uma busca por ressignificação do novo lugar de vivência, construindo novos sistemas de governo, de religião, de economia e consequentemente, uma construção de corporeidades negras que buscavam se apropriar do novo território. A colonialidade na educação juntamente com o racismo, perpetuaram essa dinâmica que reduz a história negra ao período escravista, trazendo até a atualidade a construção do corpo negro a partir da exterioridade. Segundo Almeida (2020):

> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. E a escola reforça todas essas percepções ao representar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2020, p. 65).

A educação que se exibe como ferramenta de reprodução do racismo estrutural, também pode ser utilizada como ferramenta de ressignificação dos corpos, não como uma nova construtora de rótulos, mas sim como ponto de referência e base para o autorreconhecimento, conectando os corpos negros às suas ancestralidades pré-América Latina assim como com as ancestralidades mais recentes, relacionadas a produção e reprodução desse continente. É necessário aquilombar as histórias que fazem a atualidade da população negra.

"Aquilombar-se" tem se tornado um termo popular entre grupos negros engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira" (BATISTA,2019, p.399), termo esse derivado da experiência dos quilombos (Kilombos) no território brasileiro. Os quilombos nascem como resistências, mas também se posicionam como "sistemas sociais alternativos, ou no dizer de Ciro Famarion: brechas no sistema escravista." (NASCIMENTO, B. 1985, p.44). Abdias do Nascimento vem expandir essa visão caracterizando o quilombo como parte de um o processo, o quilombismo, que se caracteriza como uma "práxis afro-brasileira" e como um movimento ainda atual que se desenrola historicamente, que se inicia no seio das florestas, mas depois se expande para organizações toleradas na sociedade, como as religiosas, esportivas, culturais, etc. (NASCIMENTO A., 2002)

Abdias do Nascimento ainda define o quilombismo como um conceito científico histórico-social, e que "precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro." (2002, p.272).

Portanto, o aquilombar-se foi e continua sendo estratégia de resistência, de sobrevivência, assim como possibilidade de sistema alternativo em relação a massificação que o sistema capitalista propõe, tanto em relação ao econômico, ao religioso, ao cultural, etc. "Aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político" (SOUTO, 2020, p.141).

Esse corpo político pode ser metafórico, constituído no campo da instituição quilombo, mas também pode ser literal, relacionado ao corpo negro realmente, e aqui o termo aquilombar-se toma outra dimensão, onde o meu corpo/território se torna um quilombo, com uma história por ser descoberta, com uma construção a ser desvendada e com uma Geografia a ser reconstruída. Por isso, a Geografia do meu quilombo é importante na construção do meu corpo/território, e é nessa posição que o título do texto começa a fazer sentido: Meu corpo, meu primeiro quilombo.

> Um corpo é uma construção cultural, por isso ele território de sentidos. Sente na sua pele os apelos do mundo e sofre em sua extensão a amálgama da cultura. O corpo nunca pode ser reduzido a um conceito posto que é território da cultura, portanto, locus da experimentação. O corpo, no mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural. (OLIVEIRA, E. 2007, p.111).

A corporeidade “é a mais íntima relação do homem com o espaço, deriva das relações que são estabelecidas entre o corpo e o ambiente, o corpo e outros corpos no espaço vivido.(NUNES e RÊGO, 2011, p. 87)” Dessa forma, temos no corpo negro uma base de experiências que muitas vezes convergem, em relação aos outros corpos negros na história do país e da América Latina. Portanto, a análise histórica do povo negro em diáspora tende a nos unir e a nos aquilombar.

Temos um histórico pós-abolicionista recente que também é pouco estudado pela Geografia, fato esse que constitui uma síndrome pertinente nas escolas brasileiras que é desenvolver a história do negro no Brasil apenas até o fim da escravidão, a partir desse momento a criança negra não se reconhece mais no próprio território, é um corpo sem história pré-escravidão e sem história pós-escravidão. É um corpo impossibilitado de responder a pergunta “Onde estou?”.

O “onde estou” não é simplesmente uma localidade e sim uma convergência de processos, ações e fluxos, que constroem uma singularidade, dessa forma, responder a essa pergunta interrelaciona-se com o conceito de lugar, pois, cada lugar, “tem, a cada momento, um papel próprio no processo produtivo” (SANTOS,

2020, p.13). É necessário conhecer as relações do seu corpo com o lugar, como construção cultural, política, ambiental e sentimental.

O Lugar como escala de Amefricanidades

Segundo Santos (2008) o lugar está associado a “condição e suporte das relações globais, às vezes concebido como mercadoria e como expressão de uma individualidade" (SANTOS, 2008, p. 166). O lugar emerge como uma combinação particular dos modos de produção e como reflexo da divisão do trabalho, dessa forma cada lugar constitui uma existência corpórea em relação ao mundo globalizado. O lugar é o cotidiano, a vivência e os processos históricos acontecem nos lugares. A escola é um lugar onde se aprende como parte das ciências humanas os processos históricos-políticos sociais e territoriais, estuda-se desde as guerras e seus tratados de paz, mas partindo de quais lugares?

No Brasil desde 2017 há a existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que institui a aprendizagem essencial para todos os alunos que “devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos” (BNCC, 2018). Nas etapas do conhecimento, todas as escolas precisam passar os mesmos conteúdos, por exemplo, os estudos das nações são passadas para o ensino do sétimo e oitavo ano. A questão é pensar a partir de que recorte social e político estão inseridos os lugares e as metodologias de ensino.

Se estamos inseridos numa lógica capitalista neoliberal, as intencionalidades hegemônicas e a manutenção do capitalismo baseado nos preceitos do racismo, na exclusão social e no patriarcado serão defendidas nas escolas, porque é esse mundo que ordenam propagar, pois o interesse da classe dominante é continuar no poder. Dessa forma, a história hegemônica ensinada continua sendo a dos brancos europeus que colonizaram as Américas.

No ensino básico é estudado a América Latina nas circustâncias de acordos internacionais relacionados ao Brasil e como dito acima, não estudamos a história dos negros e não-brancos como se é estudado os processos históricos europeus.

Não há na BNCC os processos históricos do Uruguai, Argentina, Peru, Chile, Ilhas Caribenhas etc, não permitem os alunos questionarem o que os unem e separam enquanto América Latina.

> O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e indios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento.Veiculadas pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são únicos verdadeiros e universais. (GONZÁLEZ, 1988, p.73).

Lélia Gonzalez (1988) ressalta que o mito da superioridade branca se dá através do embranquecimento, da fragmentação da identidade não-branca e da negação da própria raça e da cultura do negro. A referida autora propõe denominar todas as Américas (América do Sul, Central, Norte e Insular) de Améfrica, deixando para trás o racismo e imperialismo quando é pronunciado que americanos são os que moram nos Estados Unidos. O que González questiona é crucial para entendermos a identidade e como tudo isso parte do lugar.

O conceito Amefricano é cultural e afrocentrado, que tem resgate Bantos, Yorubá, Akan, fato que fortalece a identidade do negro, transformando o lugar das pessoas negras, mas não como algo romantizado e idealizado, mas para compreender que o lugar é relacionado diretamente com a corporeidade em seu sentido metáforico e físico.

O lugar é a compreensão de si, é como um lar que para uns é inexistente, para outros é ora conflituoso, ora confortável, para o negro no Brasil o lar é negado, o reconhecimento de si é desconexo e sem sentido, onde está a história do negro no Brasil se não é estudada, se não é vista. Gonzalez desenvolve a ideia que a identidade Amefricana não deve ser procurada externamente ou imposta, ela é encontrada no nosso cotidiano, no lugar, ser Amefricano é estar em contato com seu lugar.

Aquilombamento do corpo, lugar e Améfrica

Alves (2020) ao trabalhar com a pedagogia decolonial e a formação de identidades negras, incentiva o foco na apresentação da África pré-colonial aos alunos, “sua diversidade, seus impérios, riquezas e pioneirismos, organizações e culturas, como caminho estratégico para o enfrentamento da colonialidade na educação” (ALVES, 2020, p.75), e comprova a eficácia dessa didática a partir de suas atuações em sala de aula. Nesse artigo concorda-se com a importância desses estudos, mas partindo do pensamento amefricano, também se vê necessário a pesquisa (aquilombamento) das história dos corpos negros durante o processo (ainda existente) do quilombismo.

González (1988) segue os apontamentos de Abdias do Nascimento em relação ao quilombismo e a construção de análises teóricas e práticas sobre a vivência da população negra no Brasil e na América Latina, pois o termo Amefricanidades coloca em holofote a experiência negra na América, experiência essa que é vasta e complexa, e ainda pouco explorada. Quando pensamos somente no Brasil em suas dimensões continentais, infere-se uma gigantesca gama de produções sociais, espaciais e culturais negras ainda invisibilizadas, devido a isso, aquilombar histórias e experiências negras na escala do lugar e na escala do continente, possibilita a ressignificação de um corpo que sempre foi construído a partir da exterioridade, assim como pode ressignificar o próprio lugar e esse é um tema caro demais a Geografia.

Um grande exemplo para a importância dessa abordagem são as recentes alterações nos fluxos migratórios no mundo, que tem colocado a América Latina em foco, ao passo que o aumento das políticas restritivas dos países do norte do globo, assim como conflitos ambientais e a violência agrária tem afetado povos indígenas, quilombolas e camponeses, fatos que são causas para uma grande movimentação intrarregional na América Latina, tendo populações não brancas como protagonistas (OLIVEIRA, M. 2017).

Essa situação coloca a construção global do mundo capitalista como invasora e destruidora da produção social e cultural de lugares já estabelecidos desses povos, e a Geografia tem a capacidade de denunciar, mas também de construir um

pensamento político Amefricano que dê a devida importância a essas questões, e a sala de aula é uma ferramenta primordial nesse processo.

Nos estudos de licenciatura em Geografia das universidades brasileiras, a formação do professor de geografia consolida a história do pensamento geográfico por homens brancos europeus, evidenciando a falta de geógrafos latinos, asiáticos e africanos nas bibliografias das formações dos professores de Geografia. Esses olhares são importantes para a reconstrução das interrelações dos corpos com os seus próprios lugares de vivência, a fim de se observar produções espaciais para além das produzidas pelos colonizadores.

Entender a importância do ensino de geografias negras nas universidades para também ser estudado nas escolas é fundamental para o processo de aquilombamento, perceber as lacunas que aparecem no ensino de América Latina e o vazio que existe nos estudos da História e Geografia da África na BNCC é assustador. Desde 1996 com as Lei nº 9.394/96, é reiterado que é necessário "assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1996). Em relação ao documento da BNCC nos estudos de geografia é desenvolto uma narrativa da importância do ensino da geografia para compreender o mundo, a identidade e o lugar (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018).

A BNCC enfatiza a questão da identidade, mas quando vista de um panorama amplo, é visualizada as geografias narradas por um só eu-lírico: o branco. "A ideia de que a Europa é o centro e o início da humanidade, mentira do colonialismo, precisa ser questionada e desaprendida" (ALVES, 2020. p.72).

Os 5ª anos do Ensino Fundamental estudam a habilidade "(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios" (BNCC, 2018. p.390), mas não é aprofundado o porquê dessas diferenças, quais são essas identidades e tampouco estudam dentro da sala de aula cada identidade com enfoque no lugar, no cotidiano dos alunos resgatando suas próprias identidades, suas ancestralidades. A habilidade estuda as diferenças étnicos-culturais do outro, do outro que não é branco. Partir de uma

concepção do “diferente” do branco, um exemplo emblemático são as datas do “dia do índio" no dia 19 de Abril ou do dia da Consciência negra no dia 20 de Novembro que retratam esse dia na escola repleto de falácias e equívocos, sem explicitar o motivo daquelas datas e o que elas representam.

Faltam nas escolas algumas questões filosóficas, por exemplo, "e se hipoteticamente o branco europeu não tivesse invadido, cometido genocídios da população indígena e escravizado pessoas negras, existiriam essas datas?". A pergunta é válida para a reflexão, mas a negação do questionar, e a negação da história, dissemina uma narrativa racista e excludente, é reconhecer que as identidades estudadas e de conhecimento comum da BNCC é dos brancos realizado para os alunos brancos.

É necessário voltar-se à identidade das pessoas negras como a referida Lélia González, como Abdias do Nascimento, em estudos de literatura, aprofundar-se com narrativas de Carolina Maria de Jesus, ir às palestras da contemporânea Sueli Carneiro, entre outras influências na construção da história negra. O processo de aquilombar-se é o processo de voltar para si, para o seu “eu” que reconhece às outras histórias que se assemelham ao seu cotidiano.

Considerações Finais

A construção cultural, econômica, social e política da população negra na América Latina é gigantesca, mas ainda pouco desvendada, principalmente no período pós-abolicionista, dessa forma, inferimos que não só a Geografia, mas as disciplinas escolares como um todo necessitam de estratégias e metodologias que contribuam para a construção de um aprendizado multifacetado sobre a reterritorialização negra na América e a sua construção de identidades.

O aquilombamento coloca-se como uma dessas estratégias, que tem a capacidade de aproximar corpos negros, histórias, experiências, a fim de personificar a interrelação dos corpos com o lugar e também com o continente. Dessa forma, caracteriza-se a necessidade de um professor/pesquisador que olhe para o lugar em que a escola está inserida, assim como seus alunos, buscando desvendar a participação negra invisibilizada nesses locais, ao passo que o aluno

também possa se ver enquanto participante da história, assim como participante da América Latina, desenvolvendo o seu olhar político e cultural sobre o seu lugar de origem, podendo assim responder finalmente a pergunta “onde estou”.

Para finalizar, é importante a investigação da BNCC, para a crítica do que está sendo ensinado aos estudantes referentes ao seu lugar e a visão que terão deles mesmos como cidadãos, como parte de uma sociedade diferente e desigual. A presente pesquisa é um inicio de uma ampla e complexa discussão do aquilombar-se e as relações com o sistema educacional, enxergar outras formas de ensinar os processos históricos e geográficos, falar da resistência e das conquistas de direitos da população negra em todo o continente latino e de que há outras perspectivas de como a construção da história se desenvolveu, a geografia não é una, é múltipla e a perspectiva histórico-geográfica dos negros é importante para a construção dos corpos negros, pois a visão colonial e branca do que foi cada processo histórico violenta as corporeidades.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

ALVES, Gieri Toledo. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. **Revista Sures**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 14, p. 70-79, 24 jun. 2020. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/2074. Acesso em: 22 out. 2021.

Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: **MEC**, 2018.

BATISTA, Paula Carolina. O quilombismo em espaços urbanos: 130 após a abolição. **Revista Extraprensa**, [S.L.], v. 12, p. 377-396, 17 out. 2019. Universidade de Sao Paulo, Agencia BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: Acesso em: 5 de jul. de 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro,** 92.93. 69-82, 1988.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados

pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Rio de Janeiro. **Afrodiáspora.** ano 3, n. 6 e 7, 1985

OLIVEIRA, Eduardo.Educar o Brasil com raça. In: **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade** / Organizadores: Luís Flávio R. Godinho, Fábio Josué S. Santos, autores, Maria de Azevedo Brandão [et al.] –. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. Feminização das migrações nas fronteiras da Amazônia. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503857327_ARQUIVO_FEMINIZACAODASMIGRACOESNASFRONTEIRASDAAMAZONIA.pdf Acesso em: 22/10/2021.

REGO, Nelson; NUNES, Camila Xavier. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-107, 2011.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: **Edusp**, 2008.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Metamorfoses**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 133-144, 4 jun. 2020.

"O DOCENTE E O DISCENTE DA CLASSE HOSPITALAR": DIÁRIO DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Tatiane Contreira Nicolow
Universidade Federal de Santa Maria(UFSM)
tatianenicolowpodologa@gmail.com

Jane Schumacher
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
janeschumachermen@gmail.com

Eixo: Formação de professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Este estudo, tem como objetivo descrever as experiências formativas na graduação de pedagogia, aplicadas na "pedagogia hospitalar", através da relação docente/discente da classe hospitalar. Pesquisa realizada no Centro de Tratamento a Crianças com Câncer no Hospital Universitário de Santa Maria, através do Projeto "Vivências - Educa Ação Lúdica Hospitalar", na Universidade Federal de Santa Maria. Metodologicamente buscou-se a pesquisa documental, bibliográfica e a pesquisa-ação. Os resultados, mostraram que os pacientes/ alunos desenvolvem, acompanhamento do currículo escolar, apoio psicopedagógico, atendimento multidisciplinar, afetivo e humanizado, requisitos de suma importância para garantir seu desenvolvimento integral e o retorno destes alunos/pacientes a escola regular.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar; Classe hospitalar; Docente/discente; Aluno/paciente.

INTRODUÇÃO

A docência é algo que se constrói ao longo de anos de universidade. À medida que vamos compreendendo a nossa função social de ser professor, conhecendo a educação, a escola, os contextos e espaços escolares, e é claro o nosso "objeto de trabalho": os alunos, as crianças, adolescentes responsáveis pelo nosso fazer docente. Tudo se personaliza em crianças correndo, livres no pátio da escola ou inquietas atrás de uma classe, tudo nos remete a movimento, falação e gritaria, e com certeza risadas e cor. E a classe hospitalar? A pedagogia hospitalar?

A Classe Hospitalar tem como principal objetivo garantir o vínculo essencial, entre a escola e o aluno através de atividades lúdicas pedagógicas, com acompanhamento do currículo escolar, favorecendo sua construção de conhecimentos enquanto sujeito histórico e singular desta forma Ortiz e Freitas argumentam:

> É preciso, pois ressignificar a concepção do hospital, como apenas um cenário asséptico, para vislumbrar um espaço onde a vida acontece, onde é aceito tudo o que faz parte da vida. A passagem da criança neste espaço permitirá o surgimento de outra: mais autônoma, aparelhada para a elaboração de relação consigo mesma, experienciando diferentes formas de afeto com os outros e com o mundo que a cerca (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 34).

O ser docente neste espaço que muitas e várias vezes, somente remete a dor e desconforto aos olhos da sociedade, necessita de um olhar atento e uma escuta ativa. Precisamos estar lá no hospital, no nosso fazer docente e não compactuar com a invisibilidade das crianças hospitalizadas.

E o discente? Quem é este aluno, que com toda certeza não queria estar nesta classe. Que dependendo do momento e situação, não sabia e nem quer saber de escola no hospital. Eis dois estranhos: “Pedagogo /professor e aluno/paciente”, em uma relação que se estabelece com muito cuidado, empatia, sensibilidade no ato de educar e cuidar.

Para atuar com este atendimento, à docência só poderá ser ministrada por profissionais vinculados ao sistema de educação e com sua formação continuada garantida. “Eis os fatores e características que compõem estes dois personagens principais da classe hospitalar o docente e o discente, ambos envolvidos por um cordão umbilical, invisível que liga o hospital a escola, o professor ao aluno e o aluno aos seus direitos à educação, interação, socialização e desenvolvimento global”. Dentro deste contexto, um relato a respeito das “Vivências”[1], durante a participação,

[1] Este trabalho é um fragmento do Trabalho de Conclusão de Curso desta autora intitulado "Vivências Acadêmicas no Centro de Tratamento da Criança com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria-CTCRIAC. RS: Diário de uma Pedagoga em formação", defendido no primeiro semestre de 2021. O qual aborda várias nuances deste lócus de ensino aprendizagem que é a Classe hospitalar e a Pedagogia Hospitalar.

no segundo semestre de 2018 no Projeto de Educa Ação Lúdica Hospitalar realizado no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) localizado na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul para fins de Ensino, Pesquisa e Extensão será descrito neste trabalho.

REFERENCIAL TÉORICO: COMPREEENSÕES DO PROCESSO FORMATIVO

Em 1970, ano internacional da educação, a Unesco criou uma comissão Internacional para o desenvolvimento da educação, com foco nos problemas que acontecem em todos os países. Nesta comissão foram apresentadas estratégias de superação destes percalços através de 21 princípios da educação permanente como fundamento da educação do futuro. Dentre eles estão:

> 18.A formação dos docentes deve ser profundamente modificada para que seu trabalho seja mais o de educadores que o de especialistas em transmissão de conhecimentos.20. O ensino deve adaptar-se ao educando e não se submeter a regras pré estabelecidas. (GADOTTI, 2004, p.279,280).

Durante a inserção no projeto de vivências do Husm, Educa Ação Lúdica Hospitalar no CTCriaC, testemunhei relatos de profissionais da educação que atuaram na classe hospitalar, a respeito de sua luta diária e constante, em mostrar sua importância e relevância no contexto em que se desenvolvem. Afim de ampliar o conhecimento da sociedade, acerca da “Classe hospitalar e Pedagogia Hospitalar”, consequentemente do docente e discente envolvidos nesta classe tão peculiar, a qual exige uma formação permanente e continuada.

METODOLOGIA

Neste processo formativo a metodologia aplicada buscou os desenhos da pesquisa qualitativa a qual abrange a fenomenologia, teoria fundamentada em dados (bibliográficos), e a etnografia.

Aplica-se neste estudo da mesma forma a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14). Onde as vivências e experiências na Classe hospitalar desta autora estão contemplando a pesquisa-ação e a investigação de uma forma narrativa a ser apresentada, expondo as relações" educo-afetivas" que se estabelecem entre os docentes e discentes (professor e aluno/paciente) neste lócus tão precioso que é a classe hospitalar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fato de pensar em uma turma multi idade, em alunos e colegas que estão a um quarto um do outro e talvez não se conheçam, me incomodava muito, pois a interação e a socialização constituem um sujeito melhor. Sendo assim, pensei e planejei uma maneira de que estes alunos/pacientes pudessem interagir e conhecer de alguma forma os colegas dos outros leitos. Surgiu então, o "Comunicando Arte", proposta em que os alunos deveriam escrever cartas, recados ou bilhetes se apresentando, falando um pouco de si ou enviando uma mensagem para o colega. Segue abaixo a proposta pedagógica:

CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROJETO INSTITUCIONAL DE ENSINO E EXTENSÃO: ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PRÁTICA NOS SERVIÇOS DO HUSM - CENTRO DE ATENDIMENTO A CRIANÇA COM CANCER DO HUSM – RS.

PROJETO EDUCA, AÇÃO, LÚDICA HOSPITALAR.

APOIO PEDAGÓGICO - CTCRIAC Proposta Educativa: Comunicando Artes

O QUE SERÁ FEITO?	✔ Atividades de escrita, leitura e interpretação através cartas ✔ Socialização e interação dos alunos/pacientes
POR QUEM SERÁ FEITO? (ACADÊMICOS)	**Tatiane Contreira Nicolow**

PORQUE SERÁ FEITO (OBJETIVOS)?	✔ Desenvolver as habilidades em linguagem e escrita ✔ Proporcionar a integração, interação social e empatia entre as crianças que se encontram nos leitos ✔ Desenvolver a criatividade e ludicidade através das artes visuais
ONDE SERÁ FEITO? (SALA\LEITO)	Leito
QUANDO SERÁ? (DIA E TURNO)	Quinta Feira 08 de novembro de 2018 Turno: manhã
COMO SERÁ FEITA A ATIVIDADE: DESENVOLVIMENTO	Será feito um convite aos alunos que preferem fazer as atividades no leito (fragilizados) para trocarem correspondência com as outras crianças que se encontram na mesma condição. Nestas cartas comunicaram seus gostos e características. Após através do uso de um correio lúdico confeccionado pela acadêmica as correspondências serão trocadas aleatoriamente entre os alunos/pacientes para que adquiram interpretação e significados
O QUE VAI PRECISAR: (MATERIAIS QUE UTILIZARÁ)	Eva, Materiais recicláveis, adesivos, lápis de cor, canetinhas, cola, tesoura, revistas, cartolina, giz de cera, cola de glitter.
FAIXA ETÁRIA:	10 a 18 anos

As cartas seriam distribuídas aleatoriamente. Para isto, confeccionei duas caixas de correio que foram batizadas por um aluno/paciente de Cleudinilson e Cleidinéia “o casal de carteiros”. Passei de leito em leito explicando e convidando para participar da proposta e cinco alunos adolescentes e uma criança (que a mãe se dispôs a ajudar a escrever) aceitaram o convite. Distribui então, todo o material para que pudessem escrever suas cartas, e de leito em leito pude acompanhar o processo de escrita.

A aluna (A) 13 anos, adorou a proposta, os papéis coloridos, os adesivos, a oportunidade de explorar aqueles materiais e se comunicar através da escrita em forma de carta. Logo começou a escrever, alternando cores, fazendo desenhos e contando um pouco de sua história, seus gostos, sua cidade, seus desejos de melhora. Conversando comigo falou de seu esporte preferido (atletismo), sua escola, a saudade dos amigos e da dinda que veio ajudar os pais a cuidar dela. De como as coisas estavam bem e de repente tudo mudou e agora ela se encontra a 330 km de sua cidade fazendo o seu tratamento. Todavia, seu relato é leve, ela mantém a alegria e esperança, é uma criança linda e cheia de vontade de se envolver nas atividades.

A aluna (B) 17 anos, no outro leito demonstrou suas técnicas artesanais fazendo dobradura para confeccionar o envelope, mostrou que também tinha muitos materiais para pintar e desenhar, pois gostava muito, uma voz suave, uma menina muito delicada. Ela estava sozinha, não tem os pais e a irmã não está comprometida em cuidar dela. A assistência social do Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC) busca um parente ou responsável para cuidar dela, que além da “diabete” enfrenta agora, um “câncer”. Seu relato enquanto escrevia com todo carinho e delicadeza aquele bilhete para o colega, encheu meu coração de tristeza, pois só sabemos o que passa quem está no hospital quando estamos lá, vendo de perto suas lutas e sofrimentos. Neste momento, tive certeza da importância da escola classe e do apoio psicopedagógico que nos cabe dar a estes alunos/pacientes, do educar e cuidar, estar ali, se fazer presente, ouvir, dar um apoio, incentivar sua autoestima, sua confiança, informar seus direitos e (buscar por

eles se for caso junto a assistência social) da mesma forma solicitar o apoio psicológico disponível através do hospital.

O aluno (C) ainda segurava sua caneta na mão e olhava para o papel sem saber o que escrever, me dizia que o braço estava a doer por causa do acesso do soro. E a mãe ao lado explicava: “faz muito tempo que ele está fora da escola, fazendo seu tratamento, e talvez tenha desaprendido a escrever”. Notei a timidez do aluno, parecia realmente que até segurar a caneta estava difícil, pensar então nem se fala. Escrever o que, falar de si, o quê? Desta forma tentei incentivá-lo, afirmando que ele era capaz de escrever. Desse modo, peguei uma caneta e um lápis e mostrei um exemplo, escrevi um bilhete curtinho com um parágrafo apenas e mostrei pra ele, tentando convencê-lo de que não era difícil e que ele iria conseguir. Sendo assim, ele pegou a caneta e seu papel e com a ajuda da mãe, começou a escrever o seu nome. Compreendi que aquele era o momento dele e o deixei a sós para continuar o seu processo de escrita. Fui até o outro leito e quando voltei seu bilhete estava pronto. Pequeno com poucas palavras, mas com um grande significado, o da persistência e confiança, naquela que lhe diz que ele pode e capaz (a professora da escola classe) que logo ele irá ficar bom, retornará à escola e tudo será como antes, para aprender e interagir com alegria. Foi uma experiência rica e de muitos questionamentos, onde se manifestou todas as consequências do enfermar, da mudança no cotidiano e do afastamento da escola.

Figura 1- Práticas adotadas no período das Ações pedagógicas no CtCriAC.

Fonte: (NICOLOW,2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar este tema, fica evidente a importância das políticas públicas que defendem a educação das crianças e adolescentes hospitalizados, com o intuito de inserir os mesmos e amparar os seus direitos, conforme a resolução 41, de 13 de outubro de 1995 que garante “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”. Aqui meu olá, meu bom dia, e o fato de eu falar “eu sou a professora Tatiane” (pedagoga), traz consigo muito mais que palavras, traz significados, traz tudo aquilo que eu represento, ou seja, “a escola, que está presente e não abandona os seus alunos hospitalizados e estreita os laços entre estes docentes e discentes desta classe tão especial que é a Classe hospitalar”.

Através desta pesquisa ficou claro a importância do acompanhamento pedagógico através do pedagogo no hospital e na escola classe. Consequentemente da “Educa

Ação Lúdica Hospitalar", esse projeto de ensino aprendizagem, que o Hospital Universitário de Santa Maria em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria e o Centro de Educação, realizam, com a cooperação dos acadêmicos/estagiários, que atuam neste lócus. Enfim que possamos enquanto educadores, promover um olhar atento para esta nova área de atuação que é a pedagogia hospitalar fomentando a educação e a saúde destes alunos/pacientes (discentes), com afetividade e humanização em cada ato do fazer docente, praticando a pedagogia hospitalar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n °41/1995 de 13 de outubro de 1995. **Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); Out 17; Seção 1:163/9- 16320, 1995. Disponível em 08 de mar. de 2021,

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed, São Paulo:Ática,2004, p 278 -280.

ORTIZ, Leodi Conceição e FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar – caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. 1ª Edição. Santa Maria. Ed. UFSM. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: OS DESAFIOS DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tiago Ramires
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
tiagoramires.aluno@unipampa.edu.br

Ana Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
anacristina@unipampa.edu.br

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo a respeito do impacto do ensino remoto em uma escola campesina do Rio Grande do Sul. Como pano de fundo a pesquisa discute as identidades sociopolíticas das escolas de campo, os desafios do ensino remoto, as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados pela escola em questão. Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa etnográfica, que está em estágio inicial, então nesse momento a pesquisa se organiza em uma reflexão baseada na narrativa docente e pesquisa bibliográfica.
Palavras- Chave: Educação no Campo; Ensino remoto; Pandemia; Políticas Públicas

Introdução

Desde o início do ano de 2020 todos os países do planeta Terra sofrem com a maior crise sanitária dos últimos anos. Essa crise é resultado dos efeitos catastróficos da COVID-19[1] que já vitimou milhares de pessoas em todos os continentes. Para combater o novo Coronavírus, algumas medidas de prevenção foram tomadas, sendo uma delas o distanciamento social. Com o isolamento, fatores econômicos, políticos e sociais foram muito afetados. É nesse cenário de combate à pandemia que se apresenta para todas as esferas de educação o ensino remoto.

O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa, realizada entre o mês de maio de 2020 e agosto do ano de 2021, referente aos impactos do ensino a distância na educação do campo, realizada na Escola

[1] Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2

Estadual de Ensino Médio Corintho Ávila Escobar, situada no município de Herval no estado do Rio Grande do Sul.

A escola é composta por um quadro docente formado por treze (13) professores, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e secretária. Em relação aos alunos a escola atende um total de cento e três (103) alunos, estes residem em 8 assentamentos e um quilombo, todos com faixa etária de 07 a 40 anos e, na grande maioria, são agricultores.

Em relação a metodologia esta investigação se classifica como qualitativa etnográfica, baseada na análise da narrativa da percepção docente sobre essa experiencia. Todos os dados levantados levaram em consideração o meio o qual está inserido a escola na área rural do município de Herval.

O objetivo deste estudo indica o acompanhamento e a realização de uma pesquisa para compreender o impacto do ensino remoto no cotidiano da escola Corintho Ávila Escobar e identificar os desafios enfrentados pela comunidade escolar para garantir o acompanhamento do ensino e da aprendizagem através das ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual.

A Educação no Campo e do Campo

Quando refletimos sobre educação, potencializamos o direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a uma educação digna e de qualidade, garantido na constituição federal. Esse direito fortalece a democracia e auxilia na consolidação do processo de aprendizagem, gerando uma capacidade de construção crítica onde o cidadão é o sujeito da sua própria educação, não o objeto dela (FREIRE,2016).

Pensando em educação como uma ferramenta política de empoderamento do cidadão que reflete sobre a assimetria em uma sociedade desigual, enxergar a educação e seus aspectos teóricos e práticos é um exercício que nos aproxima da luta de movimentos sociais populares do campo e da cidade no continente americano. Ao resistirem e se organizarem para a luta coletiva, os sujeitos sociais criam suas pedagogias e afirmam uma forma de ser e estar no e com o mundo (PEREIRA, 2018).

Na área campesina é salutar o avanço de práticas pedagógicas que auxiliem na compreensão dos distintos ciclos, percebendo como é concebida a infância e

juventude no campo e quais os processos que os atores estão submetidos nos diferentes tempos que formam a trajetória de suas vidas (MOLINA, 2006).

O desenvolvimento do conceito de educação no campo começa a partir da década de 90, motivado pelos tensionamentos propostos pelos movimentos sociais para o poder público, em especial o Movimento Sem Terra, que apresentava uma óptica que o campo não é somente um espaço de produção econômica agrária que tem como principal função abastecer a zona urbana, e sim, uma área de efervescência cultural e produção de conhecimento que possui uma identidade própria, não sendo apenas um produto intermediário do espaço urbano, mas um ambiente que tem grande autonomia na produção de saberes, rompendo com o conceito de educação rural. De acordo com Ghedin (2012, p,200)

> No final dos anos 1990, os trabalhadores do campo e os movimentos sociais organizaram-se para discutir e reivindicar do poder público uma política educacional que atendesse às características e às necessidades do povo do campo, em contrapartida à concepção de Educação rural [...]

Entender a educação no campo passa pelo exercício de enxergar um espaço plural composto por indígenas, quilombolas, imigrantes e assentados oriundos da reforma agrária, então é fundamental perceber ela como uma ferramenta de construção de diversos conhecimentos e saberes, mas estes não são específicos para determinado ambiente devido a pluralidade que forma o campo. Conforme Neto e Bezerra (2012, p. 141)

> Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, e, desse modo, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

Um marco importante para a consolidação do conceito de educação do campo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, ocorrido no ano de 1997, que evidenciou o desconforto pelo conceito de educação rural, que versava pela escolarização como um processo de inserção do aluno do campo a

lógica de trabalho urbana, ou seja, a preparação da mão de obra para atender as necessidades do espaço urbano.

Ao tratarmos de educação do campo, de acordo com Molina (2006) na sua obra Educação no Campo e Pesquisa, o conceito é construído através da necessidade de rupturas epistemológicas para consolidar o processo de avanço de perspectivas do indivíduo, apresentando o espaço campesino como um território rico e plural no âmbito dos saberes. Ainda falando da educação no campo, percebemos que o conceito que trata educação campesina como uma ação que potencializa a valorização cultural em determinado espaço geográfico, fomenta a história social do aluno, conforme advoga Silva Junior e Netto (2011) em seu trabalho POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades, dialoga com o conceito de Molina (2006), pois ambos os autores percebem o campo não como um produto intermediário do espaço urbano, e sim como um ambiente que tem grande autonomia na produção de saberes. Ao perceber essas grandes possibilidades e legitimando a autonomia de produção de saberes do campo, efetuamos a ruptura hegemônica do status quo, indicada por Gramsci (1968), que traz o saber ligado à coletividade e igualdade de acesso cunhados na beleza poética que monta as expressões artísticas.

O impacto do ensino remoto em uma escola do campo

A segunda quinzena de abril de 2020 foi pautada por algumas incertezas por parte da equipe de direção e professores da escola Corintho Ávila Escobar. Com a assinatura do decreto estadual que ordenava o cancelamento das atividades presenciais nas escolas, para combater a COVID-19, o ensino remoto se apresentou como grande alternativa à realização das aulas nesse cenário pandêmico. Como não havia uma diretriz definida para trabalhar a distância, algumas alternativas foram aplicadas na tentativa de manutenção do acompanhamento dos alunos nas tarefas propostas pelos educadores. A criação de grupos de WhatsApp[2] para cada disciplina foi a primeira iniciativa tomada pela

[2] Aplicativo de envio mensagens de texto, imagens, áudio, vídeos, chamadas de voz e chamadas de vídeo utilizados em smartphones por meio de uma conexão de internet.

escola para tentar garantir o atendimento para os educandos. Houve também a tentativa da criação de um Blog da escola para postagem do material relacionado às aulas online. Mas logo percebeu-se que a grande maioria dos alunos tinham dificuldade no acesso à internet, com isso, a solução paliativa encontrada para sanar essa dificuldade foi a distribuição do material impresso.

> As professoras desdobram-se na realização das atividades, dentre elas a entrega dos materiais impressos para os alunos do campo e o atendimento aos familiares para esclarecimentos pedagógicos. (Souza; Rodrigues Pereira e Fontana, 2020, p. 1621)

No mês de maio a rede pública estadual do Rio Grande do Sul entrou em recesso. Nesse período, a escola trabalhou em identificar o número de alunos que não tinham acesso à internet. Neste levantamento, realizado através dos relatos dos professores nas reuniões virtuais que ocorriam semanalmente com toda a equipe de educadores da escola, diagnosticou-se que trinta e cinco por cento dos alunos não tinham acesso às atividades virtuais. Também se percebeu que as séries iniciais do ensino fundamental eram as turmas que apresentavam maior dificuldade nesse quesito. Aliado a isso, houve também a chegada do diário de classe online (a chamada virtual), fator que inicialmente causou uma dificuldade para os professores da escola.

> [...] nossos estudantes da Educação Básica sofrem com a desigualdade digital, uma vez que as escolas não estão aparelhadas com as tecnologias educacionais para atender os alunos da rede pública, principalmente aquelas localizadas em zona rural e em bairros periféricos urbanos. (Silva, Santos, Lima, 2020, p.54)

Outro fator que chamou a atenção foi a questão da merenda escolar, pois a grande maioria dos alunos da escola Corintho dependem da alimentação fornecida pela escola. Nesse aspecto a escola se organizou para fazer cestas básicas com os alimentos que não estavam sendo utilizados, pois estavam suspensas as aulas presenciais, e com apoio da secretaria de educação do município de Herval, que

cedeu motoristas e ônibus, distribuiu para as famílias dos alunos. A distribuição dos alimentos foi organizada em dois momentos (dividindo dois grupos) e ocorreu em agosto de 2020, novembro de 2020 e abril de 2021.

No início de julho de 2020, por orientação da Secretaria de Educação do Estado do RS- SEDUC RS, a escola passa a utilizar a plataforma classroom[3], mas o resultado do acompanhamento dos alunos nas atividades não aumenta. Foi percebido pelos professores das séries finais do ensino fundamental e os do ensino médio que seus alunos tinham maior participação através dos grupos de whatsapp das turmas. Com isso, os professores, com apoio da direção da escola, organizaram uma escala de postagem nos grupos, para não sobrecarregar os alunos de atividades, e a participação dos alunos aumentou seus índices. Conforme Grellt, Camargo e de Moraes:

> Então iniciamos fazendo grupos de Whatsapp, fizemos grupos para cada turma, pedíamos contato de todas as pessoas e para nossa surpresa, conseguimos atingir, via esse dispositivo, mais de 98% das famílias. (Grellt, Camargo e de Moraes, 2020, p.4)

Nesse espaço virtual foram utilizadas as seguintes ferramentas: áudio dos professores explicando a matéria, vídeos curtos (os vídeos eram um recurso pouco utilizado, pois alguns alunos reclamavam que seu aparelho não tinha memória suficiente para armazenar os vídeos), fotos, mapas mentais retirados da internet, textos e questionários elaborados pelos professores.

Mesmo identificando um aumento na participação dos alunos nas atividades propostas pelo whatsapp, o coletivo de professores percebeu que a entrega de material impresso era a estratégia mais adequada para alcançar um número maior de alunos, assim a escola Corintho Ávila Escobar, no mês de outubro de 2020, abriu suas portas para entrega de material impresso para os alunos. A direção da escola organizou uma escala de retirada de material, o que aumentou significantemente o número de alunos que estavam realizando as tarefas.

Com relação às avaliações dos alunos no ano de 2020, ficou acordado pela comunidade escolar que estas se dariam através da devolução de atividades

[3] Sala virtual gratuita oferecida pela plataforma Google para organização de aulas virtuais.

propostas pelos professores para os alunos. A maior preocupação dos professores da escola com relação aos seus alunos foi desenvolver nos educandos não somente a capacidade de leitura, produção textual ou resolução de cálculos, mas também a habilidade de saber relacionar o pensamento, e com isso, perceber e analisar o impacto da pandemia na sociedade que eles estavam inseridos.

A direção da escola também utilizou o ano de 2020 para realizar melhorias no prédio. As melhorias realizadas foram a reforma do telhado da escola, pintura e concerto dos portões de entrada e aquisição de brinquedos para a pracinha. Essas melhorias foram realizadas com recurso proveniente da autonomia financeira da escola.

No primeiro trimestre de 2021, a escola manteve as estratégias de acompanhamento escolar e começou o estudo do plano de contingência para o retorno presencial. Em maio de 2021 a escola voltou a atender seus alunos de forma presencial. Cinquenta por cento dos alunos voltaram às atividades presenciais. Os alunos que não retornaram seguem acompanhando as aulas pelos grupos de whatsapp, plataforma classroom, e material impresso. Quanto a ferramenta do mett[4], essa não é utilizada devido ao péssimo sinal de internet.

> Nas cidades e no campo, a população trabalhadora continua sem acesso – ou com acesso precário – às redes de internet, sinais de telefonia, além de estradas em péssimas condições. (Souza; Rodrigues Pereira e Fontana, 2020, p. 1619)

O plano de contingência para retorno às aulas da escola Corintho, após ser liberado pela vigilância sanitária, serviu como modelo para as escolas municipais de Herval e a equipe gestora foi convidada para fazer uma formação com os servidores da secretaria de educação do município com a intenção de apresentar esse projeto de retorno às atividades presenciais com um plano de combate a proliferação da COVID-19.

Com relação ao processo de aprendizagem dos alunos da escola Corintho Ávila Escobar, este sofreu com a chegada das aulas virtuais, mas com as

[4] Ferramenta online que proporciona videoconferências tanto em computadores como em aparelhos smartfones

estratégias desenvolvidas pela direção e equipe de professores conseguiu-se contornar as dificuldades relacionadas ao ensino à distância e, com isso, o processo de aprendizagem dos alunos foi garantido de forma parcial no período remoto. Com o retorno das aulas presenciais da escola, ocorrido em maio de 2021, mesmo se aplicando o sistema de rodízio para a frequência dos alunos na escola, o índice de acompanhamento aumentou significativamente, apresentando uma projeção mais animadora na avaliação do processo de aprendizagem dos educandos da Corintho Ávila Escobar.

Considerações Finais

O ensino remoto na pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades da nossa sociedade. A crise sanitária oriunda do novo Coronavírus causou um impacto profundo na educação do nosso país, principalmente na rede pública de ensino, tanto estadual quanto municipal.

No campo essa realidade foi avassaladora, pois a falta de acesso à tecnologia virtual dos alunos reforça o muro que baliza o desequilíbrio social brasileiro. Além da falta de acesso dos alunos, há também as incertezas vividas pelas equipes de professores que passam por esse processo de forma corajosa, mas na maioria das vezes desamparados pela ausência de diretrizes que possibilitem uma melhor formação para que os educadores possam se apropriar das estratégias pedagógicas que o ambiente virtual proporciona, e ao mesmo tempo consigam contemplar as necessidades dos diversos alunos que são amputados da interação proporcionada pela educação a distância por falta de recursos tecnológicos.

Nesse período o pensamento pedagógico freiriano se apresenta cada vez mais atual, pois para Pereira (2018) a atualidade de Paulo Freire encontra-se não na capacidade de responder todas as perguntas e sim sanar perguntas do presente apresentando caminhos para novas interpretações do cenário social atual. Ainda nesse sentido, é preocupante a ausência do diálogo como método de aprendizagem, devido à dificuldade do ambiente virtual na realidade de muitos alunos, pois segundo Freire a falta de diálogo alimenta a cultura do silêncio e

fomenta cenários autoritários que reforçam a estrutura desigual e injusta da sociedade (PEREIRA, 2018).

Mesmo nesse cenário de incertezas, a equipe de professores da escola Corintho Ávila Escobar, juntamente com a direção da escola, conseguiu garantir um acompanhamento parcial do processo de aprendizagem dos seus alunos através das estratégias desenvolvidas pela escola, forjadas na máxima da tentativa/ erro/ acerto, além de realizar melhorias na estrutura física da escola pensando no retorno presencial dos seus alunos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Oficio de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000**

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Educação e Mudança/** Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lílian Lopes Martin. -37. ed. rev e atual- São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4° ed. Civilização Brasileira, 1968.

GRELLT, Camila Martins, CAMARGO, Tatiana Souza de, MORAES, Rita Fabiana Silveira Melo de. **PANDEMIA E EDUCAÇÃO NOS DIFERENTES RINCÕES: DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA PANDEMIA EM UMA ESCOLA INDÍGENA E DO CAMPO.** I SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIA- SSAPEC

GUZMÁN, Eduardo Sevilla & MOLINA, Manuel González. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** São Paulo: Via Campesina e Expressão Popular, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SANTANA, Margarida Conceição Cunha. **RELAÇÕES PEDAGÓGICAS INDISSOCIÁVEIS: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO.** Ícone Letras. vol.5, 2011.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná.** In:Cadernos temáticos: educação do campo.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amancio. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – Ano 2020, Volume 1, número 1, set. – dez. de 2020

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mário Borges. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades.** Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de; PEREIRA,Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA, Maria Iolanda. **Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1614-1631, Edição Especial, 2020

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A ATUALIDADE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE.** 1 ed. Porto Alegre. Editora: Cirkula, 2018

Agência de Fomento

Agradecemos a nossa intituição Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, a SEDUC- RS e a Escola Estadual de Ensino Médio Corintho Ávila Escobar por permitir a realização da pesquisa.

INTERSECCIONALIDADE DA DIÁSPORA E SUAS RELAÇÕES: LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA

Wagner Santos de Santana
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
wagnersantana.aluno@unipampa.edu.br

Simone Silva Alves
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
simonealves@unipampa.edu.br

Denise Maria Souza Santana
Universidade Estadual da Bahia
denisantana@gmail.com

Eixo: 4 – Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação para as Relações étnico-raciais)

Resumo: Pretendemos, neste estudo, abordar aspectos sobre as políticas educacionais, coadunando com a diversidade cultural com enfoque nas relações étnico-raciais na educação básica. Entendemos que se norteia a educação com embasamento teórico e prático, partindo especificamente de um pressuposto, das legislações vigentes no Estado. Para tanto, o presente estudo tem como foco principal analisar a relevância do edital 011/2021 promovido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e pela Secretaria de Promoção da igualdade Racial (SEPROMI) em consonância com os professores da educação básica. Ressaltamos a relevância dessa parceria, sobretudo, destacar as vicissitudes que se perpetuam na sociedade. A metodologia utilizada neste estudo é de caráter qualitativo. Temos como pressuposto teórico: Gatti (2019) evidencia a formação de professores no Brasil; Freire (2001) analisa a política e a educação como forma de emancipação humana, Munanga (2005) incentiva a desconstruir tais estereótipos enraizado na sociedade; Silva (2011) corrobora o ensinar e o aprender as relações étnico-raciais e; Gomes (2011) retrata a formação de professores e as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Relações étnico-raciais; Educação básica; Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema geral políticas públicas, diversidade cultural e formação de professores. O ponto especifico a ser abordado é legislação para as relações étnico-raciais. Tal temática será abordada porque ainda requer uma análise

minuciosa das legislações vigentes, coadunando com as relações étnico-raciais e formação de professores.

Entendemos as legislações vigentes, tanto no âmbito estadual quanto no âmbito federal de fundamental importância para as relações étnico-raciais e para a diversidade cultural. Aqui, podemos destacar as leis 10.639/2003 e 11.645/208 que tornam obrigatório, mutualmente, o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica, ambas as leis foram sancionadas pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em contrapartida, podemos mencionar a lei estadual 13.182/2014 que entrou em vigor em 2014. A referida lei tem como enfoque o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. O referido estatuto tem como uns dos pressupostos garantir ações efetivas e minimizar toda e qualquer forma de racismo e preconceito na sociedade.

Esse estudo justifica-se pela heterogeneidade de docentes na educação básica, que se autodeclaram negros e/ou pardos, mas, possivelmente, não põe em prática o que estabelece as legislações vigentes. Embora muitos conheçam as legislações e sua relevância para o campo educacional e social, sobretudo, para a diversidade cultural no bojo da educação pública, ainda assim, há uma resistência de se trabalhar essa diversidade.

METODOLOGIA

Pesquisar sobre a formação de professor implica refletir os aspectos que estão contidos no miolo da profissão. Sendo assim, a presente pesquisa é de cunho quantitativo. Fazer pesquisa implica planejar, observar, agir e refletir de modo mais sistemático e rigoroso sobre determinada coisa (CRESWELL, 2010).

Dessa forma, esse tipo de pesquisa permite analisar profundamente reflexões a partir dos dados coletados. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário com perguntas objetivas, propriamente, questionário semiestruturado. As perguntas objetivas foram utilizadas para levantar o perfil profissional dos participantes e a sua atuação profissional, abarcando a diversidade cultural e as relações étnico-raciais contidas no miolo da escola, já que, a maioria dos docentes são afrodescendentes.

Para Lüdke; André (2013, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Percebe-se que, o que se caracteriza uma pesquisa qualitativa é a junção do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado. Logo, podemos destacar aqui que o pesquisador mantém contato e relação ou aproximação do que vai ser exposto. Triviños (2001) ressalta o fundamental conhecimento do processo, não apenas se atentando aos resultados.

A pesquisa foi realizada do dia 20 de outubro a 01 de novembro de 2021. O experimento pedagógico foi desenvolvido com professores que atuam na Educação Básica. Foram aproximadamente 12 (doze) professores, 5 (cinco) do sexo masculino e 7 (sete) do sexo feminino. Os professores são do Colégio Estadual Daniel Lisboa, localizado em Salvador/Ba, no Bairro de Pau da Lima. O bairro citado é um bairro periférico, localizado na zona urbana.

DISCUSSÃO

No universo de professores que desenvolvem às suas atividades nas escolas públicas, verifica-se a diversidade cultural nestes espaços. Embora essa diversidade seja necessária para enfrentamento das questões raciais na sociedade, sobretudo, nas escolas públicas, muitos professores relegam essa temática a um plano inferior.

“A escola é geradora do conhecimento, no que diz respeito ao enfrentamento à opressão e à tirania, pela busca de uma formação cidadã que possibilite mudar o nível das relações sociais e das condições socioeconômicas das pessoas [...].” (ALVES; MACHADO, 2018, p. 21).

A educação das relações étnico-raciais na educação básica é uma das premissas para o enfrentamento da desigualdade social e racial na sociedade. Mas para esse enfrentamento, faz-se necessário trabalhar na educação das relações étnico-raciais na educação básica.

No livro: Escola: uma organização complexa e plural, Amorim (2007, p.14) afirma que, “[...] democratizar o ensino é dotar de conhecimento a todos, de tal forma que sejam dadas as condições idênticas aos componentes das várias camadas sociais da população, tornando-se a escola uma organização pensante.”

Para Santana; Santana; Bandeira (2020, p. 04) “quando nos apropriamos de conhecimentos e saberes que remetem a nossa história, não nos conformamos mais com narrativas que não nos contemple.”

Para tanto, na atual conjuntura brasileira, em que há uma diversidade de culturas no Brasil, percebe-se a heterogeneidade de alunos e professores com noções e saberes diferentes, culturas diferentes. O reflexo dessa diversidade cultural, independente da relação social e cultural precisa ser democratizada na sociedade, levando-o determinados sujeitos a se redescobrirem. Para que essa redescoberta seja pertinente, eficaz e plausível, faz se necessário iniciar essas discussões, saberes e práticas nos espaços escolares.

Munanga (2005) aborda que os professores devem trazer o protagonismo do negro na história do Brasil, descortinando o processo colonial, baseado na exploração, mas mesmo assim, não foram vítimas, visto que, resistiram o tempo todo. Ao levantar essas experiências dos homens e mulheres negras estaremos contribuindo para a construção de referenciais positivos.

Gatti et al, (2019, p. 11) assinala que:

> A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

No entanto, para que a formação profissional seja eficaz isso, a formação docente deve estar alinhada com as relações étnico-raciais, no sentido de descontruir tais estereótipos enraizados na sociedade sobre a cultura negra, africana/afro-brasileira, e para que isso aconteça, deve começar da escola.

Neste contexto, observamos que o mundo contemporâneo nos remete reflexões diárias, principalmente, na esfera educacional. Percebemos que o Governo do Estado da Bahia vem promovendo transformações através do mundo virtual, dessa maneira, abre espaço para que os educadores ampliem seus conhecimentos inovadores nas aulas práticas, sobretudo, coadunando com a temática das relações étnico-raciais e intolerância religiosa. Nesse enlace, entendemos que a educação não

tem limites e é possível inovar a cada dia, dialogando com a realidade de muitos sujeitos que fazem parte da escola.

Silva (2011) destaca a relevância do processo educar diferentes grupos e a importância da relação étnico-racial, no sentido de romper com a inferioridade e a superioridade entre as pessoas e grupos.

Sendo assim, a educação é um dos pilares importantes para a sociedade, dando suporte para a transformação na vida das pessoas de maneira individual e coletiva, portanto, os desafios do conhecimento vêm corroborar para a emancipação do sujeito como ser humano e para o crescimento do mundo ao seu redor.

Amorim (2007, p. 20) não deixa dúvidas que a cultura está presente em nossas vidas, ou seja, no cotidiano das pessoas, ao afirmar que “O sentido da cultura da escola é revelado com intensidade, quando observamos o legado cultural que vem sendo acumulado com o passar dos anos[...]”.

Com o viés do currículo a legislação 10.639/03 e também a 11.645/08 com abordagem para que possam contribuir em diálogos pertinentes entre gestores, professores, educandos e a comunidade escolar. Assim, podemos ter um ambiente escolar com saberes significativos.

Santos; Santana (2020, p. 48), ressaltam que “a educação se constitui em um dos principais mecanismos de transformação da realidade na qual o papel da escola é estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características de grupos e minorias”.

Ressaltamos que existe a imersão na Rede Pública de Ensino, advém o entendimento que os conteúdos escolares devem haver construção de saberes alicerçados no desenvolvimento da autoria e reflexão dos estudantes. Constatamos que no mundo contemporâneo nos remetemos com as diversidades de informações, quer dizer o “Mundo” Globalizado, pode-se (re)memorar às memórias individuais e coletivas, no sentido de não deixar cair em decadência a historicidade de um povo que perdura há anos.

Considerando que um dos desafios da educação da população brasileira, pode estar atrelada ao contexto “capitalista” muitas das vezes, pela desigualdade, exclusão, injustiça, desemprego, miséria, vivenciadas por algumas pessoas da nossa

sociedade. De acordo com algumas perspectivas de alguns teóricos como Ferreiro (2003), em que aborda o sistema de Alfabetização.

Convidamos a refletir sobre às análises dos conflitos, mudanças sociais, políticas e culturais no contexto da saciedade atual. Como proposta didática, inovar o ensino da educação básica é fundamental, fazendo com que os alunos consigam desenvolver uma crítica dos fatos históricos, utilizando recursos didáticos lúdicos que irão fundamentar uma nova perspectiva acerca dos conteúdos propostos.

Outro aspecto importante, diante das várias possibilidades diferentes de ensinar o desgaste causado do ensino tradicional, em que o doravante professor não passa de mero detentor do conhecimento, sentimos a necessidade de tentar mais uma vez a necessidade de inovar o ensino, através de novas tecnologias, transformando às metodologias desenvolvidas em nossas aulas.

Dessa forma, acreditamos que, diante das transformações vivenciados no mundo “Globalizado” e tecnológico em que vivemos, os educandos têm condições e facilidades de entender certos termos e assuntos a partir de recursos didáticos que possibilitem aos docentes uma melhora significativa em sua postura em classe, trazendo a criticidade dos conteúdos onde os estudantes percebam que eles são os protagonistas no mundo que está inserido.

Remorando, Santana; Santana (2020, p. 124), “Quando as possibilidades metodológicas estão inseridas para a realização de projetos de construção social e manifestações culturais em sala de aula podem surgir reflexões e participação de todos os sujeitos.”. Destacamos quando há propostas metodológicas no contexto escolar, possibilita-se reflexões pertinentes aos alunos, sobre a história de seus ancestrais e antepassados, assim, permitindo aprendizagens significativas e experiências educacionais.

Para Gomes (2011, p. 51) “as ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais”.

Para tanto, quanto ao marco histórico, deve-se oferecer aos discentes subsídios sobre o entendimento de como ocorreu o tráfico no Atlântico, “A Diáspora

Africana", e assim compreender o terrível processo do povo negro, ao analisar os conflitos, tensões e as contribuições para formação étnicas no Brasil.

Dessa forma, buscamos contemplar as questões afrodescendentes baseado na Lei 10.639/2003, que tem o objetivo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis fundamental e médio. Contudo, a importância das contribuições e legados deixados pelos antepassados, porém, ter aulas dialógicas com a temática supracitada, estaremos oportunizando uma releitura de nossas tradições que compuseram uma nova cultura no Brasil, mas que se dispersa pela dinâmica da "Diáspora".

RESULTADOS

As leis 10.639/2003 e 11.645/208 que tornam obrigatório, mutualmente, o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica dão respaldo para o professor trabalhar em sala de aula, abarcando a diversidade social e cultural do discentes e docentes, ou seja, da sociedade em geral.

Gomes (2011) ressalta que a diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores ainda é um processo lento e difícil. A autora afirma que os próprios formadores revelam total desconhecimento sobre a comunidade negra.

Percebe-se isso não só na educação superior, mas, evidencia também na educação básica. Isso compromete o alinhamento do combate ao preconceito e ao racismo na sociedade, que é evidenciado por meio do processo extremamente lento.

Sendo assim, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Secretaria de Promoção da igualdade Racial torna público o edital 011/2021 - CONCURSO PÚBLICO - PRÊMIO JORGE CONCEIÇÃO que tem como desígnio o combate ao racismo, preconceito, intolerância religiosa e a desigualdade racial na sociedade e na escola, além do mais o fomento a diversidade cultural.

Na checagem das analises percebemos que a informação sobre o edital que trata da diversidade cultural, e possivelmente, a articulação do professor com a gestão escolar, a informação sobre o referido edital não foi repassado pela gestão da escola.

No questionário respondido por 12 (doze) professores nenhum deles disseram que foi informado pela gestão da escola. No entanto, o que se percebe, é que, há uma falta de articulação da escola com os professores, no sentido de articular a proposta

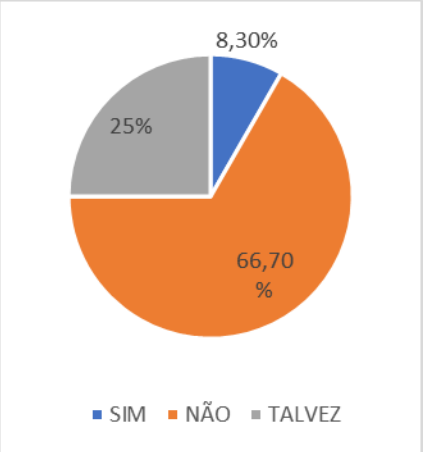
do edital com o que o professor está trabalhando em sala. O referido edital é inovador, trazendo várias maneiras do professor trabalhar, como exemplo: dança, teatro, roda de conversa, encenação e dentre outros, ou seja, abarca diversas disciplinas. Para facilitar a compreensão da pergunta feita, segue a tabela abaixo:

Tabela I - Sobre o edita 011/2021, você ficou sabendo por onde:

Meio comunicação	%
Gestores da escola	0
Facebook	0
WhatsApp	16,7
E-mail	0
Colega de trabalho	83,3
Outro	0
Total	100

Fonte: Os autores (2021, p. [S.l]).

Gráfico 1 – Você vai submeter algum projeto promovido pela SEC / SEPROMI Nº 011/2021 – Concurso Público Jorge Conceição:



Fonte: os autores (2021, p. [S.l]).

Freire (2001, p. 39) ressalta “as resistências que enfrentamos por parte de Diretores e Coordenadoras Pedagógicas, de Professores, “hospedando” nelas a ideologia autoritária colonial, elitista.” Em outra pergunta na sequência, perguntamos “caso a resposta seja NÃO ou TALVEZ, o que impede:” a maioria dos professores

responderam que não tem ideia como organizar, que corresponde a 41,7% dos professores e 33,3% responderam que seria por falta de tempo. Percebemos uma discrepância na porcentagem dos dados, o que pode comprometer a viabilidade da difusão da diversidade cultural dentro de um espaço escolar, já que 50% se autodeclaram pardos e 41,7% pretos.

Para Silva (2011) as relações étnico-raciais promovem condições de igualdade, seja ela no aspecto social, político, econômico e cultural. As relações étnico-raciais desencadeiam aprendizagens e ensinos de efetiva participação em espaço público.

Para tanto, Santana; Santana; Bandeira (2021, p. 09) sinalizam que:

> [...] as relações étnico-raciais abrangem um contexto, esse contexto está calcado numa concepção de cultura e, está entrelaçado com as comunidades carentes e periféricas da sociedade. Então, abordar essa temática e incluir na formação de professores é muito importante, logo, saber direcionar essas especificidades e refletir sobre esses sujeitos. Falar de educação e formação de professor também é falar das relações sociais, principalmente das relações étnico-raciais.

Percebe-se que não é algo que está distante da realidade de muitos docentes, o que podemos perceber é a falta de articulação e o amadurecimento em trabalhar com projetos na escola. Mas, enfatizamos aqui que, além dessa falta de articulação e a falta de amadurecimento, fica evidente que muitos não têm interesse pela temática em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a temática da educação das relações étnico-raciais seja bastante importante para a sociedade, sobretudo, para os estudantes soteropolitanos, ou seja, que residem em Salvador, que abrange e se concentra um número gigantesco de negros fora da África, ainda assim, percebe-se o esforço da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e da Secretaria de Promoção da igualdade Racial (SEPROMI) em articular e promover esse edital em consonância com as escolas públicas da Bahia.

Sendo a inscrição por parte dos professores de livre e espontânea vontade, ficou evidente que a maioria não tem interesse em submeter e participar do edital, o qual, o próprio edital dá incentivo do profissional se inscrever e ganhar uma quantia

significativa em dinheiro. Mas, ao analisar o que fora respondido, podemos contatar que as relações étnico-raciais são temáticas relegadas ao segundo plano, uma vez que, 91,7% diz que coloca em prática ou menciona em sala de aula as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório, respectivamente, o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica.

Percebe-se uma discrepância no número de professores que vão submeter ou tem interesse pela temática da educação das relações étnico-raciais pelos que se diz que trabalha e mencionam as leis federais.

No entanto, há um caminho muito longo a ser percorrido e de combate a toda e qualquer forma de racismo e preconceito na sociedade. Portanto, os espaços que devem preencher, disseminar, incentivar essas relações muitas das vezes não se atentam para a necessidade de fazer o diferencial, de abarcar, entreter e dialogar sobre a importância dessa temática no mundo contemporâneo, já que há políticas de apoio, tanto a nível federal quanto a nível estadual que incentivam o profissional a abordar e a dialogar sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Simone Silva; Macedo. Andrea Pereira. Desafios da educação para as relações étnico-raciais. In: ALVES, Simone Silva; Macedo, Yuri Miguel (orgs.). **Universalização transversal: múltiplos olhares educativos**. 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

AMORIM, Antonio. **Escola – uma instituição social complexa e plural.** São Paulo: Editora Viena, 2007.

BAHIA. **Lei Nº 13.182 de 06 de junho de 2014.** Estatuto da Igualdade Racial e de combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Bahia, 2014. Disponível em: < http://www.sepromi.ba.gov.br/arquivos/File/EstatutodaIgualdade.pdf>. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 out 2021.

CRESWELL, John. W. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura**. Revista Nova Escola, maio de 2003

FREIRE, Paulo. **Politica e Educação**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinicius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitat ivas**. São Paulo: EPU, 2013.

MUNANGA, KABELENGE. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTANA, Denise Maria Souza. SANTANA, Wagner Santos de. BANDEIRA, Viviane Carla**. O samba de roda no currículo da EJA.** Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 12. Disponível em: .<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13724/6/5>. Acesso em: 30 out 2021.

SANTANA, Denise Maria Souza. SANTANA, Wagner Santos de. Processos metodológicos para o estudo do samba de roda no ensino da educação de jovens e adultos (EJA). In. Sousa, Leliana Santos de. MATOS, Alicio Rodrigues. SOUZA, Vangivaldo de Menezes. (Orgs). **Saberes & Práticas: Métodos Multirreferenciais de pesquisa**. Curitiba: CRV: 2020.

SANTANA, Wagner Santos de. SANTANA, Denise Maria Souza. BANDEIRA, Viviane Carla. **A formação inicial e continuada de professores e as relações étnico-raciais: uma escola complexa**. Anais Educon 2021, São Cristóvão/SE, v. 15, n. 4. Set. 2021. Disponível em: .< https://coloquioeducon.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho =258 >. Acesso em: 18 nov. 2021.

SANTOS, Viviane Carla Bandeira. SANTANA, Denise Maria Souza. **Do silêncio a emergência: a elaboração de um livro paradidático sobre Zeferina.** Revista Segmento Social – FAEC Euclides da Cunha. Ano 4, número 8, jul./dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinicius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Editora da Ritter dos Reis, 2001.

Agência de fomento: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A DIVERSIDADE COMO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

Tatiana Portes
UFRJ
tpsp150377@gmail.com

Daiane da Silva Gonzaga
UFRJ
daianesgonzaga@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar o ensino de geografia acerca da valorização da diversidade populacional ser inerente ao fortalecimento do exercício da democracia brasileira. A metodologia baseou-se em uma revisão de literatura onde foram debatidas as prioridades e omissões da geografia enquanto ciência e disciplina na escola, o que alicerçou as práticas pedagógicas realizadas com o conteúdo 'ciclos econômicos' referente ao 7º ano do ensino fundamental II da educação básica. Uma vez que, esta abordagem escolar ainda prevalece a visão eurocentrista em detrimento ao reconhecimento da população indígena e africana em todo o processo sócio-espacial brasileiro, uma série de atividades foram elaboradas e aplicadas em uma turma de escola pública e outra de escola privada, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Os resultados parciais evidenciam que é a partir do espaço escolar que se deve engendrar uma educação comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Diversidade; Democracia

INTRODUÇÃO

Com preocupação, questionamentos à governos democráticos estão acontecendo em vários países ao mesmo tempo até naqueles com longa experiência no modelo cívico[1]. No Brasil, a sociedade se encontra em meio a um intenso debate e concomitante combate sobre manter valores democráticos em distintas instituições e a escola não é assintomática. Esta, também vem

[1] Reportagem do jornal BBC News Mundo: "Supor que democracia era irreversível foi um dos maiores erros históricos, diz historiadora". https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58419922. Acessado em 20/10/2021.

sendo amplamente questionada e seus conteúdos curriculares são postos à prova para justificarem a sua pertinência. Nesse sentido, a pesquisa sobre a geografia escolar tem aprofundado as reflexões em busca de alternativas que tornem o seu ensino mais condizente com as demandas atuais (CALLAI, 2010), o que envolve respeito a diversidade, garantia da pluralidade, justiça social, tangencia a plena liberdade de expressão tanto quanto o direito de acesso à informação verídica e de fonte confiável. Justamente, agora, quando

> Um modelo cívico, sobretudo em um país como o nosso – em que a figura do cidadão jamais teve apreço verdadeiro-, existirá, como premissa indispensável, essa coragem de ser que a nossa civilização parece coibir e até proibir (SANTOS, 2007:126).

Tamanha as repercussões em uma arena de polarização política e atos pseudodemocráticos[2] adotados pelo atual Governo Federal. Neste contexto, como ensinar sobre espírito democrático em uma sociedade que elege, democraticamente, representantes que são contra o processo democrático?[3] Como ensinar que a defesa e não, o ataque às minorias é uma condição para a democracia? A geografia tem papel central nesta tarefa, simplesmente, porque a democracia não pode ser pensada sem considerá-la, visto que, diz respeito à extensão, distância, escala, população, densidade, infraestrutura, urbanização, estrutura social e etc. (CASTRO, 2011).

Para este trabalho, a democracia para a geografia tem como argumento precedente a questão da diversidade racial da população, uma vez que, não é possível exercer a democracia em uma sociedade racista. o compromisso com uma luta antirracista significa um compromisso com a própria democracia. No entanto, ainda baseamo-nos em práticas pedagógicas que não questionam a democracia vigente, menos ainda, os paradigmas hegemônicos que nos trouxeram até aqui, o que denuncia uma compactuação com a manutenção de uma ordem tão dominante quanto alienante.

[2] Por meio de ameaças às instituições públicas garantidoras da ‘Constituição de 1988’.
[3] Chefe do executivo brasileiro questiona o modelo de validação do pleito eleitoral defendendo o retorno ao voto impresso em detrimento do voto eletrônico suscitando fraude no sistema de apuração.

A tentativa de nos despreender de abordagens ainda não superadas no espaço escolar, principalmente, as contidas nos livros didáticos e, em pior grau, as enraizadas em nosso cotidiano culminaram neste trabalho. Alicerçado por prescrições legislativas conquistadas em nossa sociedade[4]. No 7º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica[5], o conteúdo 'ciclos econômicos' se dá a partir das atividades econômicas, bem como, o processo de expansão e ocupação do território sem romper com o fato da produção cultural eurocêntrica ser entendida como único conhecimento científico (SANTOS, 2001). A questão que se apresenta é concernente ao fato de que nesta abordagem ainda prevalece a visão eurocentrista em detrimento ao reconhecimento da população indígena e africana em todo o processo sócio-espacial de constituição do país, o que é incompatível com a verdade e não condiz com o processo democrático almejado, na medida em que,

> Compreender a formação de nossa sociedade como uma construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes, ao mesmo tempo, em que compreendemos as diversas culturas como advindas de processos históricos, é fundamental (...) em um país que se quer democrático de fato. (PEREIRA, 2013:75).

Todavia, a interpretação de elementos e personagens que compuseram essas periodizações sejam apropriadas ao conhecimento da disciplina de história, o ensino de geografia permite romper com ideias naturalizadas e narrativas distorcidas de como foi construído o espaço geográfico brasileiro. Deste modo, este debate tem o intuito de direcionar mudanças quanto a compreensão da estruturação do discurso histórico e sócio espacial acerca da diversidade demográfica que sempre esteve latente no bojo da sociedade e da própria escola, onde é o espaço para se

> (...), questionar a invisibilidade com que os negros e indígenas têm sido tratados, escancara crueldades do

[4] Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e instituiu a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos escolares de ensino fundamental e médio. Esta, sofreu modificações cinco anos depois e foi alterada para Lei 11.645/08, contemplando a questão da história e cultura indígena também como temática fundamental.

[5] Compreende a faixa etária de 12 a 13 anos.

> racismo e de ideias preconcebidas, questiona relações étnico raciais que discriminam e desqualificam pessoas e grupos, problematiza privilégios e hierarquias que distinguem ou desqualificam a cidadania de homens e mulheres (GONÇALVES, 2013:5).

METODOLOGIA

Este trabalho vem sendo tecido em meio a observação, escuta e acolhimento cotidiano, agora, sistematizado por ambas professoras[6] em relação aos comportamentos, narrativas, silenciamentos dos alunos de cada uma. Muitos dos procedimentos educacionais adotados são mais, as trajetórias e os esforços das respectivas docentes em diferentes espaços de vivências de lutas, resistências e de (re)existências com sujeitos, saberes e sentidos não-hegemônicos, do que propriamente contemplados em seus cursos de formação ou currículos institucionalizados.

O Estudo é qualitativo e a operacionalização foi realizada em quatro etapas: na primeira etapa, foi verificado os procedimentos do programa anual de geografia correspondente ao segmento contemplado para análise em ambas as escolas. Foram observados, também, a definição do plano de aula e as estratégias para aplicação dos recursos didáticos no decorrer do ano. A segunda etapa, consistiu em um levantamento bibliográfico no que diz respeito a abordagem no ensino de geografia quanto ao tema proposto, o que é incipiente embora já exista um número crescente de contribuições acadêmicas. A terceira e atual etapa do trabalho se encontra na aplicação das atividades a fim de observar se os objetivos foram atingidos e, se necessário, os mesmos serão revisados ou até reelaborados, antes que se inicie a última fase. Na quarta etapa, os materiais didáticos serão publicados com o intuito de atender as expectativas e as demandas dos docentes que atuam no ensino básico de escolas da rede

[6] Uma professora que passou por um processo de aceitação de si mesma enquanto pessoa negra e uma professora não-negra que compreende, cada vez mais, que as questões étnico-raciais devem ser uma luta de todos.

pública e privada suscitando reflexões importantes para as suas respectivas práticas educativas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS

Os estudos sobre diversidade e democracia no ensino de geografia estão respaldados pelos princípios da multiplicidade e pluralidade, intrínsecos à sua ciência. De acordo com (MASSEY, 2009:29):

> (...) Compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos.

Neste sentido, evidenciar a diversidade que existe na população por meio de abordagens outras, distintas daquelas que relegaram historicamente a importância dos povos indígenas e de matrizes africana na construção do Brasil, contribui para o conhecimento da multiplicidade cultural e histórica das trajetórias e memórias que edificaram este país enquanto nação e, talvez por isto, ainda com uma frágil democracia.

Para este trabalho, um exemplo significativo para este debate diz respeito a espacialização geográfica das atividades econômicas que foram desenvolvidas desde antes da colonização até o início do século XX, como o ciclo do pau brasil até o ciclo do café, respectivamente. Denominado de ‘ciclos econômicos’, a abordagem deste conteúdo privilegia e exalta a atuação dos portugueses e não, o da população indígena residente, sobretudo, faz menção a população africana, somente na condição da escravidão em que estavam submetidos. Essa constatação foi exacerbada quando episódios internacionais[7] com desdobramentos no Brasil interpelam sobre a manutenção ou não, de monumentos em homenagem à colonizadores, o que evidencia um descompasso histórico entre

[7] Iniciados pelo movimento ‘Black Lives Matter’ nos Estados Unidos e em países da Europa.

> uma memória erguida sem consulta sob a forma de altas e pesadas estátuas que se tornaram **referência espacial** em ruas cada vez mais percorridas e ocupadas por pobres, negros, das periferias, sem direitos ou reconhecimento. Quem ergue o rosto para admirar ou seguir a direção indicada pelo próprio algoz do seu antepassado e da sua história presente? (...).[8]

Discussões como essas, resultam da espessura do processo impositivo-identitário com vistas a atenuar longos séculos do racismo institucionalizado da nossa história, onde a base da exploração econômica e a constituição da sociedade foram forjadas com a apropriação do trabalho escravo, primeiro do indígena, posterior e mais extensivamente do africano. É este modelo de democracia que em pleno século XXI estamos tentando descontruir, em que a

> Escravidão e domínio são outros termos para contar a história colonial do território brasileiro. Homens, plantas e animais de três continentes, sob o império dos europeus, encontram-se e, no seu convívio obrigatório, criaram-se uma nova geografia nessa porção do planeta (SANTOS e SILVEIRA:32).

A égide do conteúdo de ‘ciclos econômicos’ no ensino de geografia atribui como motor da ocupação do território brasileiro, a representação espacial do binômio litoral-interior, tal como é característico dos recursos didáticos clássicos como os mapas dos livros. É possível afirmar que, em certa medida, existe uma observância quanto a prática predatória dos recursos naturais pelo fato de ser muito comum, fontes documentais da maioria dos países localizados no hemisfério sul serem carregadas de concepções colonialistas e racistas sobre o mundo (LAVE ET. AL, 2019). E no caso brasileiro, este conteúdo suscita o questionamento sobre onde e o quanto as fontes vegetais e minerais deste território, tornaram-se apátridas por sucessivas práticas de pilhagem[9] desde antes da colonização até os dias de

[8] Grifo nosso para ressalta a importância da espacialidade no debate em questão da reportagem https://jornal.unesp.br/2021/08/03/o-que-as-estatuas-de-bandeirantes-tem-a-nos-dizer/, acessado em 27/10/2021.

[9] Uma prática também conhecida por ‘biopirataria’.

hoje? No entanto, é o tratamento dado à dualidade da mercadoria que se pretende distinguir. É a respeito da ênfase direcionada para a mercadoria enquanto um produto a ser valorado no exterior à colônia e não, à mercadoria enquanto produto que fora desumanizado na condição de escravidão, que nos interessa sublinhar.

Na abordagem curricular escolar, tradicionalmente, não há conotação das populações indígenas e africanas sob uma perspectiva que não seja colonialista/imperialista, o que se traduz por uma estrutura de pensamento ignomínia em relações as populações díspares a descendência europeia. Com pesar, a geografia tardou em não reivindicar para si a análise de como, paradoxalmente, os sujeitos que mais produziram uma espacialidade por meio da negação de suas existências são os mesmos que com suas práticas, também, foram os que mais tiveram suprimidas suas expressões simbólicas e invocações sagradas em espaços permeados por suas geografias invisíveis à época.

Em meio a toda sorte de desenvolvimentos regionais que se sucederam, as populações indígenas e africanas foram conduzidas por estratégias de sobrevivências que os possibilitaram 'construir seus espaços dentro do próprio espaço'. E neste sentido cabe-nos as perguntas: Que espaços são esses? Onde estão localizados esses espaços? Quais práticas sociais constituíram ou ainda constitui esses espaços? Em que medida esses espaços estão nos livros didáticos ou ainda necessitam de mais investigação científica? Pois, sim, as populações indígenas e, principalmente, africanas em diáspora deixaram marcas e foram marcadas pelas *paisagens*, protagonizaram e não apenas foram coadjuvantes em muitos *territórios*. Essas populações não somente se deslocaram pelos lugares de outrem mas construíram seus próprios *lugares*, mesmo que, em um espaço-tempo paralelo e aos moldes da significação que representavam para aquela sociedade.

A disciplina de geografia negligenciou um exame crítico e aprofundado das configurações espaciais da população indígena e africana na academia deixando escapar as categorias e os conceitos que lhes são próprios. Ao valorar o carácter economicista em seu método de análise, tornara

empobrecedor restringir a organização espacial tão somente às estruturas diretamente tangíveis (SOUZA, 2014).

Resultado de outro campo do conhecimento, uma pesquisa recente[10], muda a versão oficial dos fatos a respeito de como a larga experiência no extrativismo mineral da população africana foi fundamental para o ciclo da mineração no Brasil, diferentemente dos portugueses que eram especializados no extrativismo vegetal da cana-de-açúcar e por isso desconheciam a técnica do garimpo de ouro e diamantes. O que leva-nos a asseverar que

> A tecnologia e o conhecimento que permitiriam a construção do Brasil e de seus muitos ciclos econômicos eram africanos[11].

Essa diferenciação, até então, inconciliável à posição dos colonizados em relação aos colonizadores, remete de forma favorável e significativa uma das inúmeras contribuições da população negra em nossa sociedade. Ao passo que, outros estudos vão sendo revelados é preciso rever modelos de ensino-aprendizagem no ensino de geografia. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na missão de romper com o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira a fim de que seus descendentes possam construir uma imagem positiva de si mesmos (SANTOS, 2001).

Em uma escola como a brasileira, instaurada em meio a uma sociedade escravocrata e a despeito dos muitos avançados propositivos quanto as questões étnicos-raciais neste âmbito, as concepções pedagógicas adotadas, ainda permanecem muito arraigadas às normas educacionais que nos remetem ao contexto social findado há 133 anos! Pois sabe-se,

> Há muito que os currículos escolares não dão conta do contexto da realidade brasileira. Sabemos que, ainda em pleno século 21, esses documentos continuam exigindo

[10] GOMES, Laurentino. Escravidão – Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil.
[11] Reportagem do Jornal BBC News Brasil: “História apagou o quanto os africanos escravizados enriqueceram o Brasil, diz Laurentino Gomes”. https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57575496. Acessado em 20/10/2021.

> que a escola priorize conteúdos engessados e eurocêntricos, em detrimento de um trabalho mais reflexivo e democrático, que tenha como base a fidelidade ao real contexto histórico e à sua diversidade populacional (OLIVEIRA, 2020:190).

O ensino de geografia reuni as condições mais apropriadas para fazer reconhecer na diversidade, o fortalecimento da democracia. Nesse sentido, uma série de atividades foram desenvolvidas e envolveram debates, pesquisas, elaboração e aplicação de materiais didáticos junto à uma turma de escola pública e outra de escola privada, ambas na cidade do Rio de Janeiro. A partir da conjunção de vários estudos sobre o tema em questão, destacamos a produção do verso abaixo como um recurso didático inicial das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas:

Os ciclos econômicos; na Geografia são icônicos;
Produtos para exportação; fizeram nossa ocupação;
O avanço sobre as Tordesilhas; aqui, fez maravilhas;
O Brasil cresceu demais; são dimensões continentais;
Mérito só do Português; Índio e Negro, não tem vez!
Do litoral para o interior; foi uma história de terror!
Massacre e escravidão mas no livro só há citação!
Todo legado é europeu; Índio e Negro emudeceu!
No Ciclo do Pau Brasil; antes da era mercantil;
Índio retira a madeira; escambo da mata costeira;
A venda foi insuficiente; explorar mais, era urgente.
Contudo, a ocupação não começou e outra ideia vingou;
Com o Ciclo da Cana: solução foi provinciana;
O açúcar já era lucrativo; esse foi um bom motivo;
Com gado em todo canto, ver escravo não era espanto!
Desbravaram tudo no corte do Nordeste rumo ao Sudeste e Norte;
Com o Ciclo do Ouro, a mineração atraiu a população;
O Bandeirante oficia mas era negro que tinha a tecnologia;
De Minas ao Centro-Oeste, o contrabando foi a peste;
Transferi-se a capital; Cais do Valongo exponencial;
O Ciclo do Café; fez o consumo 'botar fé';
A expansão da plantação, contados os dias de servidão;
Tráfico Negreiro declinante; chegada do imigrante;
Da Fazenda até o Porto, escoar era desconforto
Construíram ferrovia, o Sudeste se desenvolvia.

Fonte: Elaborado pelas autoras[12]

[12] Existe a intenção de que a disposição gráfica e de cores possa compor uma estética que busca semelhança com o descendente indígena (à esquerda) e africano (à direita) no referido verso.

ATIVIDADE 1: ***'Minha letra é um grito'***[13]. É uma atividade que tanto serve de problematização introdutória como fechamento da sequência didática, na medida em que, diz respeito ao papel das populações indígenas e africanas na sociedade em que estão inseridos por meio dos sambas-enredo. Tratam-se de letras de música onde há explícita menção aos 'ciclos econômicos', assim como, seus mais proeminentes sujeitos: o índio e o negro. Os sambas selecionados correspondem as Escolas de Samba[14]: "Em Cima da Hora[15]" (1969), "Nenê de Vila Matilde[16]" (1997) e a "Beija-Flor de Nilópolis[17]" (2003). Para a realização desta atividade, devem ser realizadas cópias das letras e se viável, providenciar a escuta do samba em sala de aula com o intuito não só de analisa-las criticamente, como incentivar os alunos na produção de suas próprias letras de

samba-enredo envolvendo o tema em questão ou somente ser um veículo de expressão de suas próprias vidas por meio de suas escritas.

ATIVIDADE 2: ***"Vidas que Importam"***[18]. Refere-se ao enaltecimento e a apreciação dos conhecimentos científicos ou não, bem como, às culturas, pormenorizadas das populações indígenas e africanas, sobremaneira. Assim, divide-se a turma em grupos onde cada um ficará responsável por um 'ciclo' e, também, será pesquisado para além da atividade produtiva em si, buscando evidenciar a localização das populações remanescentes indígenas e africanas, tanto quanto, discorrer sobre a introdução de alimentos, músicas ou danças originárias. A partir de todos os dados coletados, cada grupo deverá produzir e apresentar mapas, imagens e versos.

[13] O título adotado compreende o objetivo fim da atividade.
[14] As escolas de samba são, notadamente, o berço da resistência da cultura da população negra e, por isso, usá-las como ferramenta no ensino demonstra um passo para adequação dos currículos em relação à temática étnico-racial.
[15] https://www.letras.mus.br/em-cima-da-hora/1499861/
[16] https://www.letras.mus.br/nene-de-vila-matilde/473902/
[17] https://www.vagalume.com.br/beija-flor-de-nilopolis/samba-enredo-2003.html.
[18] Assim intitulada por que faz alusão a um lema conhecido associado à população negra, mas, neste jogo, também, abarca a população indígena e a europeia, esta última em menor grau.

ATIVIDADE 3: Jogo ***'1ciclo, 3 vidas'***[19]. Consiste na ilustração do mapa do Brasil em um 'jogo de tabuleiro' no tamanho A3. Objetiva-se ressignificar a compreensão acerca das populações indígenas e africanas, de modo que, seus descendentes criem identificação e orgulho, na mesma proporção em que esmera-se o reconhecimento e o respeito por parte dos que descendem de outras populações além de estimular a habilidade da localização geográfica dos percursos de cada 'ciclo econômico' no território brasileiro. Divide-se a turma em grupos e um representante de cada, responderá as questões contidas em 'cards' (cartões com perguntas na frente e respostas no verso) acerca do conteúdo 'ciclos econômicos'. Há regras específicas, como o erro de uma pergunta volta-se em determinados números de casas, retornando o início do jogo, cada participante tem determinado número de chances de pedir ajuda para os demais integrantes do seu grupo e etc.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Na tentativa de analisar o ensino de geografia acerca da valorização da diversidade populacional ser inerente ao fortalecimento do exercício da democracia, buscou-se suscitar a construção de um pensamento crítico-reflexivo à respeito da importância das populações indígenas e africanas na formação sócio-espacial brasileira. Para tanto, a seleção do conteúdo de 'ciclos econômicos' no 7º ano do ensino fundamental da educação básica, sustentou tanto a discussão teórica concernente ao papel da geografia nesta abordagem, quanto engendrou as práticas pedagógicas correspondentes ao tema. Acredita-se que ensejar uma democracia real, mais consciente e participativa no país consiste em sobrepujar toda e qualquer forma de racismo dentro e fora do espaço escolar tanto quanto desnaturalizar o fato de que ser descendente de populações não-europeias, nossa sociedade brasileira, não é sinônimo de restrição ou negação de direitos, ao contrário, cada vez mais, reparações históricas e políticas públicas mais equânimes necessitam ser implementadas.

[19] O nome do jogo refere-se ao fato de cada 'ciclo econômico' envolver, fortemente, a atuação concomitante das três populações: indígena, européia e africana, aqui, por ordem de aparição no território brasileiro.

Em outros termos, é indefensável que o docente do ensino de geografia esteja alheio à todas essas problematizações. No ano em que uma lei antirracista atinge a maioridade[20], nossa democracia, ainda, não está consolidada o suficiente[21] para lidar, sequer evitar, sinais de déficit civilizatório contra os que descendem da população indígena e africana no Brasil. Deste modo, acreditamos que a educação é uma das vias institucionais mais eficazes para manifestar uma indignação com o status quo motivadas por ações de lesa-humanidade do Governo Bolsonaro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponívelemhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 27 de out. de 2021.

BRASIL. Lei 11.645/2008, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 27 de out. de 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação. In: MORAES, E. M. B; MORAES, L. B. (Orgs.). Formação de Professores: conteúdos, metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

CASTRO, Iná E. de. O problema da espacialidade da democracia e a ampliação da agenda da geografia brasileira. Revista da ANPEGE, v.7, n.1, número especial, p. 291-305, out. 2011.

GONÇALVES, Petronilha B. Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. Revista Interface dos Saberes - V. 13, n. 1, São Carlos, 2013. Disponível em: https://interfacesdesaberes.faficape.edu.br/index.php/import1/article/view/162

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v.27, n.1, p.109-121, jan./abr.2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org). São Paulo: Selo Negro, 2001. (p.83-96)

[20] No ano de 2021, a Lei 10.639/2003 completa 18 anos de vigência.
[21] Desde o fim da última Ditadura Civil-Militar, já são 36 anos de redemocratização brasileira.

GOMES, Laurentino. Escravidão – Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil.

LAVE, Rebecca, WILSON, Matthew W. BARRON, Elizabeth S. Intervenção: Geografia Física Crítica. Revista Espaço Aberto, PPGG-UFRJ. Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 77-94, 2019.

MASSEY. Doreen B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 314p.

OLIVEIRA. Andressa C. A Literatura afro-brasileira e a escrita negrofeminina como forma de consciência racial e de gênero nas aulas de literatura brasileira. In: Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2020.

OLIVEIRA, Iolanda e SACRAMENTO, Monica P. Raça, currículo e práxis pedagógica, relações raciais e educação: diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Org.). Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. Caderno PENESB, Niterói, Alternativa/EDUFF, n. 12, p. 199-280, 2010.

PEREIRA, Amílcar. A. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. Revista História Oral, v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org). São Paulo: Selo Negro, 2001. (p.97-113)

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI. 4 Edição. Rio de Janeiro; Editora Record, 2002.

ETNOMATEMÁTICA COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniela Delfim Cruz, Universidade Federal do Pampa,
danielacruz.aluno@unipampa.edu.br
Luciane Brum Soares, Universidade Federal do Pampa,
lucianebrum.aluno@unipampa.edu.br
Simone Silva Alves, Universidade Federal do Pampa,
simonealves@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Neste trabalho pensamos a etnomatemática, objeto de estudo de D' Ambrósio, enquanto referencial para propostas pedagógicas, cujo ponto de partida seria a cultura, entendendo-a como caminho favorável para a mudança no paradigma educacional da Matemática. Nos debruçamos nesta pesquisa bibliográfica buscando responder: Quais as contribuições etnomatemáticas para o currículo da educação básica? Como objetivo, pretendemos mapear e discutir a partir dos trabalhos em nível de mestrado encontrados na plataforma de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. As cinco dissertações encontradas indicam afirmação dos saberes populares encontrando zonas de intersecção entre a antropologia e a Matemática.

Palavras-chave: Etnomatemática; Currículo; Diversidade; Educação Básica; Cultura.

1 Introdução

Considerando que a Matemática é decorrente de problematizações de ordem prática e que, conforme descreve D'Ambrosio (2019), povos de diferentes culturas adotam soluções para os problemas do dia a dia partindo de suas experiências e vivências onde o raciocínio lógico matemático encontra-se entrelaçado e indissociável, desta forma, faz-se necessário estudos relacionados a essa Matemática de caráter antropológico e também político, com o intuito de discutir acerca dos conhecimentos matemáticos, a forma como eles são abordados nas escolas e contribuir para o ensino e aprendizagem na área da Educação

Matemática. Assim, surge a etnomatemática como um objeto de investigações acerca de dissertações, suas abordagens e possíveis contribuições para o currículo da Matemática.

A Etnomatemática, concebida e desenvolvida por D' Ambrósio como Matemática praticada por diversos grupos culturais, surgiu na década de 70 e se espalhou pelo mundo produzindo muitas ideias que geraram, através de discussões, uma literatura bastante diversificada. Essa conceituação nos mostra outra forma de pensar a Matemática e nos estimulou ao aprofundamento do tema pela importância de adotarmos desvios da educação pré- concebida que tem como modelo epistemológico a educação do europeu.

Conceituando a etno trazemos as palavras de D'Ambrosio (2019), que define:

> "Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2019)."

Assim, a escolha do tema se deu por entendermos a Etnomatemática como um caminho favorável e necessário para a mudança no paradigma educacional desta área das ciências exatas. Convém pôr em evidência propostas inspiradoras que trazem problematizações matemáticas pautadas nas descobertas, na investigação, atiçando a curiosidade dos alunos, para enfim vislumbrarmos um currículo vivo, com cor, cheiro, significado, multiforme e coerente com a realidade a qual está inserido. pautada nas relações humanas na prática investigativa e no pensamento crítico (SCHWANTES, 2019).

Com o intuito de mapear e discutir sobre essas contribuições para o currículo da educação básica, desenvolvemos por meio deste trabalho a revisão teórica na literatura para pontuarmos sobre o que as pesquisas já realizadas trazem para sanar a necessidade e os anseios com relação à educação matemática nas escolas e em espaços não formais dialogando com essas contribuições.

Para realização desta pesquisa procedimentalmente bibliográfica e de natureza metodológica qualitativa fizemos a busca na plataforma de pesquisa de

dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como descritores os termos: “Etnomatemática e sala de aula” e “Dissertações”.

Como aporte teórico para nossa pesquisa qualitativa trazemos a ideia de Trivinõs (1987) que estabelece a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Com isto, as discussões trazidas aqui tem o intuito de mostrar possibilidades de descomplicar o saber fazer matemático aproximando-o da realidade em que os aprendizes estão inseridos.

Seguindo esta abordagem, na discussão de dados e resultados mostramos as 5 dissertações encontradas sobre a temática que a partir dos próximos parágrafos serão discutidas e mencionadas organizadamente de 1 a 5. A seguir, algumas considerações acerca dos trabalhos analisados cuja discussão terá como fio norteador os estudos sobre a Teoria Crítica do currículo de Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (2011).

O trabalho de Dissertação 1 buscou a compreensão de como articular o cotidiano e a matemática escolar no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com foco no autoconhecimento e utilizando pensamentos relacionados ao cotidiano e à concepção de Etnomatemática, foram utilizadas atividades pedagógicas com o objetivo de construir uma experiência educativa privilegiando a cultura dos estudantes deixando, evidente que as relações entre o cotidiano e a Etnomatemática fortalecem a ideia de que existem formas de vidas que precisam ser valorizadas por suas diferenças e particularidades. Aqui a cultura figura como fator potencializador para uma educação mais democrática cujo campo de força requer lutas, escolhas e afirmações mesmo em meio a tantas divergências no âmbito da concepção social como se refere Alves et al. (2016). Basear-se no cotidiano nas histórias de vida dos alunos aproxima a aprendizagem inicialmente no real, concreto, a torna de fácil entendimento e posteriormente avança para o campo da abstração para que enfim os educandos com autonomia em outros contextos sintam-se seguros para resolução de problemas de ordem de raciocínio lógico.

Sob o olhar da pesquisadora foi apontado:

> Na escola professores/as e estudantes criam o cotidiano nas suas interações e necessidades. O cotidiano de cada escola e de cada turma são diferentes entre si. A cultura que cada jovem traz consigo e constrói na escola configura as artes de sobreviver em sala de aula. (CONRADO, 2019, p. 30)

A realidade a qual os sujeitos ativos da educação estão inseridos não deve passar despercebida, pois é fonte inesgotável de saberes, e também de estímulos para interação e solução de problemas locais a partir de aprendizagens, cooperação, mobilização e valorização da própria cultura.

A Dissertação 2 parte do planejamento de ações inseridas no cenário socioeconômico dos estudantes, pois iniciou-se na solicitação dos alunos para a exploração através de estudo da rizicultura, esta pesquisa de cunho qualitativo teve como embasamento teórico a Etnomatemática e a Matemática Crítica, a pesquisa analisada põe em evidência a força da cultura local e promove possibilidades diferentes do costumeiro bloco de exercícios repetitivos ao trabalho matemático e também oferece vivências atravessadas pelo fio norteador do diálogo e da transformação de mundo Alves et al. (2016, p.: 18). Mais que atividades matemáticas a investigação desenvolvida trouxe para a pauta da discussão o uso indevido de agrotóxico, isto mostra que fazer pesquisa não é só imersão no campo da investigação e sim discutir os problemas sociais envolvidos no processo educativo que não acontece dissociado da vida real. É a sala de aula como janela para o mundo e não com muros fechados, mecanizada onde os alunos só enxergam as nucas uns dos outros.

A base da Dissertação 3 iniciou-se da ligação entre a produção de vídeo estudantil e a Etnomatemática, com o objetivo de identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência de aprendizagens de Geometria. A pesquisa foi aplicada nos Anos Finais do Ensino Fundamental com alunos de uma cultura específica, tendo como propósito, entender de que forma os alunos representam ideias cotidianas de Geometria na produção de vídeos em sala de aula. No decorrer da proposta, ficou clara a relação entre o trabalho realizado e as características do

cotidiano dos estudantes, reforçando a importância de favorecer a valorização da identidade, promovendo espaços de diálogos que se apresentam como enfrentamento às invisibilidades Candau (2011) apud Alves (2016) que a educação costumeiramente instaura no decorrer da vida escolar dos estudantes. Desponta nesta pesquisa a atenção sobre os alunos, suas potencialidades e a reflexão da professora sobre a sua prática.

> Durante a pesquisa de mestrado, a professora/pesquisadora refletiu sobre sua prática pedagógica, pesquisou e descobriu novas possibilidades com a produção de vídeo estudantil nas aulas de Matemática. Criou momentos de interação que resultaram em valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos que se sentiram valorizados, não só pela nota obtida, mas por participar da atividade, por expor sua cultura e seu modo de viver na comunidade. (KOVALSCKI, 2019, p. 181-182)

Uma vez o educador deixando-se afetar pelo processo vivido, permitindo-se momentos de inspiração pedagógica, repensando seu estilo de professorar traz a possibilidade de criação para sua prática, aquela diferente de receitas prontas elevando seu envolvimento com os alunos e o trabalho pedagógico , assim como despertando o interesse pelo aprender das crianças assim como a percepção de que as produções dos alunos postas em evidência e valorizadas se tornam incentivos para continuarem na caminhada do aprendizado com motivação e criatividade.

A Dissertação 4 apresenta como objetivos: identificar as contribuições de técnicas de uma comunidade indígena, a Comunidade Araçá, na edificação de seus ambientes de convívio e as condições ambientais e sustentáveis da comunidade que podem ser utilizadas na Educação Escolar Indígena, verificar a importância do trabalho coletivo na construção das casas e também, utilizar a Etnomatemática para investigar os conhecimentos técnicos das construções na arquitetura indígena no formato, cobertura e estruturas. Foram evidenciados os saberes matemáticos locais relacionados com o tema como noções da geometria, estudos dos ângulos, quantificação de matéria prima e sistema estrutural. No resultado foi possível observar certos elementos ocidentais adaptados à arquitetura tradicional, mas

também o respeito à sabedoria e obediência aos costumes dos antepassados em relação à tecnologia construtiva utilizada pelos moradores da comunidade. Foi possível constatar que as aproximações com o cotidiano e o método utilizado facilitaram a aprendizagem em matemática revelando a relevância da pesquisa por ser uma proposta dinâmica, facilitadora e atrativa como afirma Bonin (2008) apud Alves (2016, p.:18) elevando a luta pela afirmação da cultura indigena ao protagonismo no processo educativo.

Outra questão abordada na pesquisa é a premente necessidade de professores capacitados para trabalhar no contexto da educação indigena visto que ela acontece em cenários diferenciados da escola formal, na aldeia, no locus da interação cultural, como observamos, a seguir:

> A formação dos professores tem sido uma das grandes preocupações das comunidades indígenas, uma vez que reflete suas mais prementes necessidades internas, É necessário preparar um professor que não só repasse conhecimento, mas seja um profissional capacitado para recriar e transformar sua realidade, em conformidade com seus alunos e com a comunidade. (SILVA, 2018, p. 60)

A Dissertação 5, desenvolvida com estudantes dos Anos Iniciais dos Ensino Fundamental, foi realizada através de uma coleta de dados para identificar os aspectos históricos e culturais relacionados à colonização pomerana. Utilizando os pressupostos teóricos da Etnomatemática foram contextualizados os saberes do cotidiano com a matemática, partindo de situações reais. Por intermédio da preparação de receitas culinárias tradicionais, ocorreu a apropriação de conceitos matemáticos como: fração, proporção, adição, divisão, multiplicação, números e quantidades, unidades de medida, dobro, metade e formas geométricas, além de valorizar a preservação e registro das memórias e da história de um povo. O trabalho comprovou que é possível aprender matemática contemplando os saberes culturais vivos, de valor histórico para o grupo o qual está inserido, o que nas palavras de Freire (1979) apud Alves et al (2016) é a aproximação, relação da ação com a reflexão.

Outro aspecto observado na investigação analisada, é a mobilização de forças entre professora/pesquisadora, pais e alunos nesta pesquisa que explora, investiga conceitos e noções matemáticas com a história e cultura da comunidade a qual a escola encontra-se inserida.

Gehrke (2020) apresenta que:

> A proposta pedagógica implementada concebe o professor como mediador - pesquisador-designer , pois deu a possibilidade de planejar, analisar, refletir sobre a prática pedagógica e redesenhar, em meio ao processo, a melhor abordagem para seguir o trabalho com os alunos. A pesquisa beneficia o trabalho colaborativo, e a interação entre professor- alunos - família foi de fundamental importância para a obtenção de dados da pesquisa, proporcionando uma aproximação da comunidade escolar e convidando todos para o trabalho em equipe. (GEHRKE, 2020, p. 116)

Analisando as possibilidades de trabalho elencadas acima vislumbramos alternativas outras pautadas na cultura que ao adotar um caminho desviante proporcionam práticas, estudos, conhecimentos que escapam do “comum” intencional, que propositalmente minimiza o conhecimento da maioria enquanto outros são “preparados” para dominar. Como nos indica Apple in: Moreira & Tadeu (2006, p.:61).

Considerações Finais

Concluímos a partir dos dados coletados que as contribuições da Etnomatemática para a educação podem ser descritas da seguinte maneira: a) Docentes percebem-se ativos e autônomos nas escolhas de seu caminhos metodológicos, trabalhar com a diversidade enriquece a pessoa e a profissão professor; b) Educadores e educandos vivenciam experiências dissonantes do capitalismo que reforça o consumismo e o poder do capital; c) Muitas crianças, adolescentes, e adultos dentro das escolas encontram-se carentes de um olhar sensível. O trabalho com a cultura abre canais de intra e inter relações; d) A Matemática vista como vida, dinâmica, que pode ser aprendida por variados sentidos enfim é desmistificada de maneira a ser compreendida com prazer, alegria nos encontros que a educação democrática é capaz de proporcionar.

Sendo assim, a inserção da Etnomatemática nas práticas da sala de aula torna-se abordável em qualquer realidade. Dessa forma, nossa reflexão e pesquisa sobre o tema transformam-se em possibilidade de investir no aprimoramento de nossas práticas com o objetivo de promover, na área da matemática, uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

Agência de fomento: Dedicamos este espaço em especial para o agradecimento às instituições CAPES, CNPq e UNIPAMPA que fomentaram o trabalho.

ALVES, Simone S. STOLL, Vitor G. ESPÍNDOLA, Quélen C. **(Re) Educação Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica.** Conexões Culturais - Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, ano 2016, p. 13 - 29.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F. TADEU, T. (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade** - 12º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, A. M. H. (Org.). **Ubiratan D' Ambrósio: Memórias esparsas em movimentos**. São Paulo: BT Acadêmica, Março, p. 152, 2020.

BONIN, I. Educação Escolar Indigêna e Docência. In: ALVES, Simone S. STOLL, Vitor G. ESPÍNDOLA, Quélen C. **(Re) Educação Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica.** Conexões Culturais - Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, ano 2016, p. 13 - 29.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: ALVES, Simone S. STOLL, Vitor G. ESPÍNDOLA, Quélen C. **(Re) Educação Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica.** Conexões Culturais - Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, ano 2016, p. 13 - 29.

CONRADO, G. D. R. **Experiências de si: formas de fazer o cotidiano em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação Acadêmico em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. Rio Grande do Sul, p. 120. 2019.

AMBRÓSIO. D', U. de. Elo entre as tradições e a modernidade. 6 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 112 p.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. In: ALVES, Simone S. STOLL, Vitor G. ESPÍNDOLA, Quélen C. **(Re) Educação Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica.** Conexões Culturais - Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, ano 2016, p. 13 - 29.

GEHRKE, T. H. **Receitas culinárias pomeranas: integrando saberes e sabores em uma escola do município de São Lourenço do Su**l. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. Rio Grande do Sul, p. 134. 2020.

KOVALSCKI, A. N. **Produção de vídeo e etnomatemática: representações de geometria no cotidiano do aluno**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação Acadêmico em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. Rio Grande do Sul, p.192. 2019.

PARAOL, C. M. **Educação Matemática no contexto da produção de arroz irrigado convencional.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Matemática e Estatística, Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Rio Grande do Sul, p. 102. 2020.

SILVA, E. R. da, **A Construção de Casas no Araçá e a Valorização da Cultura na Educação Escolar**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. RJ, p. 116. 2018.

SCHWANTES, Vilson. Et al. **Reflexão sobre etnomatemática como possibilidade pedagógica.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 4, Ed. 07, Vol 11, pp. 148 - 165 . Julho de 2019. ISSN: 24480959

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

LETRAMENTO DIGITAL E RESISTÊNCIA ÀS TICs: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Amanda Xavier
UNIFAL-MG
amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

Carolina de Cássia Araújo
UNIFAL-MG
carolina.araujo@unifal-mg.edu.br

Francisco Xarão
UNIFAL-MG
jose.xarao@unifal-mg.edu.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Este artigo propõe responder à questão: a situação do letramento digital individual entre professores universitários do Brasil é fator determinante para a resistência em adotar TICs em suas aulas presenciais? Trata-se de pesquisa bibliográfica para uma revisão narrativa, com amostragem aleatória simples, executada a partir de consulta a fontes publicadas no Brasil, acessíveis na busca do portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Os dados sugerem que há correlação entre a situação de letramento digital e resistência, entre professores universitários brasileiros, em adotar TICs. Porém, novos estudos empíricos, mais abrangentes, devem ser realizados para aferir a incidência desta correlação entre professores e professoras das universidades brasileiras.

Palavras-chave: Letramento digital; Formação de professores; Resistência à TICs.

Introdução

Este artigo propõe responder a questão: a situação de letramento digital individual entre professores universitários do Brasil é fator determinante para a resistência em adotar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas suas aulas presenciais?

A hipótese que orientou esta pesquisa é a de que a resistência em incorporar TICs nas aulas presenciais, entre professores das universidades brasileiras, é diretamente proporcional à sua situação de letramento digital. Aceitamos, portanto, como hipótese secundária, que quanto maior o investimento em letramento digital

nos programas de formação de professores do ensino superior dever-se-á observar uma menor resistência entre eles para adotar TICs em suas aulas presenciais.

Neste artigo, entende-se o termo letramento digital em sentido lato explicitado na literatura especializada (SOARES & ALMEIDA, 2020; GRANDO, 2012), como sendo um conjunto de habilidades e competências específicas que resultam da apropriação de novas tecnologias digitais, que permitem aos letrados digitalmente desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita em meios digitais. Tais práticas sociais são distintas das formas de expressão escrita em papel, e permitem se fazer entender pelos seus interlocutores e também interpretar o que eles dizem ou escrevem em meios digitais.

Sempre que a abreviatura TICs aparecer neste artigo estará se referindo à Tecnologias da Informação e Comunicação em sentido amplo, como sendo toda a tecnologia disponível para captura, armazenamento, transformação e divulgação de informação e publicização do conhecimento. Inclui-se, nesse sentido, o instrumento/aparelho pelo qual a informação e o conhecimento trafegam, bem como seus conteúdos.

A revisão narrativa, com amostragem aleatória simples, do material disponível no Brasil, identificada a partir do portal de periódicos da CAPES e do Google Acadêmico, tem por objetivo disseminar na comunidade científica, e também para o público não especializado no assunto, a importância das pesquisas sobre a adoção das TICs na Educação para fins de reorientação dos programas de formação de professores no ensino superior. O trabalho se reveste de relevância na medida em que ainda são escassos estudos mais abrangentes capazes de determinar a incidência da variável letramento digital como fator de resistência entre docentes das universidades brasileiras em adotar TICs de forma mais sistemática nas suas aulas presenciais.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre setembro e outubro de 2021, no portal de periódicos da CAPES[1] e, subsidiariamente, no Google Acadêmico[2]. A busca no portal de periódicos CAPES foi realizada utilizando os termos letramento

[1] Portal Capes: (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/).
[2] Google Acadêmico: (https://scholar.google.com.br/).

digital e resistência às TICs. Os critérios de inclusão para os estudos encontrados foram todos que relacionavam letramento digital e TICS. Foram excluídos os estudos de casos e pesquisas de caráter descritivo. Foram incluídos, também, alguns estudos selecionados aleatoriamente pelo título e resumo, extraídos do Google Acadêmico, que, mesmo não relacionando diretamente letramento digital e resistência à TICs, referiam-se à formação de professores e TICs. A maioria são artigos de revisão bibliográfica de análise conceitual, não estabelecendo correlação direta entre letramento digital e resistência ao uso de TICs, ainda que apontem esses fatores como importantes para o desenvolvimento de programas de formação de professores.

A discussão sobre os resultados da pesquisa será apresentada nas três seções seguintes. Na primeira aborda-se o conceito de letramento digital. Na segunda seção discute-se o tema da resistência a mudanças nas organizações, de forma ampla, e a resistência às TICs, de forma específica, entre docentes do ensino superior. A terceira seção procura isolar a variável letramento digital para observar se é ela sozinha um fator importante a ser considerado como estratégia nos programas de formação de professores do ensino superior, para mitigar a resistência ao uso de TICs na sala de aula presencial. Por fim, nas considerações finais propõe-se um aprofundamento dos estudos e a aplicação das metodologias sugeridas pela literatura especializada, no intuito de ampliar o conhecimento sobre o problema investigado.

Letramento digital

Um exame na produção acadêmica brasileira mais recente na área de formação de professores revela uma profusão de trabalhos que tem como tema central o letramento digital (GOMES, 2016; MOURA, 2019; SOARES & ALMEIDA, 2020; ASSIS et al, 2021). Esse interesse deriva, de uma parte, da necessidade de apropriação, pelos docentes, das TICs para aplicação pedagógica, em razão do acesso facilitado à informação e ao conhecimento propiciado por essas. Por outra parte, a multiplicação de novos estudos sobre letramento digital pode ser explicada

por um entendimento diferente do significado e importância deste para o exercício pleno da cidadania digital.

O termo letramento digital ainda é controverso na literatura especializada, não havendo consenso entre os estudiosos do tema sobre sua aplicação para cobrir o fenômeno da apropriação e uso adequado das TICs como meio de interação social. Assim, em alguns usos do senso comum, ele pode simplesmente designar a competência instrumental para utilizar certas tecnologias digitais, enquanto que nas definições especializadas (GOMES, 2016, p. 39) o letramento digital é entendido num sentido mais amplo, como "uma nova leitura de mundo". A autora parte da origem do termo letramento no Brasil, nos anos 80 do século XX, para explicar que "[...] o processo de letramento digital se constitui a partir do estado e/ou da condição de quem exerce efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita no universo cibernético [...]".

Para trazermos uma definição de letramento digital, precisamos propor um breve debate em torno do significado do termo letramento. Estudos recentes (MOURA, 2019) reconhecem que o termo letramento é polissêmico e dá margem a múltiplas definições. É consenso, nesses trabalhos, entretanto, que essa característica do termo permitiu as suas adjetivações, como letramento digital, letramento escolar e multiletramentos, por exemplo. Machado et al (2019) relatam que, no Brasil, o termo letramento foi introduzido por Mary Kato, em 1986, ao traduzir o termo em inglês *literacy*. Não obstante, Grando, já em 2012, havia historicizado a origem do termo e sua relação com a alfabetização ou sua ausência.

É relevante registrar que é comum na literatura sobre o sentido do termo letramento a sua nuance de distinção do termo alfabetismo, uma outra forma, talvez mais literal, de traduzir *literacy.* Grando (2012), inclusive, chama a atenção para o fato de que, até 1995, não era raro se encontrar as duas formas para definir a condição de quem sabia ler e escrever.

Grando (2012) registra a crítica de Emília Ferreiro de que o debate sobre letramento, no Brasil, estaria fora de contexto, uma vez que o letramento seria termo adequado para descrever o impacto e transformações sociais provocados pelo uso das "letras" na interação social dos indivíduos. Mas, isso só seria possível em uma

sociedade alfabetizada. Como o Brasil ainda não superou o analfabetismo, discutir letramento seria ater-se a uma parte do problema e esconder a sua fonte. Na disputa por definições, entretanto, acabou por prevalecer o uso do termo letramento em detrimento do uso do termo alfabetismo.

Para os Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTON & HAMILTON, 2004; STREET, 1984, 2003, 2013, 2014; GEE, 1998, 2004, 2015), o letramento é concebido como prática intrinsecamente social e traz, como mote principal, a ideia de que a leitura e a escrita não são somente habilidades técnicas que podem ser adquiridas nos anos iniciais de escolarização. Defendem, então, que o letramento se refere a ferramentas que estão inseridas em um fenômeno necessariamente plural, agregado à identidade, história, cultura, crenças, valores e relações de poder do indivíduo e as consequentes práticas de seu grupo social.

Diante desta complexidade conceitual e em face da heterogeneidade de papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, torna-se imprescindível que assumamos que diferentes práticas sociais, em distintas instituições (no núcleo familiar, no trabalho, na escola, na igreja), resultam em diferentes tipos de letramento, configurando-se “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72).

Feito o registro sumário da controvérsia e do esforço de solucioná-la, para fins deste estudo basta-nos tomar o termo letramento digital em sentido lato. De acordo com o Glossário Ceale (UFMG, 2014), letramento digital se refere aos usos sociais da leitura e escrita “em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Assim, podemos, como síntese, definir o letramento digital como sendo um conjunto de habilidades e competências específicas que resultam da apropriação de novas tecnologias digitais que permitem aos letrados digitalmente desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita em meios digitais, que são próprias deste contexto e distintas das formas de expressão escrita em papel e que lhes permite se

fazer entender pelos seus interlocutores e também interpretar o que eles dizem ou escrevem.

Resistência ao uso de TICs: ansiedade à mudança ou déficit formativo?

Tornou-se quase um truísmo, mesmo entre pesquisadores experientes, a afirmação de que o mundo passa por profundas transformações tecnológicas que impactam a educação e o modo como ensinamos e aprendemos em sociedade. A mais recente dessas ondas de profecias de revoluções é o impacto da pandemia da Covid-19 e a expectativa de como será a educação no pós-pandemia. Em face da necessidade de adaptação rápida, para segurança de todos, observou-se uma corrida nas organizações para migrar suas plataformas analógicas baseadas na interação pessoal e presencial para plataformas digitais, de serviços remotos, sustentadas na interação virtual. Essa mudança foi relativamente rápida e ainda pouco compreendida mesmo pelas organizações que a realizaram. Mas, não seria exagero esperar que tais experiências alterassem a cultura das organizações.

O termo cultura organizacional é utilizado desde 1979, como explica Honorato (2016), nos estudos da administração e psicologia organizacional, para indicar como os indivíduos moldam as instituições/organizações e são por elas transformados. Nesta acepção, quanto à resistência às mudanças, seguindo aqui a revisão bibliográfica realizada por Honorato (2016), podemos observar que as organizações/instituições públicas e privadas tendem a praticar um gradiente de adaptabilidade, partindo da inflexibilidade à flexibilidade total, passando por processos incrementais de mudanças lentas e de longo prazo.

Assim, inferimos que a resistência a mudanças é uma característica da cultura organizacional. Este atributo da organização tem um lado positivo, ou seja, significa que os valores, crenças e missão da instituição estão arraigados em seus membros, que a entendem e a aplicam de forma coletiva. Qualquer proposta de mudança irá confrontar esse conjunto de hábitos praticados pela organização e que define a sua identidade.

Em razão dessa característica, é cada vez mais enfatizado pelos especialistas em administração e gestão de empresas a incorporação da inovação

como valor da organização. Contudo, em especial nas instituições educacionais, quando a inovação é posta como um valor em si a despeito da missão, crenças e planos de desenvolvimento institucional de longo prazo, o que se observa, como aponta criticamente Ferreira et al (2020), é uma adesão acrítica e pouco planejada a certos pacotes empresariais, que têm mais o objetivo do lucro que a produção de mudanças qualitativas e sustentáveis no longo prazo. Isso revela que as melhores práticas de utilização de TICs como mediadoras e suporte ao ensino são aquelas derivadas de estratégias institucionais de inovação pedagógica, gestada pelo coletivo dos atores da instituição.

Quando a organização/instituição é impermeável a mudanças, no entanto, o efeito pode ser seu anacronismo face ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Assim, as razões pelas quais as pessoas em uma organização resistem às mudanças é sempre multifatorial, isto é, estão arraigadas em fatores psicológicos, organizacionais, expertise já desenvolvida e/ou acesso a novos ambientes e ferramentas de trabalho.

Em face desta constatação já consolidada na teoria das organizações, como explica Honorato (2016), os processos de mudanças precisam ser planejados junto aos sujeitos que irão implementá-las. Para esse objetivo se concretizar, no ensino superior, o que estudos recentes apontam (NAKAMOTO & CARVALHO, 2020) é a necessidade de (re)estruturar programas mais sistemáticos de formação docente que reconheçam o estágio individual de apropriação das TICs, disponibilizem instrumentos de uso cotidiano aos professores e desenvolvam situações concretas de aplicação dessas TICs.

De qualquer modo, a solução dos problemas da educação não está em uma nova tecnologia, mas, sobretudo, em um novo professor que seja capaz de compreender a situação-problema da educação e mobilizar os meios necessários para sua superação. Portanto, parece mais crível que o medo da mudança entre docentes em adotar as TICs como estratégias de ensino está mais para a incompreensão dos reais problemas da educação do que o simples desconhecimento técnico que os credencia a manipular tais recursos. Dito de outra

forma, nenhuma tecnologia nova será desenvolvida se as pessoas não sentirem necessidade dela.

Letramento digital e resistência à TICs: desafios para a formação de professores no ensino superior

Abordar a questão da formação de professores nesse contexto do letramento digital significa, portanto, assumir que os processos formativos devam se orientar pela construção de saberes e competências pedagógicos relacionados à mediação efetivada pelas TICs, que devem ter a finalidade de aproximar os atores do processo educativo. Estamos a referir que o que pode provocar mudanças efetivas são os modos didático-pedagógicos pelos quais a tecnologia é adotada neste processo de mediação, isto é, como ela é empregada para fazer interagir e se comunicar professores, estudantes e informações.

Assumimos, então, que o desafio imposto à formação pedagógica docente é construir espaços formativos que transformem as concepções docentes, introduzindo a mediação e a interação com uso das TICs como ações orientadoras das práticas. Rompe-se com a ideia de "utilização de tecnologias avançadas como repositórios de conteúdos" (KENSKI, 2009ª, p. 252), exigindo-se, portanto, o aprimoramento didático-pedagógico, relacionado a uma expertise tecnológica que propicie, aos estudantes, aprendizagens orientadas sob coordenação atenta. Tal processo visa permitir aos estudantes vivenciarem os conteúdos de modo a produzirem aprendizagens com autonomia e envolvimento colaborativo (MUILENBURG; BERGE, 2001; MOORE, KEARSLEY, 2001; KENSKI, 2009ª, 2009b).

A formação docente, no sentido de promover o processo de letramento digital, portanto, vai além de estruturas fechadas e anacrônicas do ensino, reconhecendo que ensinar e aprender se dá em rede, de forma ampla, aberta, na ação integrada e colaborativa entre pares (KENSKI, 2015). Neste sentido, o ponto de investimento não se refere a conteúdos, conhecimentos técnicos de sua área, mas às atitudes didáticas e práticas pedagógicas que devem se tornar coerentes com os novos modos de produzir conhecimentos e que correspondem às necessidades

educacionais atuais. O uso de estratégias didáticas que provoquem maior interação, expanda os limites da sala de aula e as formas de comunicação entre os atores do processo pedagógico, e potencialize a colaboração entre os estudantes, a partir de práticas de mediação intencionais e conscientes, relacionam-se a tais atitudes e práticas.

O espaço da formação deve permitir aos docentes vivenciarem este modo de aprendizagem, situando a própria aprendizagem da docência como um processo em rede, colaborativo e que ultrapassa os limites das atividades formativas. Alcança, deste modo, as práticas e decisões didático-pedagógicas que colocam professores e alunos em rede, condição que qualifica as práticas (KENSKI, 2015). Significa assumir, desde o espaço da formação, que é necessário:

> usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como cooperativos, garantindo nesse processo a possibilidade criativa dos professores formadores com os conteúdos e materiais didáticos. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material são um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem. Mas não representa, certamente, um valor em si mesma (SCHEIBE, 2007, p. 209).

Para tanto, é preciso compreender que o ato educativo só acontece, de fato, como fenômeno social, quando existe interação emocional, afetiva e intelectual entre quem quer ensinar e quem quer aprender. Expressa que a adoção das tecnologias não dispensa a relação pedagógica entre professor e aluno, tão menos a relação destes no processo de construção do conhecimento. Hallwass (2020), partindo da perspectiva vygotskyana, explicita esse fenômeno como sendo um processo de internalização valorativa que conecta intelecto e afetos. Aceitamos a premissa de que educar é mais que transmitir informações e apreender conceitos racionais. O ato educativo transforma o sujeito que ensina e o sujeito que aprende quando é autenticamente realizado com intencionalidade de aprendizagem sobre o mundo (HALLWASS, 2020).

Portanto, promover o letramento digital, tanto no processo de formação continuada dos docentes no ensino superior quanto na sua prática pedagógica e didática na sala de aula com os estudantes, revela-se um caminho promissor para

transformações necessárias da prática docente e dos modos de ensinar e aprender para o exercício da plena cidadania digital e social para uma sociedade democrática.

Considerações finais

Os estudos especializados sobre letramento digital e formação de professores, sumariamente articulados neste trabalho em torno da resistência à utilização de TICs nas aulas presenciais, permitem algumas sínteses conclusivas.

A primeira delas é que há, no nível da definição conceitual, uma correlação entre letramento digital e resistência ao uso de TICs que precisaria ser testada em públicos específicos quanto a relação estatística, causal ou não causal, entre essas duas variáveis. Entretanto, é plausível a hipótese apresentada neste trabalho de que quanto mais avança o letramento digital dos docentes no ensino superior é esperado uma redução na resistência em utilizar TICs nas aulas presenciais. Isso porque, a literatura especializada no assunto registra que a justificativa mais frequente para a não utilização de TICs por docentes do ensino superior é o desconhecimento sobre equipamentos, jogos e softwares que são coerentes com o modo como o docente já planeja suas aulas.

A segunda síntese conclusiva possível de ser inferida dos estudos aqui analisados é a de que a resistência às TICs é multifatorial e, portanto, não serão extintas com o simples avanço planejado do letramento digital entre docentes do ensino superior. Mais que isso, um autêntico programa de formação docente universitária precisa considerar a cultura institucional vigente, assentada em uma plataforma analógica de interações sociais presenciais, para colocar o letramento digital como uma estratégia de mudança, não para revogar o presencial, mas para integrar na prática docente o “uso de estratégias didáticas que provoquem maior interação, expanda os limites da sala de aula e as formas de comunicação entre os atores do processo pedagógico (cf. supra)”.

Por fim, ainda que toda solução não possa ser relacionada ao processo formativo dos professores, é possível considerar a existência de uma relação entre a formação pedagógica e a mudança das práticas, o que favorece a diminuição das resistências em razão da construção de saberes próprios da docência. Deste modo,

é preciso valorizar institucionalmente espaços de formação, de caráter intencional, que promovam apoio aos docentes em seu desenvolvimento profissional, fazendo avançar suas concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem, provocando rupturas epistemológicas e, por conseguinte, encorajando as mudanças que se fizerem necessárias em suas práticas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Paulina; COSTA, Elis Regina; FALEIRO, Wender. Docência universitária e letramento digital: desafios da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 68, fev. 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26788/24754

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, cap.5, p. 109-140.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos et al. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. *e-Curriculum,* São Paulo, v. 18, n. 2, p. 994-1016 abr./jun. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43533

GEE, James Paul. **The New Literacy Studies and the 'Social Turn'**. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction, 1998.

_____. Oralidad y Literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, cap.2, p. 23-56.

_____. **Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses**. London: Routledge Falmer, 2015.

GOMES**,** Fernanda Santana. **Formação docente e os desafios do letramento digital**: (re)construindo identidades. Dissertação de mestrado. PUC-MG, PPG em Letras. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623154328.pdf

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *IX ANPED SUL*, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/327

5/235#:~:text=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20origem%2C%20o,a%20leitura%20em%20seus%20contextos

HALLWASS, Lia C. Lima. A perspectiva Vygotskyana na formação docente *Online:* Observações na educação superior. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 156-174, jan.-abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24078

HONORATO, Denise Coeli Ribeiro. **A ansiedade do novo e a conveniência do velho**: um olhar sobre a resistência a mudanças tecnológicas na divisão de atividades auxiliares da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação – CE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Programa de Pós-Graduação em Gestão nas organizações, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8901

KENSKI, Vani Moreira. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária.* São Paulo: EdUSP, 2009a, p. 251-265.

_____. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária.* São Paulo: EdUSP, 2009b, p. 237-250.

_____. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n.45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Distance Education***:** a system view. Toronto: Thomson Wadsworth, 2001.

MOURA**,** Késsia Mileny de Paulo. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 3, p. 128–143, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16860

MUILENBURG, Lin Y.; BERGE, Zane L. Barriers to distance education: a factor-analytic study. *The American Journal of Distance Education,* 15(2), p. 7-22, 2001.

NAKAMOTO, Paula Teixeira; CARVALHO, Ana Amélia. As tecnologias digitais na formação inicial docente: um estudo nos mestrados em ensino da Universidade de Coimbra, Portugal. *Research, Society and Development*, *[S. l.]*, v. 9, n. 7, p. e711974587, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4587

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

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

SOARES, Rosângela Costa; ALMEIDA, Verônica Domingues. Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital. *Revista da Faculdade de Educação*, Cuiabá, v. 34, Ano 19, n. 2, p. 175-197, jul/dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5155

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, v.33, n.89, jan-abr., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf. Acesso em: 07 de outubro de 2019.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UFMG. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS E O PIBID/MATEMÁTICA

Richael Silva Caetano
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Foz do Iguaçu
richael.caetano@unioeste.br

Renata Camacho Bezerra
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Foz do Iguaçu
renata.bezerra@unioeste.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Este resumo expandido norteia-se pelo questionamento “Como o estudo da teoria dos campos conceituais, especificamente os campos conceituais aditivo e multiplicativo, contribuiu para a formação do licenciando em Matemática participante do PIBID? O estudo dialogado – feito conjuntamente entre os professores universitários e os licenciandos – ocorreu a partir de encontros síncronos e atividades assíncronas realizados via plataforma *Microsoft Teams*. A partir de tal estudo, verificou-se que os licenciandos passaram a identificar as diversas classes e subclasses de situações que constituem os referidos campos conceituais e a compreender a importância de abordar essa diversidade de situações com os alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID; Campo conceitual aditivo; Campo conceitual multiplicativo; Prática Pedagógica; Formação inicial de professores.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – programa elaborado e supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – fomenta a Formação (Inicial e Continuada) de Professores da Educação Básica. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), especificamente no campus de Foz do Iguaçu, o PIBID é desenvolvido junto a 10 (dez) acadêmicos da Licenciatura em Matemática, sendo esse grupo pertencente a um grupo ‘maior’ intitulado subprojeto interdisciplinar Matemática/Cascavel, Matemática/Foz do Iguaçu e Química/Toledo. Além dos referidos acadêmicos, participam do grupo Matemática/Foz do Iguaçu dois professores universitários, do Colegiado de Matemática, e uma professora de Matemática de uma escola pública estadual cívico-militar de Foz do Iguaçu.

Devido à pandemia da Covid-19 que acarretou adequações nas diversas esferas, inclusive na educacional, todas as atividades desenvolvidas no PIBID desde o ano de 2020 (dois mil e vinte) vêm ocorrendo de forma remota (virtual), por meio de encontros síncronos e atividades assíncronas via plataforma *Microsoft Teams*.

Em um dos encontros síncronos – momento esse de compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os integrantes do grupo – a professora de Matemática citou a dificuldade enfrentada pelos seus alunos quando da resolução de situações problema matemáticas. Segundo ela, os alunos não conseguem identificar a operação matemática (ou o algoritmo relacionado a um determinado conceito matemático) para, assim, resolver a situação. Aproveitando-se deste contexto, dois acadêmicos, que também participam de projetos de extensão em escolas da Educação Básica, reportaram observar a mesma situação exposta pela professora de Matemática. Visando colaborar ao diálogo-reflexão entre todos, os professores universitários questionaram os acadêmicos sobre os possíveis motivos dessa dificuldade enfrentada pelos alunos. Entre os vários motivos citados, um acadêmico disse que a dificuldade se devia ao fato de os alunos não terem compreendido o conceito matemático relacionado à situação problema.

Assim, e considerando a importância de discutir esse tema uma vez que os alunos da Educação Básica apresentam dificuldades quando da resolução de situações problema de Matemática, os professores universitários propuseram o estudo da teoria dos campos conceituais (VERGNAUD, 1996a, 1996b) uma vez que a mesma oportuniza a compreensão – do ponto de vista psicológico e com aplicações no campo da didática – do conceito desenvolvido a partir de um conjunto de situações que dão sentido (significado) a esse conceito. Segundo Vergnaud (1996a), o conceito deve ser compreendido enquanto um trigêmeo de três conjuntos (considerados ao mesmo tempo), a saber: **a)** o conjunto das **situações** que dão sentido ao conceito, ou seja, a sua **referência; b)** o conjunto das **invariantes** nas quais assentam-se a operacionalidade dos **esquemas**, isto é, o seu **significado**; e **c)** o conjunto das **formas pertencentes e não pertencentes à linguagem** que possibilitam a representação simbólica do conceito, de suas propriedades, das situações e dos procedimentos de tratamento, ou seja, o seu **significante**.

Para Vergnaud (VERGNAUD, 1982, p. 40), o campo conceitual refere-se a "[...] um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição.". Assim, segundo a sua teoria, o conhecimento organiza-se em campos conceituais cujo domínio (por parte do sujeito) demanda um longo percurso (tempo) e se dá por meio da experiência, maturidade e aprendizagem.

A partir de suas pesquisas, Vergnaud (2009) apresenta dois campos conceituais: o aditivo e o multiplicativo. O campo conceitual aditivo é constituído por situações "[...] cuja solução exige tão somente adições ou subtrações" (VERGNAUD, 2009, p. 197). Ao classificar as situações desse campo, Vergnaud (2009) identifica seis grandes categorias: **A)** duas medidas (M_1 e M_2) se compõem para resultar em uma terceira (M_3); **B)** uma transformação (T – positiva ou negativa) opera sobre uma medida (EI – estado inicial) para resultar em outra medida (EF – estado final); **C)** uma relação (R – positiva ou negativa) 'liga' as medidas referente (RE) e referida (RF); **D)** duas transformações se compõem para resultar em uma transformação; **E)** uma transformação opera sobre um estado relativo (relação) para resultar em um estado relativo; e **F)** Dois estados relativos (relações) se compõem para resultar em um estado relativo. Dependendo da posição da incógnita, cada uma dessas categorias divide-se em classes. A título de exemplo, o quadro abaixo expõe as classes das três primeiras categorias e seus respectivos significados:

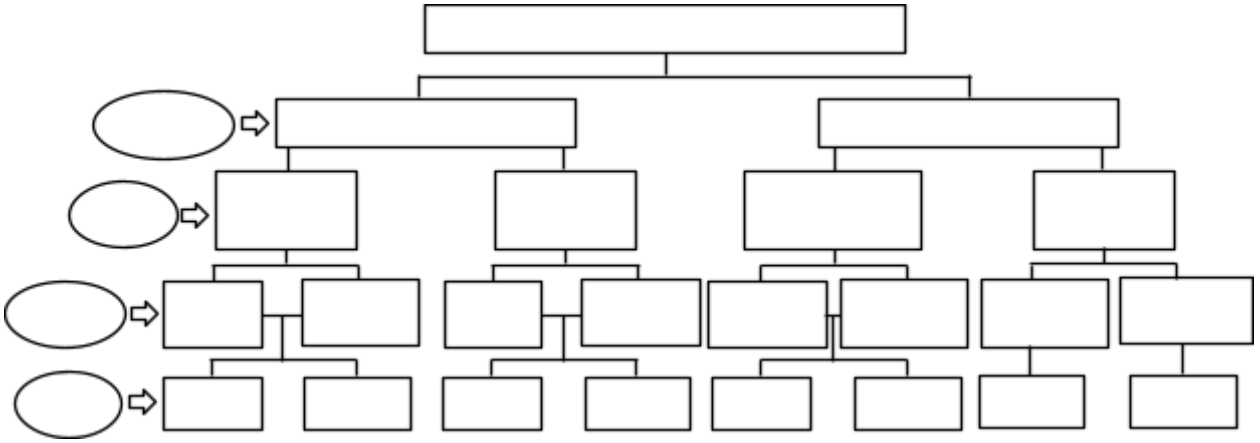
Quadro 1 – Campo conceitual aditivo – categorias A, B e C.

Categoria	Classes de Situações Problema		Significado
A	**A.1** – A incógnita é a M_2.		Juntar
	A.2 – A incógnita é a M_1.		Separar ou Completar
B	**B.1** – A incógnita é a EF e	**B.1.1** – Há uma T positiva.	Acrescentar
		B.1.2 – Há uma T negativa.	Retirar
	B.2 – A incógnita é a T e	**B.2.1** – Há uma T positiva.	Diferença ou Completar
		B.2.2 – Há uma T negativa.	Diferença ou Complemento
	B.3 – A incógnita é a EI e	**B.3.1** – Há uma T positiva.	Retirar ou Completar
		B.3.2 – Há uma T negativa.	Acrescentar
C	**C.1** – A incógnita é a RF e	**C.1.1** – Há uma R positiva.	Comparar e Acrescentar
		C.1.2 – Há uma R negativa.	Comparar e Retirar
	C.2 – A incógnita é a R e	**C.2.1** – Há uma R positiva.	Comparar e (Diferença ou Completar)
		C.2.2 – Há uma R negativa.	Comparar e (Diferença ou Complemento)
	C.3 – A incógnita é a RE e	**C.3.1** – Há uma R positiva.	Comparar e (Retirar ou Completar)
		C.3.2 – Há uma R negativa.	Comparar e Acrescentar

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Vergnaud (2009).

Já o campo conceitual multiplicativo é constituído por situações cujas soluções "[...] comportam seja uma multiplicação seja uma divisão" (VERGNAUD, 2009, p. 239), ou a combinação das duas. Nesse campo, há duas relações, a saber: **A)** quaternária (ou isomorfismo de medidas): envolve quatro quantidades sendo, a cada duas, medidas de um certo tipo; e **B)** ternária (ou produto de medidas): envolve três quantidades das quais uma é o produto das outras duas. A figura a seguir explicita tais relações, bem como os eixos e as classes de situações desse campo:

Figura 1 – Esquema do campo conceitual multiplicativo.



Fonte: Adaptado de Magina, Santos e Merlini (2014, p. 520).

Em particular sobre o campo conceitual multiplicativo, faz-se relevante ressaltar que, além das relações quaternárias e ternárias, a construção desse campo 'envolve' diversos outros conceitos, tais como: a) fração; b) proporção; c) razão; d) análise dimensional; e) função linear e não linear, f) conjuntos numéricos, g) espaço vetorial etc. Portanto, cada situação (matemática) não pode ser analisada utilizando-se um único conceito, ou seja, por 'mais simples' que aparentemente tal situação seja, diversos conceitos estão envolvidos. Em contrapartida, um conceito (matemático) não se aprende/constrói mediante a experiência-ação-solução de uma única situação (e por meio de um único procedimento e representação simbólica). Disso decorre a importância de o professor 'oportunizar' uma diversidade de situações (e de variados procedimentos e representações simbólicas), relacionadas/pertencentes a um determinado campo conceitual, aos alunos.

Assim, e considerando o já exposto, a presente pesquisa investiga o seguinte problema “Como o estudo da teoria dos campos conceituais, especificamente os campos conceituais aditivo e multiplicativo, contribuiu para a formação do licenciando em Matemática participante do PIBID?”.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), visa identificar as contribuições do estudo da teoria dos campos conceituais, em particular acerca dos campos conceituais aditivo e multiplicativo, à Formação Inicial dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID. A sua realização ocorreu no período de 09/03/2021 a 27/04/2021, teve a aprovação pelo comitê de ética sob o número 47772921.0.0000.0107 e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a coleta/elaboração dos dados, utilizou-se a observação participante, notas de campo dos pesquisadores, gravações em áudio e vídeo dos encontros síncronos e os relatórios elaborados pelos licenciandos em Matemática durante as atividades assíncronas, sendo esses dois últimos possibilitados pela plataforma *Microsoft Teams*. No período supracitado, semanalmente foram realizados encontros síncronos – com duração média de 2 (duas) horas cada – para o estudo dialogado a respeito da referida teoria, bem como atividades assíncronas, com duração média de 2 (três) horas cada, referentes à: a) leitura individual do material disponibilizado pelos professores universitários acerca da teoria dos campos conceituais; e b) elaboração, pelos licenciandos, de relatórios. A partir da análise dos referidos dados, fez-se possível responder ao problema de pesquisa, cujos resultados apresentam-se no tópico a seguir.

Em uma das atividades do tipo relatório, os acadêmicos realizaram a seguinte atividade:

Quadro 2 – Esquema do campo conceitual multiplicativo.

Para as classes indicadas ao seu respectivo nome, elabore uma situação problema.		
ACADÊMICO(A)[1]	**CLASSE**	
	ADITIVO	**MULTIPLICATIVO**

[1] Os nomes utilizados são fictícios visando preservar o anonimato dos participantes.

Carolina	**B.2.1**	Relação Quaternária, Proporção Simples, Correspondência um para muitos. (Situação problema resolvida pela multiplicação.)
Eduardo	**B.2.2**	Relação Quaternária, Proporção Simples, Correspondência um para muitos. (Situação problema resolvida pela divisão.)
Rafael	**B.3.1**	Relação Quaternária, Proporção Simples, Correspondência muitos para muitos. (Situação problema resolvida pela multiplicação.)
Goulart	**B.3.2**	Relação Quaternária, Proporção Simples, Correspondência muitos para muitos. (Situação problema resolvida pela divisão.)
Olívia	**C.1.1**	Relação Ternária, Comparação Multiplicativa, Relação Desconhecida.
Thais	**C.1.2**	Relação Ternária, Comparação Multiplicativa, Referido Desconhecido.
Maria	**C.2.1**	Relação Ternária, Produto de Medidas, Configuração Retangular, Quantidade Discreta.
Silvana	**C.2.2**	Relação Ternária, Produto de Medidas, Configuração Retangular, Quantidade Contínua.
Paula	**C.3.1**	Relação Ternária, Produto de Medidas, Combinatória. (Situação problema resolvida pela multiplicação.)
Gabriel	**C.3.2**	Relação Ternária, Produto de Medidas, Combinatória. (Situação problema resolvida pela divisão.)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

As situações problema elaboradas pelos acadêmicos contemplando algumas classes do campo conceitual aditivo e multiplicativo apresentar-se-ão a seguir quando da apresentação dos resultados do estudo realizado.

3 RESULTADOS

Mediante a análise dos dados, identificaram-se os seguintes resultados no que tange às contribuições do estudo dialogado – realizado entre os professores universitários e os licenciandos em Matemática acerca da teoria dos campos conceituais, em particular a respeito dos campos conceituais aditivo e multiplicado e de suas classes (apresentadas no Quadro 1 e na Figura 1) – à Formação Inicial: a) a identificação, pelos licenciandos, das referidas classes e subclasses que constituem tais campos conceituais; b) a importância que os licenciandos passaram a atribuir ao estudo das teorias da Educação (Matemática), uma vez que o estudo da referida teoria possibilitou-lhes compreender os porquês das dificuldades dos alunos da Educação Básica quando da resolução de situações problema de Matemática; e c) a identificação, pelos licenciandos, da importância de abordar aos seus futuros alunos da Educação Básica as situações que constituem ambos os campos conceituais

(aditivo e multiplicativo). Além disso, houve contribuições também à Formação Continuada (da professora de Matemática participante do projeto), uma vez que a troca de experiências e o estudo promoveram novas reflexões.

Em relação às situações problema elaboradas, os acadêmicos, de um modo geral, não apresentaram dificuldades na elaboração, bem como em contemplar, na situação elaborada, a classe que lhes foi solicitada. O Quadro 3 apresenta tais situações:

Quadro 3 – Situações problema do campo conceitual aditivo e multiplicativo.

ACADÊMICO(A)[2]	SITUAÇÃO PROBLEMA
Carolina	**Aditivo:** Maria tinha em seu cofrinho 50 reais e comprou uma boneca no valor de 17,90. Quantos reais sobrou no cofrinho de Maria? **Multiplicativo:** Maria foi ao mercado e comprou 3,5 kg de laranja, sabendo que 1 kg equivale a 8 unidades de laranja. Quantas unidades de laranja Maria comprou?
Eduardo	**Aditivo:** Jorge foi à papelaria com uma nota de R $50,00 para comprar alguns materiais escolares que estavam faltando, após a compra, Jorge retornou para casa com troco de R $15,00. Quantos Jorge gastou nos materiais comprados? **Multiplicativo:** Débora pagou R$ 180,00 por 2 pares de tênis. Quantos custa cada par de tênis?
Rafael	**Aditivo:** João coleciona carrinhos em miniaturas. No seu último aniversario, completou uma centena de unidades em sua coleção, após ganhar de presente sete carrinhos. Sabendo disso, qual era a quantidade de carrinhos que João tinha antes do seu aniversário? **Multiplicativo:** Para atender a alta demanda em smartphones, uma fábrica decidiu aumentar o número de produtos produzidos diariamente. Para isso, ela investiu em mais 3 máquinas, totalizando-se 8 máquinas. Sabendo-se que eram produzidos diariamente 750 smartphones, haverá a nova produção diária?
Goulart	**Aditivo:** Maria foi ao mercado a pedido da sua mãe para comprar alguns itens que faltavam para casa. Sua mãe lhe deu algum valor em reais para isso e após passar pelo caixa, Maria recebeu um troco de R$ 27,00, sabendo que Maria gastou na compra R$ 13,00, responda quantos reais sua mãe havia lhe dado para que fosse fazer a compra? **Multiplicativo:** João trabalha na construção civil e quer saber quantos quilos de material movimenta durante o dia de serviço. Ele sabe que 20 tijolos pesam o equivalente a 10 kg, sabendo que João transporta cerca de 300 tijolos por dia, responda quantos quilos ele terá carregado ao fim de um dia de serviço?
Olívia	**Aditivo:** Laura decidiu tornar-se YouTuber, postou seu primeiro vídeo na sexta-feira e obteve 15 visualizações. Três dias depois, ela postou outro vídeo que atingiu 10 visualizações a mais que no primeiro vídeo. Quantas visualizações Laura conseguiu no segundo vídeo? **Multiplicativo:** O comprimento de um caminhão de brinquedo é de 32 cm e o comprimento de um carrinho de brinquedo é de 8 cm. Quantas vezes o comprimento do caminhão é maior que o comprimento do carrinho?
Thais	Dona Maria é uma ótima costureira e tem dois netos Beatriz e Bento: **Multiplicativo:** Sua neta Beatriz pediu para avó um vestido de babado e uma blusa de aniversário. Dona Maria quer saber quanto vai gastar para fazer o vestido de babado sabendo que para fazer uma blusa custa R$ 9,00 e para fazer o vestido de babado custa 3 vezes mais que a blusa, então quanto custa para Dona Maria fazer o vestido de babado?

[2] Os nomes utilizados são fictícios visando preservar o anonimato dos participantes.

	Aditivo: Seu neto Bento também quer ganhar um presente. Dona Maria vai fazer um short para ele. Sabendo que a blusa de Beatriz custa R$ 9,00 e o short de Bento custa R$ 2,60 a menos que a blusa. Quanto custa o short para Dona Maria fazer?
Maria	**Aditivo:** Segundo um levantamento feito por uma aluna da Universidade Federal de Santa Catarina (2018), a América Latina é a região com o maior índice de violência contra mulheres do mundo. No Brasil foram registrados 4762 casos de feminicídio em 2013 e no México, um ano depois, esse número foi de 2289. Quantos casos de feminicídio o Brasil teve a mais que o México (desconsidere o fato das informações serem de anos diferentes). **Multiplicativo:** Olivia organizou a área de trabalho de seu computador deixando-a com seis colunas, cada uma delas contendo sete ícones. Quantos ícones aparecem em sua área de trabalho?
Silvana	**Aditivo:** Pedro e Gabriel ganharam uma caixa com 15 chocolates cada um. Sendo 8 chocolates brancos e os demais amargos. Pedro comeu todos os chocolates brancos da sua caixa. Quantos chocolates Pedro tem a menos que Gabriel? **Multiplicativo:** Uma quadra de vôlei oficial tem o formato retangular. Ela possui 162m² (metros quadrados) de área. Sabendo que a largura dessa quadra mede 9m (metros). Qual é a medida do comprimento dessa quadra?
Paula	**Aditivo:** Júnior tinha 20 bolinhas de gude. Após o campeonato de gude Júnior perdeu 6 bolinhas. Com quantas bolinhas de gude Júnior ficou? **Multiplicativo:** Dora possui 5 blusas e 6 saias. De quantas formas ela pode vestir uma blusa e uma saia?
Gabriel	Não realizou a atividade, pois se desligou do PIBID.

Fonte: Elaborado pelos acadêmicos do PIBID e organizado pelos autores, 2021.

Durante a apresentação coletiva das referidas situações, quando questionada pelos professores universitários, Paula percebeu não ter contemplada – na situação problema elaborada por ela – a classe C.3.1 do campo aditivo. Assim, a acadêmica elaborou outra situação de modo a contemplar tal classe. Enquanto os acadêmicos apresentavam, os professores universitários chamavam a atenção aos diferentes esquemas matemáticos que as diferentes classes exigem do aluno às suas resoluções. Atentar-se a esse ponto torna-se relevante no sentido de os acadêmicos (futuros professores) perceberem a importância da construção, pelos alunos, desses diferentes esquemas lhes possibilitando a construção do conceito matemático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dialogado entre os professores universitários e os licenciandos em Matemática, a partir de uma problemática trazida pela professora de Matemática, possibilitou uma análise-reflexão, por todos do grupo PIBID/Matemática/Foz do Iguaçu, da importância da teoria à compreensão e à elaboração-preparação da prática pedagógica. A teoria dos campos conceituais (aditivo e multiplicativo) fornece

elementos, nesse sentido, para se pensar em práticas pedagógicas que oportunizem a construção dos conceitos matemáticos pelos alunos da Educação Básica, uma vez que tal construção dar-se-á mediante a resolução, por esses alunos, de uma diversidade de situações problema pertencentes às classes de tais campos. Além disso, os licenciandos em Matemática perceberam a importância do estudo dos demais campos conceituais da Matemática que serão objeto de ensino no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

CAETANO, R. S. O ensino do campo conceitual aditivo no 3.º ano do Ensino Fundamental: algumas discussões teóricas e didático-metodológicas. *In*: PROENÇA, M. C. de. (org.). **Formação de Conceitos Matemáticos**: propostas de ensino aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Campo Mourão: Fecilcam, 2020. p. 10-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAGINA, S.; SANTOS, A. dos; MERLINI, V. Comparação multiplicativa: a força que a expressão exerce na escolha das estratégias de resolução dos estudantes. *In*: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 13., 2011, Recife. **Anais do XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife: CIAEM, 2011. p. 1-12.

VERGNAUD, G. **A criança, a Matemática e a realidade**: problemas do ensino da Matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. UFPR, 2009. 322 p.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceituais. *In*: BRUN, Jean. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996a. cap. 3, p. 155-191.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. *In*: BARBIER, Jean-Marie. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996b. p. 276-292.

VERGNAUD, G. Classification of cognitive task and operations of thought involved in addition and subtraction problems. *In*: CARPENTER, Thomas P.; MOSER, James M.; ROMBERG, Thomas Albert. (org.). **Addition and Subtraction**: a cognitive perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaun, 1982. p. 39-59.

Agência de fomento: Agradecemos a CAPES pelo financiamento do PIBID, o que nos oportunizou a realização da pesquisa.

GRUPO DE ESTUDOS: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS

Rodrigo Oliveira Lopes
Instituto Federal Farroupilha/Alegrete
rodrigo.lopes@iffaroupilha.edu.br

Suéllen Dayane Rios Bagesteiro
Instituto Federal Farroupilha/Alegrete
suellenbagesteiro@gmail.com

Eixo: Formação de Professores no Ensino Superior

Resumo: O trabalho apresenta a formação de um Grupo de Estudos em Educação em Ciências (GEEC) voltado a estudantes de licenciatura das Ciências Naturais do IFFAR Alegrete. O GEEC foi idealizado para contemplar a perspectiva reflexiva na formação inicial dos licenciandos com atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto de ensino da instituição. As atividades foram planejadas em três etapas, realizadas exclusivamente em formato remoto, sendo aqui apresentados os resultados parciais deste projeto. Esta proposta pode ser considerada uma estratégia válida como espaço de reflexão para os sujeitos, tanto licenciandos quanto docentes, sendo importante aperfeiçoar as estratégias de mobilização dos participantes.

Palavras-chave: Grupo de Estudos; Formação Docente; Professor Reflexivo.

INTRODUÇÃO

Há um consenso no campo de formação de professores a respeito da importância da reflexão sobre a formação docente, processo do qual devem participar todos agentes envolvidos com a educação e mais diretamente aqueles que participam efetivamente do processo formativo, com grande ênfase para os próprios professores em formação inicial.

O currículo das licenciaturas precisa ser construído oportunizando espaços e momentos de reflexão sobre a formação destes professores, ainda assim, considerando a importância desta questão, é preciso complementar estas oportunidades, o que pode ser desenvolvido por meio de projetos de ensino e de

pesquisa. Assim, este trabalho consiste em um relato do processo de constituição de um grupo de estudos dedicado à reflexão sobre questões da formação e da atuação de professores da área das Ciências Naturais, sendo este grupo formado no âmbito de uma instituição formadora de professores de Ciências Biológicas e de Química, IFFAR – Campus Alegrete.

A justificativa para este processo pode ser apresentada pelo ponto de vista legal, a partir da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2015 que indica no inciso XII, artigo 8º, a necessidade de que os egressos de cursos de licenciatura a estarem aptos a construir conhecimentos pedagógicos por meio da pesquisa, assim como, a refletir sobre as práticas e a compartilhar as aprendizagens desenvolvidas. (BRASIL, 2015, p. 8).

Podendo ser justificada também pela reflexão sobre a prática como um uma perspectiva mais crítica como sugerida por Zeichner (2008), segundo a qual a reflexão deve não só visar o aperfeiçoamento da ação do professor diante da formação recebida e das normativas postas, mas sim deve preocupar-se em refletir sobre todos estes aspectos envolvidos na trajetória docente. Muraro (2017) apresenta o professor reflexivo como um sujeito formado em um processo também reflexivo, sendo responsável por examinar constantemente suas ações, sempre questionando suas práticas.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar a constituição de um grupo de estudos como uma possibilidade de espaço para que licenciandos da área das Ciências reflitam sobre a sua formação e sobre questões relevantes para professores da área. Partindo das experiências dos participantes

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores no Brasil é um tema motivador de muitos estudos e pesquisas, estas apontam para um cenário de desafios, Gatti (2013) aponta para a formação de professores como um processo carente de mudanças e de uma unificação, possibilitando com que os licenciandos se familiarizem com as questões

da escola, do currículo e dos estudantes, indicando que a formação docente precisa acompanhar as mudanças sociais.

Neste relato é relevante avançar na discussão sobre o papel da reflexão na formação de professores, segundo Lima, Barreto e Lima (2007), formar professores em uma perspectiva reflexiva é uma necessidade, devendo esta ser compreendida como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e das instituições escolares é neste paradigma que a proposta aqui relatada se insere, tendo a reflexão como o centro do processo de formação. Neste mesmo sentido, Baptista (2003) aponta que oportunizar espaços de reflexão aos licenciandos em Ciências é um meio para o rompimento da racionalidade técnica, fazendo com que este profissional em formação se posicione de forma investigativa sobre sua ação e não como um repetidor de conteúdo.

Nóvoa (2012) propõe que a formação docente seja devolvida aos professores no que o autor chama de uma formação de professores a partir de dentro, indicando a necessidade de envolver estes profissionais, seja os em formação ou aqueles que atuam nas escolas, em seus processos formativos. Além disso, aponta a importância de articular a formação docente ao debate político, movimento este que pode ser realizado em um grupo de estudos, justamente pela liberdade intelectual e caráter reflexivo em se fundamenta este projeto.

METODOLOGIA

A formação do Grupo de Estudos em Educação em Ciências (GEEC) se deu em função de um projeto de ensino vinculado à instituição formadora e, portanto, a condução das atividades seguiu o cronograma estabelecido pelo projeto que apresenta três fases, a saber - a primeira fase - a formação da equipe organizadora do Grupo e o planejamento das atividades - segunda fase – encontros dos diálogos em Educação em Ciências – terceira fase – avaliação da proposta e divulgação dos resultados e divulgação do GEEC em eventos acadêmicos.

É importante destacar que após a primeira fase, a segunda e a terceira podem ocorrer de forma concomitante, ao passo que cada ação desenvolvida pelo

grupo pode gerar um processo de avaliação, assim como, a divulgação das ações pode também ocorrer neste mesmo período.

Durante a primeira fase, foi realizada a seleção dos organizadores, escolha das temáticas discutidas e definição do formato da proposta de trabalho do Grupo de Estudos, a definição das temáticas se deu em conjunto entre os organizadores a partir de um conjunto de temáticas indicadas no XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), a escolha deste evento se dá diante da importância do mesmo para a área de Educação em Ciências.

Quanto à escolha dos artigos científicos utilizados para a construção do referencial teórico, foi produto de uma busca – por ordem de relevância – na plataforma digital “Google Acadêmico”. No princípio, várias das temáticas sugeridas no XIII ENPEC foram pesquisadas na plataforma, tendo sido utilizadas as seguintes sentenças como palavras-chave de busca: Ensino e aprendizagem de conceitos e processos científicos; Formação de Professores; História, Filosofia e Sociologia da Ciência; Espaços não formais de Educação; Linguagens e Discursos em Educação; Educação CTS/CTSA; Alfabetização Científica e Tecnológica.

Para cada uma das sentenças expostas acima, foram escolhidos os artigos científicos apresentados pela plataforma Google Acadêmico em função da relevância neste indexador. Sendo assim, foram selecionados aproximadamente quinze artigos por temática para construção do referencial para as discussões. Posteriormente foi elaborado o fichamento dos artigos selecionados, visando reconhecer entre estes as tendências que poderiam motivar os encontros de discussão e estudo.

Encerrada a busca pelo referencial teórico que seria utilizado nos encontros do Grupo, foram discutidas entre os organizadores quais as quatro temáticas – dentre as pesquisadas – que seriam mais interessantes de serem dialogadas nos encontros síncronos do projeto. Assim, foram escolhidos os seguintes temas: Ensino e Aprendizagem, Alfabetização Científica, Formação de Professores e Espaços Não-Formais e Divulgação Científica. Foi decidido que, para cada uma das temáticas, seriam escolhidos dois dos artigos que haviam sido encontrados na busca supracitada. Estes seriam disponibilizados com antecedência aos

participantes do Grupo de Estudos em Educação em Ciências – por intermédio das redes sociais do projeto (Facebook / Instagram) – e serviriam como apoio para a reflexão e o diálogo, em cada temática.

Prosseguindo, dando início à segunda fase do projeto, foi definido que haveria quatro encontros, cada um contemplando uma das quatro temáticas escolhidas para o projeto. Nesta fase, os diálogos com os demais participantes do Grupo se dariam em formato remoto síncrono – a partir da plataforma Google Meet – e a divulgação dos encontros seria realizada por intermédio das redes sociais do projeto, junto ao material de apoio (artigos científicos). A sequência dos temas que foi definida para os encontros pode ser observada no Quadro 1 deste trabalho.

Quadro 1 – Diálogos em Educação em Ciências

Encontro	Problema sugerido
1º encontro	Qual o legado do Ensino Remoto Emergencial para o trabalho docente pós-pandemia?
2º encontro	Qual o papel do professor de Ciências no enfrentamento a ao negacionismo e às fake news?
3º encontro	O que pensam professores de Ciências em formação inicial sobre sua formação?
4º encontro	Como explorar os Espaços Não Formais de aprendizagem nas práticas docentes em Ciências?

Fonte: elaborado pelos autores

Os encontros foram organizados em função de problemas associados a cada uma das quatro temáticas visando explorar questões com potencial para discussões e que podem ser considerados atuais à ação e à formação do professor de Ciências, espera-se que esta abordagem motive tanto a participação a reflexão por parte dos estudantes dos cursos aos quais se aplica a proposta. O Quadro 2 apresenta os artigos que foram selecionados para a leitura dos participantes para fundamentar o debate e as reflexões sobre os problemas de cada encontro.

Quadro 2 – Referenciais selecionados por encontro

Encontro	Autor	Artigos
1º	Azevedo et al (2018)	Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos "nativos digitais"
	Espinosa (2021)	Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial
2º	Caruso (2020)	Divulgação Científica: Antigos e Novos Desafios
	Gomes, Penna e Arroio (2020)	Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento
3º	Zeichner (2008)	Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente
	Baptista (2003)	A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas
4º	Jacobucci (2008)	Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica
	Rocha e Téran (2013)	Contribuições dos espaços não-formais para o ensino de ciências

Fonte: elaborado pelos autores

Estes artigos foram selecionados visando compor um arcabouço teórico para as reflexões conduzidas durante cada um dos encontros, foram selecionados em função da relevância para a temática ou por fornecerem elementos pertinentes ao debate de cada problema.

Para a terceira fase, foi definida a realização de uma avaliação das ações do grupo, que ainda será realizada frente aos demais participantes por meio de um formulário de avaliação – Via Google Forms. Também será contemplada nesta fase a divulgação das atividades desenvolvidas no âmbito da proposta, podendo culminar com a produção de artigos e resumos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui são apresentados resultados parciais sobre as atividades do Grupo de Estudos, pois até o presente momento ainda não foram finalizadas as atividades planejadas. Sendo assim, os elementos aqui apresentados dizem respeito à primeira etapa, que já foi finalizada, mas também sobre as etapas dois e três, mesmo considerando que estas duas últimas ainda estão em andamento.

Durante a primeira etapa do projeto, foram pesquisados artigos científicos sobre as temáticas do projeto para construir um referencial teórico para as discussões, os artigos foram selecionados em função da relevância na plataforma Google Acadêmico e passaram por um processo de fichamento, no qual cada artigo foi caracterizado a partir do título, autoria, ano de publicação, referência e resumo. Após o fichamento, foi realizada uma análise sobre o referencial elaborado, refinando o conjunto de artigos, eliminando artigos que não colaborariam para as discussões. Os resultados encontrados no Google Acadêmico podem ser acompanhados no Quadro 3 deste material.

Quadro 3 - Relação do Número de Artigos Selecionados Para o Projeto

Temáticas	Número de Trabalhos Selecionados
Ensino e Aprendizagem	14
Alfabetização Científica	15
Formação de Professores	24
Espaços Não-formais	17

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise realizada a partir do fichamento dos artigos possibilitou a emergência de problemas a serem discutidos durante as reflexões do GEEC.

O movimento de formação de um grupo de estudos voltado ao pensar a profissão e a formação docente em Ciências pode ser analisado em função de múltiplos olhares, começando pelas percepções dos proponentes, neste caso professores atuantes em cursos de licenciaturas, passando pelos licenciandos envolvidos na constituição do grupo, assim como, pelo olhar dos participantes nas propostas derivadas do projeto. Neste trabalho, em função do andamento das atividades se debruçará sobre as percepções dos docentes e dos licenciandos mais diretamente envolvidos nas ações de planejamento e constituição do Grupo de Estudos.

Aos docentes, o processo de constituição de um grupo de estudos pode propiciar um olhar mais amplo sobre o seu papel na formação de professores, considerando tanto suas vivências, mas também as vivências dos estudantes envolvidos no projeto em um processo horizontal de planejamento de atividades, que não é tão frequente durante as atividades curriculares das disciplinas dos cursos de graduação. Também permitindo reflexões sobre a própria atuação, assim como, sobre a própria organização curricular dos cursos de formação dos sujeitos participantes, certamente um processo reflexivo que ocorre de forma mais autônoma em um espaço extracurricular.

Aos estudantes, abre-se a possibilidade de expor suas demandas e anseios sobre a profissão docente, por meio de estudos e reflexões que possivelmente não ocorreriam no âmbito das atividades curriculares de suas formações, assim, o espaço do Grupo de Estudos pode ser vislumbrado como um terreno para enfrentamento coletivo dos desafios e também para repensar sua própria formação, em um espaço não regulado por uma ementa como as disciplinas dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise dos objetivos propostos pelo trabalho, o processo de formação do GEEC pode ser visualizado como um espaço para a promoção da reflexão sobre a formação e a atuação enquanto docente dos participantes na proposta, podendo esta ser uma estratégia apontada com potencial para apresentar temas relevantes da área de Educação em Ciências e para propiciar aos licenciados um espaço para reflexão sobre a própria formação. Em acordo com o sugerido por Janerine e Quadros (2021) que apontam para a formação inicial como o momento ideal para o início da ação de reflexão sobre o trabalho docente e sugerem que estas reflexões sejam coletivas, para propiciar o compartilhamento das aprendizagens.

Sobre a utilização das redes sociais como meio de comunicação e divulgação para o Grupo de Estudos, também pode ser indicada como uma estratégia com potencial para mobilizar os estudantes, contudo esta não pode ser visualizada como

uma ação de resultado imediato, sendo este um dos desafios encontrados pelo Grupo de Estudos, pensar meios para mobilizar os estudantes para participar de uma atividade extracurricular realizada em formato remoto em meio a um longo período de atividades curriculares exclusivamente online. É possível reconhecer um certo cansaço por parte dos estudantes para participar deste tipo de atividades.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 4-12, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

JANERINE, A. de S.; QUADROS, A. L. de. A reflexão coletiva na formação de professores: uma experiência no curso de licenciatura em Química da UFVJM. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021.

LIMA, P. G; BARRETO, E. M. G; LIMA, R. R. Formação Docente: Uma Reflexão Necessária. **Educere et Educare Revista de Educação**, Unioeste, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. p.91-101, 2007.

MURARO, D. N. A Prática Reflexiva e Professor em Formação. **Revista Filosofia e Educação**. Campinas, v. 9, n. 2, p. 48-70, Jun./Set. 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n.35, p. 11-22, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**., Ago., v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Agência de fomento: PROJEN 2021 – IFFAR Campus Alegrete.

PROTAGONISMO DISCENTE EM UM EVENTO DE EXTENSÃO EM BOTÂNICA: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM POLO SEMIPRESENCIAL

Vinicius dos Santos Moraes
Fundação CECIERJ
vinicius_smoraes@hotmail.com

Anderson dos Santos Portugal
Fundação CECIERJ
andersonportugal5@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Junto as comemorações do dia nacional da Botânica (2019), foi realizado no polo CEDERJ/UAB Magé o evento de extensão “Dia da Botânica”, com intuito de promover extensão e divulgação científica. Neste evento, discentes em Ciência Biológicas UERJ/CEDERJ tiveram protagonismo na organização e execução da atividade. O objetivo deste trabalho é refletir sobre como a atuação ativa destes alunos no evento gerou impactos sua formação. Este protagonismo impulsionou mudanças positivas frente ao polo e inclusão no processo acadêmico, inédito para a maioria destes. A troca de conhecimento e atuação prática foram as maiores influências do evento para a formação destes futuros professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Extensão; Ensino a Distância; Botânica.

Introdução

Ainda que seja elemento importante nas ciências, o ensino de botânica, e sua utilização para a conservação e desenvolvimento sustentável, enfrentam desafios relacionados ao uso de metodologias deste campo em atividades de extensão. Dentre os problemas associados, destacamos o desafio de promoção da interdisciplinaridade, que requer a inclusão de conceitos e métodos de várias disciplinas, algo ainda insuficientemente assimilado e pouco praticado pelos docentes brasileiros (OLIVEIRA-SILVA et al., 2018). No Brasil poucos são os trabalhos que versem sobre extensão e ensino de botânica (NETO, 2015; RAMOS; PEIXOTO, 2007; OLIVEIRA-SILVA et al., 2018) e nenhum trabalho que relacione botânica com atividades de extensão no ensino a distância.

Essa lacuna indica um campo de estudo a ser explorado já que a extensão universitária pode proporcionar processos dialógicos teórico-práticos entre sociedade e universidade. Tendo como resultados a democratização e construção de conhecimentos (SERRANO, 2013). Vale destacar que a promoção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão visa, além da formação técnica, uma visão sociopolítica do mundo (FORPROEX, 2012). Tendo como base a influência da extensão na formação docente, observa-se que tais atividades podem viabilizar a construção de saberes além da grade curricular do curso, colaborando para uma nova visão das disciplinas e do fazer docente emancipatório e reflexivo (FREIRE, 2005; SAUL; GIOVEDI, 2016).

Desta forma, almeja-se, neste trabalho, refletir sobre os processos de construção de saberes docentes em alunos da EaD de um pólo presencial da região metropolitana do Rio de Janeiro em um evento de divulgação Botânica e como este protagonismo discente possibilita processos formativos para os futuros professores.

Metodologia

O Polo CEDERJ/UAB Magé se localiza na região metropolitana do Rio de Janeiro e é um dos polos presenciais do consórcio CEDERJ. Este polo atua na formação docente desde 2008 (BIELSCHOWSKY et al., 2018), graduando e capacitando professores no Estado do Rio de Janeiro através da Educação à Distância.

A fim de buscar superar desafios extensionista e inserir o polo nas celebrações do Dia Nacional da Botânica, foi criado o primeiro Dia da Botânica do polo Magé, que envolveu extensão e divulgação da diversidade vegetal. Neste evento, foram realizadas palestras e mostras científicas de botânica, desenvolvimento de minicursos e seminários. Além disso, foi realizada uma feira socioambiental para integrar o meio acadêmico e a comunidade do entorno.

A atividade teve como subtítulo: “Conectando os saberes da botânica e suas diversas práticas”, sendo a etnobotânica o elemento condutor dado sua importância para o contexto local (Figura 1). Toda a elaboração de logomarca e artes de divulgação foi pensada e executada pelos alunos participantes. O evento ocorreu no

dia 27 de abril de 2019 na sede do polo com uma programação composta por atividades científico-culturais em cerca de 9 horas de duração (Figura 2).

Para organização do evento foi formada uma comissão composta por dois tutores presenciais e 21 alunos do curso de licenciatura em Ciência Biológicas EaD UERJ/CEDERJ. O intuito da inserção destes alunos na comissão organizadora foi possibilitar novos olhares na composição da grade de programação, oferecer atividades extracurriculares, essenciais na formação e, possibilitar que a elaboração e execução das atividades de extensão contribuíssem na formação docente deste licenciandos, fato ainda pouco realizado neste curso.

Figura 1: Cartaz de divulgação do Dia da Botânica polo Magé

Fonte: Discentes do curso de Ciências Biológicas UERJ/CEDERJ.

Figura 2: Programação do Dia da Botânica polo Magé

Palestra de Abertura

- Saberes tradicionais e locais: Reflexões Etnobiológicas."

Mesa redonda

- Plantas medicinais no contexto da Etnobotânica Histórica
- A comunidade quilombola Maria Conga (Magé, RJ) e seu conhecimento sobre plantas medicinais
- Plantas que Curam, Ancestralidade e Axé: Uma Experiência de Vida

Minicursos

- Interação Inseto-planta
- Técnicas de Herborização

Oficinas

- Pesticidas Caseiros Para o Combate de Pragas na Agricultura Familiar
- Construção de Modelos de Terrários Para o Ensino de Ciências e Biologia

Feira Socioambiental

- Exposição e comercialização de produtos de cunhos socioambiental produzido pela coumindade local e agentes do polo Magé
- Distribuição de Mudas de plantas da Mata Atântica

Fonte: Autores

Para alcançar tais objetivos, o caminho metodológico foi do tipo qualiquantitativo. A análise quantitativa contou com questionários avaliativos (CHAGAS, 2008), com perguntas abertas e fechadas. Este questionário foi disponibilizado após o evento, para todos os participantes da comissão organizadora e teve o intuito de imprimir suas percepções e refletir sobre a construção da atividade.

Para as análises qualitativas considerou, sem distinção hierárquica, os atuantes humanos e não humanos que compõem a rede sociotécnica em questão. Conversas informais com os atuantes humanos que compõem a comissão organizadora foram feitas (ARAÚJO; CARDOSO, 2007) e as observações diretas e indiretas foram realizadas antes e durante o 1° dia da Botânica. Todas essas ações foram registradas em caderno de campo e serviram como guia para análise das questões qualitativas (BRANQUINHO; LACERDA, 2017).

Resultados e Discussão

O perfil dos alunos que participaram da comissão organizadora é, em maioria, acima metade da graduação (a partir do 5° período) em ciências biológicas (93%) (Tabela 1). Metade deste quantitativo nunca tinha participado como comissão organizadora de qualquer tipo de evento. Dos alunos que participaram em organização em eventos, 90% foram em eventos dentro do polo Magé. Estes dados refletem a importância dos polos semipresenciais na vida acadêmica dos alunos e na promoção de atividades de extensão (OLIVEIRA, et al., 2018).

Dentre as categorias de habilidades que o 1° dia da Botânica proporcionou aos membros da comissão organizadora, foi utilizada a classificação de Santos; Passagio (2016) (Tabela 2). A habilidade citada com maior percentual foi “Estímulo à reflexão entre teoria e prática” (33%). Outras duas habilidades apresentaram valores percentuais iguais, “Troca versus transmissão de conhecimento” (26,5%) e “Conhecimento do campo profissional” (26,5%).

Tabela 1: Perfil da comissão organizadora do 1° Dia da Botânica no polo Magé

Período dos alunos participantes	Porcentagem (%)
1 até 4	7
5 até 8	60
9 em diante	33
Primeiro evento de extensão em comissão organizadora?	**Porcentagem (%)**
Sim	50
Não	50
Dos alunos que participaram como comissão organizadora em outros eventos de extensão. Quais foram estes eventos?	**Porcentagem (%)**
Exposição de insetos	60
Semana acadêmica	30
Evento Um Dia no Parque e Aniversário de 35 anos da APA de Guapi-Mirim (ICMBio) (*)	10

Opções sinalizadas com (*) representa eventos fora do polo semipresencial Magé. Fonte: Autores

Os objetivos da comissão organizadora permitiram pôr em prática saberes adquiridos durante a graduação. Eventos extensionista desta natureza criam espaços de múltipla funcionalidade, para os alunos aprimorarem suas habilidades em situações reais e, junto disto, auxilia no desenvolvimento de competências para interlocução e solução de problemas existentes em demandas específicas (SANTOS; PASSAGIO, 2016).

Tabela 2: Percepção da comissão organizadora sobre o desenvolvimento de habilidades pessoais.

Qual habilidade participar da organização do evento permitiu maior desenvolvimento?	Porcentagem (%)
Desenvolvimento de uma postura ética e crítica	13
Troca versus transmissão de conhecimento	26,5
Estímulo à reflexão entre teoria e prática	33
Conhecimento do campo profissional	26,5
Como participante comissão organizadora, cite pontos positivos e negativos	**Porcentagem (%)**
Pontos positivos	
Aprendizagem de trabalho em equipe	57
Experiência profissional	21,5
Desenvolvimento de habilidades pessoais	21,5
Pontos negativos	
Não participação integral do evento	16
Imprevisto no transcorrer do evento	24
Organização do espaço	16
Não houve	44

Fonte: Autores

Em relação à categoria de “Habilidade troca versus transmissão do conhecimento”, os integrantes da comissão organizadora relataram que a vivência no evento ocorreu de modo interdisciplinar com diversos agentes, o que pode proporcionar reverberações no desenvolvimento de saberes docentes.

Para alguns, as habilidades desenvolvidas e/ou aprendidas de cunho profissional reverberaram além do evento, dando oportunidades profissionais. Os relatos de alguns participantes reforçam este entendimento, como apresentado abaixo

“Ajudaram a desenvolver didática, capacidade de argumentação científica e a me desenvolver como profissional.”

Aluno A

“Como futuros professores, é importante ter conhecimento do que envolve organizar um evento, a importância do trabalho em grupo.”

Aluno B

Para alguns destes participantes as habilidades desenvolvidas e/ou aprendidas de cunho profissional reverberaram além do evento, dando oportunidades profissionais. O evento trouxe para alguns alunos, além de oportunidade de aprofundamento em conhecimento do campo profissional, a capacidade de inserção:

“Foi literalmente através desta atividade que consegui uma vaga como bolsista de IC na UERJ.”

Aluno C

Os pontos positivos citados pelos membros da comissão organizadora, permitiram a categorização de 3 classes de resposta: o trabalho em equipe (57%), quando estes membros da comissão relatavam que o evento trouxe de enlace positivo a habilidade de trabalhar em grupo. As outras categorias criadas foram a de experiência profissional, quando foram apontados que o mais positivo foi à oportunidade de trabalho dentro da área de conhecimento e a categoria desenvolvimento de habilidades pessoais, quando foi citado que o evento trouxe a

oportunidade de aprimoramento de habilidades fora do escopo acadêmico. Estas últimas categorias ambas apresentaram percentuais de (21,5%) (tabela 2).

Em relação às categorias criadas para os pontos negativos relacionado ao evento, a maioria dos participantes relatou não haver algum ponto de melhoria, tendo a categoria “não houve” o maior percentual (44%). Outras categorias criadas foram “Imprevisto no transcorrer do evento” (24%) quando foi relato que imprevistos naturais alheios ao planejamento foi citado como ponto negativo e organização do espaço (16%) quando a necessidade de aprimoramento do espacial físico foi um empecilho para o evento.

Um ponto negativo, que apareceu na pergunta “o que poderia ser melhorado para os próximos eventos?” destacou que para os membros da comissão organizadora estar organizando o evento inviabilizou a participação de todas as atividades propostas no evento. Este resultado entra em consonância com a pergunta, em que houve o maior percentual melhor organização da equipe e do espaço (53,5 %) (tabela 2), em que os integrantes relataram a possibilidade de distribuição de turnos para poder participar de atividades que julgaram interessante.

Uma das questões relatadas pelos alunos foi desconhecimento do polo como instituição acadêmica dentro do município de Magé. Por mais que ações de divulgação tenham ocorrido, os alunos participantes da comissão organizadora sentiram necessidade de que fossem ampliadas, em especial, com a participação discente na elaboração de ações. O (re)conhecimento da população da cidade em relação ao polo, junto com a criação de espaço de convivência e de saberes, fez com que esta atividade de extensão fosse um marco que dentro da sua multifuncionalidade, pode ser um caminho a preencher lacunas socioculturais no município.

O evento Dia da Botânica trouxe ao polo a (re)invenção na disparidade físico-virtual, já que a ida dos alunos a este espaço ocorre de forma esporádica para a realização de atividades práticas e avaliações. Participar da construção de um evento trouxe outra perspectiva de funcionalidade do polo e reconhecimento de sua função social.

Os integrantes da comissão organizadora, quando perguntados de “Como participar da organização/comissão organizadora modificou o seu pertencimento em relação ao curso e ao polo?”, apresentaram respostas que podem ser categorizadas em quatro tipos (Tabela 3).

Dentre as categorias descritas, a que apresentou maior percentual foi a de que o participante se sente parte integrante do polo (61,7%). Este resultado mostra implicações para o ensino-aprendizagem destes alunos e para a formação da identidade destes com o polo. Para os processos de aprendizagem, o relacionamento interpessoal entre os integrantes do polo perpassa possibilidades de conivência, representatividade, modo de ser, relacionar, viver e se expressar, sendo importante a legitimação deste espaço físico de convívio do polo, além do virtual, para o aluno EaD (CARMO; FRANCO, 2019).

Tabela 3: categorização de resposta dos membros da comissão organizadora sobre o grau de pertencimento em relação ao polo após o 1 dia da botânica.

Categoria de resposta	Descrição	Porcentagem (%)	Exemplos de relatos dos participantes
Sentimento de fazer parte integrante de toda a equipe do polo	Integração polo, aluno e comunidade	61,7	*“Participar foi importante para que eu me sentisse parte integrante e atuante no polo e no curso.”*
Atrair e conhecer diferentes tipos de pessoas do polo	Interação entre novos agentes internos e externos ao polo	17	*“A interação e a oportunidade de se relacionar com outros alunos é muito importante e através desses eventos isso se torna possível.”*
Engajamento para atividades cotidianas	O evento estimulou atividades de ensino aprendizagem do cotidiano	13,3	*“Tais atividades dão uma energia nova ao processo e motivam seu desenvolvimento”*
Não houve mudança na relação com o Polo	Nenhum tipo de alteração na relação com o polo	8	*“Minha relação com o polo não mudou.”*

Fonte: Autores

Essas percepções positivas, em relação ao espaço físico, são denominadas de topofilia (TUAN, 1980). Os sentimentos topofílicos são importantes para a conservação de espaços físicos como escolas, áreas verdes e patrimônio históricos. No caso dos relatos dos alunos da comissão organizadora, observa-se que o evento trouxe a estes licenciandos novas possibilidades de interação que reverberam em processos cognitivos e de formação de identidade com o pólo.

A construção de atividades de extensão em um polo presencial pode gerar sentimentos de pertencimento a esses alunos que têm suas vozes e anseios escutados. Assim, observa-se que os processos de formação docente propiciados através do evento extensionista vão além dos saberes didáticos e podem propiciar uma ampla formação a estes alunos. Sendo uma atividade que necessita maior atenção nos espaços de formação, em especial, da EaD.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. F., CARDOSO, A. M. P. A ciência da informação como rede de atores: reflexões a partir de Bruno Latour. In: VIII ENANCIB – Encontro nacional de Pesquisa em Ciência da informação. Salvador – Bahia. 2007.

BIELSCHOWSKY, C. et al. Fundação Cecierj: ontem, hoje e amanhã. p. 298, 2018.

BRANQUINHO, F. T. B., LACERDA, F. K. D. A contribuição da Teoria Ator-Rede para as pesquisas em educação. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, 25(3), p. 49-67, 2017.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. Educação em Revista, 35, 2019.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa cientifica. FE-CAP. 1(1), 2000.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NETO, A. Z. C. Avaliação de cursos de extensão em botânica durante semanas acadêmicas de biologia na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, 04(1), p. 128-141, 2015.

OLIVEIRA, K. L. et al. Estratégia de ensino e avaliação do curso de extensão em Cultivo de Plantas Medicinais do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Vittalle – Revista de Ciências da Saúde, 30(1), 168-181, 2018.

RAMOS, D. R. M.; PEIXOTO, A.L. Os caminhos do ensino e extensão no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Revista Ciência e Extensão. 13(2), p. 141-153, 2017.

SAUL, A.; MARTINS GIOVEDI, V. A Pedagogia De Paulo Freire Como Referência Teórico-Metodológica Para Pesquisar E Desenvolver A Formação Docente. Revista e-Curriculum, São Paulo, 14 (1) p. 211-233, 2016.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, 13(8), 2013.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente (trad.) Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, p. 288, 1980.

Agradecimentos

Agradecemos aos funcionários e alunos do polo Magé envolvidos em todas as atividades. A Diretora do polo Magé Alba Valéria pela articulação entre secretaria de educação, CECIERJ e a comunidade local. A todos os palestrantes e oficineiros. A cada representante da comunidade que participou da feira sócio ambiental. Aos comerciantes locais que ajudaram no lanche e Kits dos alunos no evento do 1°dia da botânica. Fundação CECIERJ que cedeu espaço para a realização do evento. A Secretaria de Educação de Magé que cedeu material de divulgação. A CRT (Concessionária Rio Teresópolis) que fez a doação de mudas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE SOFTWARES GRÁFICOS DE DESENHO VETORIAL EM CURSOS TÉCNICOS E DE GRADUAÇÃO

Thiago Cardoso Sardenberg
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
thi.sar@gmail.com

Ana Valéria de Figueiredo da Costa,
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
ana.valeria@estacio.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo:

O trabalho apresentado foi realizado entre os anos de 2014 e 2019. O objetivo era ensinar o alunado a usar ferramentas para criar artes digitais durante um período. O formato das aulas era expositivo em projetor com uso dos programas durante o demonstrar do funcionamento das interfaces, sua organização, manipulação dos objetos, a exportação das artes e funções específicas. Os resultados alcançados foram: autonomia do alunado no uso delas e aumento de portfólio individual.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia. Artes Digitais. Graduação.

1 Introdução

O relato a seguir é o resultado do trabalho de alguns anos, tanto no ensino médio concomitante com o ensino tecnológico quanto na graduação, em diferentes instituições de ensino. O alunado que participava dessa formação realizava, durante o semestre de aulas, atividades pré-definidas no início de cada aula e, ao final delas, em seus respectivos períodos, precisam entregar os trabalhos pedidos. Tanto nos

dias de aula quanto no prazo de 01 a 02 semanas para executar suas tarefas, essas eram usadas para avaliá-los no decorrer dos bimestres e do semestre letivo.

Desde pequenas tarefas que ajudavam os educandos a realizar provas avaliativas regulares até grandes trabalhos que podem ser subdivididos, todos os dias tinham atividades que, dependendo do ritmo de cada aluno, que poderiam finalizar no tempo de aula ou posteriormente. O objetivo era ter sempre novas artes criadas com o conhecimento do dia durante as aulas.

Não são todas as instituições que determinam a seus professores realizar provas a cada ciclo de dois meses, mas esse tipo de avaliação é relevante, pois a percepção de “tarefa cumprida’” varia, podendo ser bem ou mal recebida pelos educandos. Avaliações formativas periódicas, com notas do bimestre são importantes para o acompanhamento dos estudantes.

Ao se utilizar apenas provas para se constatar o “acúmulo dos conhecimentos”, estas acabam por ser percebidas mais como instrumentos burocráticos do que uma forma de avaliação do alunado dentro das disciplinas práticas dos cursos que necessitam dessas aulas. Cabe ao professorado escolher os melhores instrumentos para avaliar seus alunos.

2 Objetivos do trabalho: aulas como aprendizagem constante

O objetivo principal e mais amplo do trabalho realizado era educar o olhar dos alunos e a forma mais objetiva deles trabalharem com um, ou mais, programas de artes digitais seguindo os devidos marcadores: compreensão da interface; funcionamento; organização dos trabalhos; salvar, recuperar, exportar arquivos; integração com outros programas; funções e objetivos de trabalhar com aquela ferramenta; integrar o conhecimento do *software* ao desenvolvimento de artes para diferentes trabalhos (sejam eles digitais para *internet*, aplicativos ou jogos eletrônicos). E em último caso, ainda seria possível desenvolver soluções gráficas para a criação de material de impressão para clientes específicos ou elementos visuais em diferentes formatos de vídeos, caso este aluno saísse deste curso mas gostasse de trabalhar com a ferramenta ensinada.

2.1 Instituições e cursos contemplados

Diversas turmas nas I.E.s, a saber: Técnico Integrado em Informática para Internet e Graduação em Jogos Digitais (IFRJ); Técnicos em: Design Gráfico; em Multimidia; e em Jogos Digitais (SENAI RJ); e Graduação em Jogos Digitais (Faculdade SENAC GO), puderam experimentar o trabalho realizado. Durante este processo pôde-se constatar que independente do curso, idade, local, ou recurso disponível era possível alcançar resultados satisfatórios pelos alunos. Ao demonstrar como as ferramentas funcionam, na prática diária, a repetição de movimentos e constância de quais e quantas ferramentas são reutilizadas, a utilização sistemática dos processos pelos alunos ocorria de forma satisfatória e bem articulada.

3 Procedimentos metodológicos

Em todos os casos, os princípios e recursos usados para o ensino dessas ferramentas foram: criação de formas geométricas simples; criação de formas orgânicas; combinação de formas; sobreposição, corte e soldagem de formas; espessura de traçados; uso de cores e transparência; composições fotográficas. Os princípios de design foram: hierarquia de informações; tipos de cores (luz ou pigmento); distribuição, alinhamento e escala dos objetos. Composição tipográfica. Direção de arte; arte finalização e estilos de arte.

O procedimento usado foi aula explanatória, via projetor, com a interface do programa à mostra num grande quadro. No decorrer dessas aulas era demonstrado o uso do programa; de sua interface; seu funcionamento; organização do espaço de trabalho; área principal de atuação do usuário; subjanelas ativas e não ativas para funções específicas; importação, exportação, adaptação e correção de arquivos gráficos (artes gráficas digitais), finalização das artes para outros programas entre outras tarefas.

Com o passar das aulas, as informações de usabilidade e quais recursos usar eram revistas todos os dias, estimulando a aquisição dos processos. No trabalho profissional essa situação irá ocorrer e provocar essa utilização sistemática. O objetivo principal era demonstrar, de forma direta, como se criam artes digitais em uma ou duas aulas rápidas. O semestre poderia chegar a 16 aulas no decorrer de 4 meses de trabalho.

No 1º mês de trabalho eram usados desenhos simplificados. Começando com o uso de objetos comuns geométricos que formam imagens corriqueiras e bandeiras que treinavam a percepção das formas desses desenhos pelos alunos.

Ao fazer uso de desenhos simples, o programa era usado de forma superficial. Com o uso de formas complexas que poderiam ser decompostas em desenhos menores sua simplificação máxima era observada. A percepção do aluno em criar figuras onde ocorria a sobreposição de objetos em composições digitais se encaixa em sua 'limitada' experiência de uso do programa. Ao expandir esse uso, gerando um maior reconhecimento de formas e figuras que aumentavam de complexidade no passar dos dias, levava os educandos a perceber como os trabalhos iniciais eram possíveis.

No 2º mês de trabalho, as composições digitais ganhavam formas mais complicadas de serem explicadas, só com a passagem pelo processo de aprender a usar que os educandos entendiam o que eram e como eles poderiam construir as artes pedidas. Com o uso de diferentes recursos estas novas imagens ganhavam forma e grandeza. Ao usar diferentes camadas para distribuir os objetos criados, gerava-se a sensação de construção das imagens. Com a distribuição das informações visuais pelo espaço de trabalho, podendo este variar de tamanho entre uma folha A6 até o tamanho de um monitor gigante, novas configurações de artes recebiam atenção e eram produzidas.

Ao se chegar ao conteúdo de cores, o mesmo precisava de nova atenção. Por existirem duas formas de trabalho, entender as diferenças e propósitos exigia foco. Ao escolher o tipo de trabalho que seria realizado, naquele dia, entendiam o porquê de haver mais de um modo de cores. Um desses modos funcionava apenas em monitores, outro em impressões, e um determinado com o tratamento das imagens fotografadas. Com os exemplos a percepção das diferenças era mais evidente. Além das cores serem um elemento à parte, estas criavam uma sensação de afeto dos alunos aos trabalhos que realizavam porque certos elementos gráficos só ganham destaque com suas cores naturais ou a aplicação de uma palheta específica.

Ao se explicar e entender como aplicar textos na geração das imagens, as mensagens propostas ganham destaque. O objetivo que antes das letras, não era

alcançado via uso de desenhos simplificados, recebiam uma atenção especial. Caixas de texto, texto artísticos, textos fantasia, manipulação das letras, uso de diferentes tipografias, uso de outros alfabetos, de letras mais desenhadas, outras com aparência de máquina de escrever... O impacto da informação escrita era engrandecido. A proposta de criar um alfabeto ajudava a entender como as letras tem uma forma particular que varia entre um geométrico bem definido ao curvilínio delicado. A multiplicação de ideias e propostas de trabalho expandia com esse recurso.

Ao final do processo, era pedido para se criar alguns itens como: encarte de produto; caixa de papelão com dizeres e fotos; tela de software; divulgação digital de produto. Alternativas diversas. Ao se ensinar como usar o programa, ao se revisitar os projetos iniciais as dificuldades eram vistas como desconhecimento do programa do que falta de prática.

4 Desafios do Professor

O desafio do docente, no trabalho diário, era diversificar os exemplos a fim de manter o interesse do alunado nos novos conteúdos, e para que isso acontecesse era necessário fazer uso de desenhos e imagens diversas. Ao visualizar o trabalho do dia, em prol de objetivos concretos e alcançáveis em poucos minutos de explanação, os alunos poderiam explorar a ferramenta da forma concreta e o quanto a sua imaginação lhe permitisse. Ao favorecer sua autonomia no uso daquela ferramenta, novas ideias e criações surgiam para explorar as opções que estão disponíveis e que podem usar.

O conteúdo e o ritmo das aulas eram decisão do professor, em como o fazer e quais e quantos exemplos usar também, mas o conteúdo geral da disciplina era, até certo ponto, imposto pelo plano de curso. Vindo ou pela direção da graduação ou pelo documento pedagógico norteador do curso técnico que a I.E. fornece aos docentes, o conteúdo precisava seguir as demandas definidas por esses documentos.

Pela direção das Instituições de Ensino, seus gestores poderiam priorizar quais e quantos recursos seriam usados ou explanados durante este tempo de curso

porque a maioria deles tinha um limite de Horas para se cumprir e um pré-determinado número de dias para se realizar tais treinamentos com os trabalhos de classe.

Ao se entender que estas ferramentas poderiam ser gratuitas ou pagas, desde que estivessem disponíveis no mercado, os docentes precisavam ensinar o conteúdo técnico da disciplina. A escolha, por influência externa (comum ser do mercado profissional) foi, em todos os casos citados, de um programa de arte vetorial bastante requisitado pelas empresas. Além de ser pago e restritivo, devido à existência de contratos de venda do *software* como negócio da empresa fornecedora/fabricante dele, as I.E. não têm o hábito de ver, com bons olhos, as alternativas não tradicionais caso precisem realizar mudanças.

5 Uma breve explanação da acessibilidade dos softwares

Cabe aqui um adendo: a ferramenta escolhida será ignorada neste relato, mesmo sabendo que em Instituições de Ensino Superior da esfera pública, tanto estadual quanto federal, podem fazer uso das ferramentas livres (ou de código aberto). Mesmo que existam menções, na legislação (tanto federal quanto estaduais, e algumas vezes municipais), que incentiva o seu uso delas, os mesmos não são citados nos documentos de referência, mas isso varia de instituição e de região.

Enquanto alguns docentes estão atuando em instituições privadas de ensino, algumas optam por ferramentas mais requisitadas nas vagas de trabalho profissional: as usadas pelo mercado consumidor que são as grandes empresas. Ao se escolher os programas proprietários, as mesmas instituições privadas de ensino irão priorizar as escolhas de quais e quantos profissionais docentes estarão disponíveis para ministrar as aulas que elas precisam, pois além de existirem em abundância, são os mais requisitados pelo mercado. Contudo, sobre ferramentas abertas, algumas informações não são divulgadas ao corpo docente, nem na documentação norteadora da instituição, nem como alternativa viável ao alunado.

Seja pelas I.E.(s) ou pelos professores, muitos desconhecem sua existência. Ao menos, em alguns casos, as gerências podem deixar aos docentes a opção de divulgar estas alternativas em sala. Como qual delas usar, entre tantas disponíveis,

é uma escolha das direções das I.E.(s), as mesmas acabam por favorecer o que é exigido pelo mercado de trabalho.

Ferramentas proprietárias são um conjunto de programas, ou sistemas operacionais pagos e de programação fechadas. Por exigirem o pagamento unitário para uso delas ou o pagamento de uma mensalidade individual, por máquina, para que seus usuários possam ensinar seus recursos aos discentes, recaem sobre os centros de educação um custo elevado de manutenção destas por serem as mais conhecidas. Enquanto não couber aos estudantes a escolha de quais e quantas devem ser as ferramentas usadas pela fornecedora do curso, sobra a estes a oportunidade de fazer uso destas soluções, apenas, durante o período de seus cursos.

Ao limitar as escolhas do alunado ao uso exclusivo de ferramentas proprietárias (fechadas) e aos equipamentos “modernos” da instituição de ensino, para a realização de seus trabalhos, como este alunado poderá fazer seus deveres em casa sem depender das máquinas, e recursos tecnológicos, disponíveis em suas Escolas? É uma questão central para refletir sobre a utilização dessas ferramentas e programas pagos...

Evitar o uso de ferramentas gratuitas; se distanciar do reconhecimento dessas soluções como alternativas em sala de aula; docentes e o Centro de Educação deixam ao alunado uma infeliz dúvida: comprar o que o curso pede por um recurso que este pode não ter ou arrumar a solução via ilegalidade da pirataria?

O debate sobre a função e a acessibilidade do ensino de ferramentas digitais, para treinamento de novos profissionais, às demandas do mercado de trabalho, inevitavelmente passa pela disponibilidade confiável dessas soluções, pela internet. Mesmo que os alunos não tenham acesso à internet de forma regular ou este acesso seja restrito, treinamento constante de novos profissionais a determinados mercados, passa pelo acesso imediato aos programas abertos alternativos em substituição aos programas pagos como forma de inclusão.

Cabe aos professores e aos Centros de Ensino e Treinamento buscarem encaminhamento para esses obstáculos sem esbarrar em fatores econômicos como fatores norteadores de suas escolhas.

6 Principais resultados

Os resultados alcançados são realizáveis e mais dirigidos quando se sabe da existência de um tempo limite de trabalho, tanto de exposição das aulas (dia de aula) quanto de prazo para a realização deles (dias letivos do semestre). Desta maneira informa-se a princípio aos alunos o total de aulas no semestre, que pode chegar a 16 aulas com duração de 4 meses de trabalho, para cada ciclo.

Cada I.E. tem um tempo pré-determinado de horas a cumprir em seus programas fazendo com que cada curso tenha um tempo específico de aula nos seus respectivos dias de trabalho. Cabe aos docentes estipularem quais recursos irão usar para cumprir o cronograma das matérias.

A fim de alcançar os resultados propostos, tanto nos documentos pedagógicos quanto pelas atividades docentes, é possível estipular alguns marcadores: facilidade e viabilidade das tarefas; explanação e repetição dos exemplos durante a aula; realização das tarefas pelos alunos; e entrega dos trabalhos.

Ao se verificar a realização das tarefas é possível perceber onde ocorreram as dificuldades. O docente pode auxiliar individualmente seus educandos ou voltar a explanação para que haja uma fixação maior/melhor do conteúdo. Neste momento é relevante que a explanação em sala possa ter sido realizada ao menos uma vez, por dia, de forma consistente.

Ao se realizar uma segunda explanação, é possível esperar algum tempo. Enquanto ao se reter alguns conteúdos avançados e revisar o que já foi explanado, é possível perceber como anda a realização das atividades. Nesta segunda explanação é constatável que os alunos têm diferentes velocidades de assimilação e realização de tarefas. A repetição significativa é a forma de articular este saber.

Uma terceira explanação auxilia os educandos a prosseguir melhor e mais confiantes do que precisam realizar durante o dia de trabalho. Ao final desta etapa, a

demonstração de autonomia, na realização das atividades pedidas, começa a ser vista, pois os trabalhos que são pedidos no dia começam a ser entregues.

O objetivo, na prática, é muito maior do que ensinar uma ferramenta para uma determinada função ou apenas criar a sensação de ser artista aos educandos. A função é mais gratificante aos alunos, sobre o senso criador de autonomia do que aprender algo novo, momentâneo, para um trabalho que pode nunca ser realizado depois. Interesses diversos podem ser o estopim para novos aprendizados ou uma inevitável desistência dos alunos, pois perceber que “aquele trabalho não é para eles” também pode ocorrer. Uma infeliz consequência do quanto de interesse há neles pela continuidade daquela atividade.

A percepção mais importante que o processo de ensino pode gerar é a liberdade de criação. A satisfação dos alunos em realizar as tarefas, com o passar dos desafios, é apenas a consagração do esforço deles e de sua memorização do processo inteiro gerando assim essa liberdade de trabalho. Boa parte dos processos de uso dos programas, desde os artísticos até os de editores de texto ou de programação, não muda tanto quanto se imagina, pois existe muita repetição destes procedimentos no decorrer do ensino. Quanto mais se repete mais se memoriza. Quanto mais se memoriza, mais se facilita essa atuação. E com a memorização inicial, o conhecimento se articula de forma significativa.

A partir disso o professor pode realizar uma última explanação mais rápida ou dedicar algum tempo aos alunos com maior dificuldade com o cuidado naqueles indivíduos com ritmo diferenciado que realizam as tarefas mais lentamente que a média da turma.

7 Considerações finais

Aqui ocasiona mencionar: não é viável impor imediatamente qualidade nos trabalhos dos alunos que acabaram de aprender uma ferramenta nova ou processo. Qualidade é um requisito que o tempo e a utilização se encarregarão de criar. Em poucas aulas de explanação, é questionável tal cobrança de resultados, principalmente se o aluno estiver cursando um técnico concomitante ao ensino regular (ensino médio). Se for usar tal “recurso”, para a graduação, a qualidade pode

ser um fator de atenção onde a expansão do conhecimento adquirido é um diferencial e não um divisor de águas na avaliação formativa do grupo inteiro.

O que foi mencionado por um dos alunos, que passou pelo processo, foi ter replicado o método ensinado em sala no uso de outro programa para realizar suas tarefas, mesmo que a ferramenta usada tenha sido desenvolvida pela mesma empresa. O exemplo do aluno foi mudar do programa de desenho vetorial para o de animações 2D. Ao aplicar o mesmo formato de trabalho este consegui se encontrar tanto na interface quanto no uso do novo programa. Ao saber disso, de forma articulada, o aluno expandiu seu conhecimento, explorando um campo de trabalho novo, sem medo do desconhecido. Mérito dele e do processo que aprendeu.

Apesar do procedimento usado, a ferramenta é um fator determinante e indicado pela direção da I.E. Pode-se mudar de direção e não de ferramenta e continuar com o mesmo trabalho, da mesma forma que se pode mudar de ferramenta e não de direção e alcançar os mesmos resultados, pois os objetivos são aproximados.

Por ser um processo blocado em etapas bem definidas, este pode ser readaptado e replicado em diferentes interfaces. Ensinar outras ferramentas com a mesma função não muda inicialmente os objetivos traçados pelos planos norteadores dos cursos. Se estas ferramentas se propuserem a fazer um tipo de trabalho aos docentes cabe a escolha de como proceder. O objetivo de ensinar este ou aquele *software* é o mesmo e gerar autonomia do alunado, uma consequência da consciência que pode se desenvolver ao fazer maior e mais constante uso dos programas.

A escolha muito particular do professor é se irá refazer as aulas porque foi trocada a ferramenta ou se irá manter os exemplos a fim de se aproximar este novo ensinamento a sua forma de trabalho. Quanto mais replicável, seus processos forem em outros programas, melhores, pois confirma que o que muda, afinal, é a interface e não as etapas de ensino para se chegar aos trabalhos pedidos, com o apoio e acompanhamento de seus professores nestes processos de construção coletiva de conhecimento.

8 Referências

ANDRADE, Marcos Serafim de. **Adobe Illustrator**. SÃO PAULO: SENAC, 2018.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de Aula Invertida** - Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016

CHAVEZ, Conrad. FAULKNER, Andrew. ***Adobe Photoshop CC Classroom in a Book***. USA: Adobe Press, 2015.

ENG, Lee Zhi. ***Building a Game with Unity and Blender***. UK: Packt Publishing, 2015.

Freire, Paulo. GUIMARÃES, Sergio. **Educar com as Mídias**. Novos Diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KELBY, Scott. ***Photoshop Book for Digital Photographers***. San Francisco: New Riders Press, 2017.

Mestres da Arte Digital. Rio de Janeiro: ELSEVIER; CAMPUS MEDIA TECHNOLOGY; FOCAL PRESS, 2012.

MURDOCL, Kelly L. ***Autodesk 3ds Max 2013 Bible***. New Jersey: Wiley, 2012.

RAABE, André Luís Alice; GOMES, Alex Sandro; BITTENCOURT, Ig Ibert; PORTUGAL, Taciana (orgs.). **Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem**. Recife: PIPA Comunicação, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA: CIEP 390, SOB O OLHAR DO ESTAGIÁRIO

Kesllin Barbosa Vianna
UFRRJ
kesllinviannageo@gmail.com

Isabella Ferreira Silva
UFRRJ
isafsbella@gmail.com

Eixo: Formação de professores e meio ambiente

Resumo: O estágio obrigatório é imprescindível na formação dos graduandos, entretanto que a vivência no CIEP-360 se mostrou insuficiente quanto as questões relativas a educação ambiental. Pensando em promover o debate sobre a educação ambiental em sala de aula o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação ambiental nas escolas, partindo da perspectiva do estágio obrigatório supervisionado no CIEP 390- Chão de Estrelas. Assim, podendo identificar a importância do estágio para a formação de professores, o papel a educação ambiental nas escolas e se a educação ambiental inclusa nas escolas é importante para a formação docente.

Palavras-chave: educação ambiental; estágio; sala de aula;

Introdução

O espaço que abriga a sociedade moderna passa por transformações, acompanhando as mudanças pelas quais a própria sociedade vem enfrentando. A sociedade moderna encontra-se inserida em um modelo político econômico capitalista, que visa a exploração dos recursos naturais e o consumo de bens. Tal modelo apresenta-se insustentável a longo prazo, a utilização dos recursos naturais finitos de maneira infinita só colabora para o colapso deste modelo econômico e de sua sociedade de consumo desenfreado. O esgotamento socioambiental é inevitável (GUIMARÃES, 2002).

Nesta perspectiva, o debate socioambiental ganha força sendo, inclusive, essencial para evidenciar a importância da educação ambiental nas escolas, e isso porquê ações que acontecem no seu local cotidiano contribuem para a crise global.

A educação ambiental, então, precisa de um processo de ensino-aprendizagem no qual exige do professor e dos estudantes reflexões profundas sobre a realidade vigente. E para isso é necessário que se estabeleça uma conexão entre o conteúdo apresentado em sala de aula com a realidade dos estudantes. O professor deve problematizar a discussão sobre os conteúdos que serão trabalhados, saindo assim da padronização comum estabelecida no ambiente escolar.

Segundo Freire (1996, p.12) “não há docência sem discência”, ensinar não é apenas transferir conhecimento e sim provocar a criticidade, curiosidade e a autonomia do educando. Quando o discente é incentivado a pensar por si só, ele passa a ser mais independente e começa a construir o seu senso crítico, que contribuirá de maneira construtiva dentro da sociedade em que vive. É desta maneira através da reflexão crítica que serão discutidas as ações antrópicas em pequena e grande escala que afetam o ambiente como um todo, deixando claro para os estudantes que a crise socioambiental não é algo que ocorre longe dele e sim algo do qual ele faz parte e que ele pode assumir uma postura que vai contra a reprodução da crise.

Apesar da complexidade dessa discussão, durante o estágio supervisionado, vemos uma realidade que mostra a deficiência na aplicação da educação ambiental. O estágio, visto como a formação prática do docente, é muito importante para a formação do licenciando, pois vai promover e é a partir dele que a relação teoria e prática ganhará significado e reflexões. O estágio é uma forma de crescer profissionalmente e pessoalmente através das experiências vivenciadas no ambiente escolar, ou seja, durante o período de estágio o discente tende se sentir provocado a refletir sobre o contexto que está inserido e a sua própria prática.

Pensando então na importância formativa do estágio e na da docência crítica, é preciso apresentar a realidade da crise socioambiental que o mundo vem enfrentando para os estudantes é muito importante, porém não se pode deixar de apontar quais são as causas desta e mostra que mesmo diante da situação atual nem tudo está perdido. E para que isso ocorra é primordial romper com a falta de diálogo entre o conteúdo e os fatos que permeiam a realidade social, pois a ausência de conexão entre ambos causa lacunas no processo de

ensino-aprendizagem. O estudante deve se enxergar como ator dos processos que permeiam a sociedade, e isso ocorre quando ele apresenta uma visão crítica sobre o conteúdo e o encaixa na realidade.

A Educação Ambiental tem ganhado espaço no campo escolar e na sociedade moderna devido a conscientização da existência de uma crise socioambiental global. Por mais que não se negue a existência da crise, que é fruto do modelo de organização socioeconômico atual, também não se pensa em modificar esse modelo. E neste contexto a Educação Ambiental crítica faz se totalmente necessária, por meio dela podemos mudar as ações e os paradigmas de forma coletiva para alcançarmos resultados capazes de transformar os hábitos da sociedade moderna capitalista industrial. Essas mudanças de mentalidade apresentam grandes capacidades para romper com o modelo exploratório/mercadológico no qual a sociedade impôs ao ambiente do qual ela mesma faz parte. Estabelecendo assim, um novo modelo de sociedade e um novo modelo de cidadão, que se impõem como ator e provocador de mudanças (GUIMARÃES, 2010).

A educação ambiental não pode ser vista como a solução para a crise socioambiental, ela é um dos mecanismos que podem ser utilizados principalmente nas escolas para desperta a consciência e promover uma mudança do padrão societário. Mas para que a EA possa ser propagada desta forma, os educadores ambientais devem utilizar-se de uma prática educativa crítica e transformadora.

Com essa perspectiva da importância da educação ambiental para os alunos e partindo do pressuposto que o estágio supervisionado obrigatório é fundamental para a formação de novos professores, esse trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação ambiental nas escolas, partindo da perspectiva do estágio obrigatório supervisionado no CIEP 390- Chão de Estrelas. Assim, identificando a importância do estágio para a formação de professores, entendendo qual o papel a educação ambiental ocupa nas escolas e compreendendo como a educação ambiental inclusa nas escolas é importante para a formação docente.

Este trabalho se caracteriza como uma revisão bibliográfica, pois assim podem-se coletar dados para averiguar a solução de um problema e até mesmo

responder a determinadas questões. Para implementar a pesquisa foram realizadas buscas em bases de dados eletrônicas: Google acadêmico, Portal Periódicos CAPES e Scielo utilizou palavras chaves como "formação de professores", "estágio supervisionado" e "educação ambiental" e também uma análise do caderno de campo preenchido durante o estágio das autoras no CIEP 390- Chão de Estrelas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio muitas vezes é relacionado como a parte prática na formação de profissionais que dá embasamento ou complementa as teorias aprendidas nas universidades. Tal formulação é baseada na CNE/CP Nº 28/2001 que traz a prática como componente curricular fundamental para a formação profissional.

> A partir do conceito elaborado por Oliveira e Cunha (2006, p. 6) em que estágio é visto como "qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho", podemos pensar que o estágio é um processo de indução profissional, que no caso dos licenciandos é feito na prática cotidiana da escola. Dessa forma, segundo Filho *et al (*2011) , "os cursos de formação docente e os estágios supervisionados das licenciaturas só poderão cumprir seu papel formador se forem amparados pela relação intrínseca entre teoria e prática" pois a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa e nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIFF, 2002, p. 286).

Os alunos dos cursos de licenciatura muitas vezes pensam o estágio como a "simples" aplicação das teorias em sala de aula, teorias derivadas de diferentes disciplinas que buscam, em conjunto, formar o especialista/ professor daquela disciplina. Algumas vezes os alunos podem pensar que quanto melhor for a formação teórica deles, melhor será sua atuação profissional em sala de aula portanto, não deve-se valorizar a teoria em detrimento da prática pois

> A formação do docente não deve estar baseada somente na aquisição de conhecimentos específicos, tarefas diárias, ou seja, ela deve considerar também a prática, pois o docente primeiramente aprende para que assim possa atuar. Não basta saber o conteúdo a ser trabalhado, mas é fundamental saber ensinar, saber a forma como esse conteúdo deverá ser passado para o aluno, a fim de contemplar as necessidades para obtenção

> de resultados positivos sobre este processo educativo (BOTELHO, 2018 p. 3).

O estágio, visto como a formação prática do docente, é muito importante para a formação do licenciando, pois vai promover e é a partir dele que a relação teoria e prática ganhará significado e reflexões. O estágio é uma forma de crescer profissionalmente e pessoalmente através das experiências vivenciadas no ambiente escolar, ou seja, durante o período de estágio o discente tende se sentir provocado a refletir sobre o contexto que está inserido e a sua própria prática.

Entretanto, a formação não deve ser apenas prática, é preciso ter uma relação dialética entre teoria e prática. De acordo com Filho *et al (*2011)

> O estágio supervisionado, enquanto eixo central da formação docente deve compreender o imbricamento da teoria com a prática e vice-versa pois caso contrário ela perde sua dimensão formativa, caindo em um tecnicismo, se a relevância for teórica, ou num ativismo se o momento do estágio ficar separado dos conhecimentos teóricos apreendidos na universidade (FILHO *et al,* 2011, p. 148).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA

Apresentar a realidade da crise socioambiental que o mundo vem enfrentando para os estudantes é muito importante, porém não se pode deixar de apontar quais são as causas desta e mostra que mesmo diante da situação atual nem tudo está perdido. E para que isso ocorra é primordial romper com a falta de diálogo entre o conteúdo e os fatos que permeiam a realidade social, pois a ausência de conexão entre ambos causa lacunas no processo de ensino-aprendizagem. O estudante deve se enxergar como ator dos processos que permeiam a sociedade, e isso ocorre quando ele apresenta uma visão crítica sobre o conteúdo e o encaixa na realidade.

No que diz respeito à Educação Ambiental, podemos destacar duas vertentes: a Educação Ambiental tradicional ou conservadora e a Educação Ambiental crítica. O modelo de Educação Ambiental que apresenta uma maior difusão no ambiente escolar é a Educação Ambiental tradicional/conservadora. Esta prática pedagógica propõe uma transmissão de conteúdo do docente para os estudantes demonstrando assim, uma prática fragmentada e cartesiana que não proporciona uma reflexão crítica sobre a realidade ambiental. Desta forma

evidencia-se que a Educação Ambiental conservadora é incapaz de lidar com a complexidade das questões ambientais, as intervenções pontuais e individuais que essa propõe não são suficientes para provocar uma grande mudança. A Educação Ambiental crítica se estabelece promovendo práticas diferenciadas contra a reprodução, buscando envolver as relações entre indivíduo-sociedade-natureza e causar impacto no processo social contra a reprodução do padrão (GUIMARÃES, 2013).

A Educação Ambiental tem ganhado espaço no campo escolar e na sociedade moderna devido a conscientização da existência de uma crise socioambiental global. Por mais que não se negue a existência da crise, que é fruto do modelo de organização socioeconômico atual, também não se pensa em modificar esse modelo. E neste contexto a Educação Ambiental crítica faz se totalmente necessária, por meio dela podemos mudar as ações e os paradigmas de forma coletiva para alcançarmos resultados capazes de transformar os hábitos da sociedade moderna capitalista industrial. Essas mudanças de mentalidade apresentam grandes capacidades para romper com o modelo exploratório/mercadológico no qual a sociedade impôs ao ambiente do qual ela mesma faz parte. Estabelecendo assim, um novo modelo de sociedade e um novo modelo de cidadão, que se impõem como ator e provocador de mudanças (GUIMARÃES, 2010). Para isso devemos entender que

> A EA é uma dimensão essencial da educação, vista como processo de desenvolvimento. Considerá-la como um tema, dentre tantos outros, seria, entre outras possibilidades, provocar uma dupla redução. Em primeiro lugar porque a EA lida com um problema complexo: o meio ambiente, que não é um tema. Antes, uma realidade vital, intrínseca e integrante de nossas vidas e das vidas de inúmeros outros seres. Em segundo lugar porque a EA refere-se à realidade trinitária, sugerida por Edgar Morin, que está na base do desenvolvimento pessoal e social: indivíduo-espécie-sociedade (TRISTÃO, 2013 *apud* TRISTÃO, 2016).

Não será possível romper com o paradigma da sociedade moderna capitalista industrial por meio da Educação Ambiental conservadora. Já que está propõe uma mera repetição do padrão social, tornando-se ineficaz na construção de uma sociedade capaz de superar a realidade socioambiental atual. A Educação Ambiental conservadora torna-se ineficiente no confronto com a complexidade das

questões ambientais. As suas propostas de manifestações pontuais são ineficazes para viabilizar as transformações necessárias para a mudança de postura social frente às questões ambientais(GUIMARÃES, 2013).

A educação ambiental não pode ser vista como a solução para a crise socioambiental, ela é um dos mecanismos que podem ser utilizados principalmente nas escolas para desperta a consciência e promover uma mudança do padrão societário. Mas para que a EA possa ser propagada desta forma, os educadores ambientais devem utilizar-se de uma prática educativa crítica e transformadora. “Assim, o papel do educador é o de ensinar a pensar certo, o que envolve, sobretudo, a relação Teoria/Prática” (FREIRE, 1996 *apud* GUIMARÃES, 2010). Por meio da Educação ambiental crítica e da promulgação de sua “práxis” que tem como objetivo promover o desenvolvimento de uma realidade socioambiental sustentável, os docentes buscam a transformação e conscientização da sociedade, tornando essa sujeito e ator das mudanças provocadas no ambiente, por meio de ações coletivas que buscam a transformação da realidade dessa forma as (GUIMARÃES *et al*., 2009).

> Práticas conservadoras de educação ambiental que se manifestam no dia a dia escolar, presas que estão a uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004), refletem a hegemonia de uma visão de mundo e sua racionalidade instrumental que geraram essa crise. No entanto, cada vez mais educadores ambientais assumem uma postura crítica em seu fazer pedagógico, construindo novas lógicas e “táticas” (Certeau, 1994), em que procuram, no cotidiano das escolas, práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadoras, buscando a contextualização do que se ensina e faz em uma realidade mais ampla, inserida em questões hoje fundamentais na sociedade (GUIMARÃES *et al.,* 2009).

A EA precisa ser crítica para estimular a análise dos fatos para que as pessoas possam compreender e viver em equilíbrio com o ambiente no qual estão inseridos. É conectado a realidade da crise socioambiental com as atitudes que tomamos diariamente que o docente estimula a criticidade dos discentes, pois

> Visto isso, não podemos tratar a educação ambiental com uma visão abstrata e romântica, mas ler neste tema/problema os elos de poder e da relação sociedade, Estado, economia e meio ambiente. Sendo essencial a compreensão do modelo de organização e de industrialização que impuseram como paradigma o uso dos recursos, como se estes fossem intermináveis e engendrados, sobretudo, ao modelo de produção de mercadorias em larga escala animado pela construção social das

> necessidades, ou seja, da produção da sociedade de consumo de massa (PORTO-GONÇALVES, 2006 *apud* SILVA,, 2011).

Através da EA crítica pode-se construir por meio do olhar dos estudantes uma conexão entre o conteúdo apresentado em sala de aula e a realidade dos estudantes. Faz parte da realidade de muitos estudantes conviver diretamente com as consequências adversas do ambiente causadas pelo uso errado deste, as enchentes, os rios canalizados que são popularmente chamados de valão estão presentes no cotidiano desses estudantes. Mostrar que a realidade pode e deve ser diferente é um papel do professor, realizar conjuntamente com os estudantes a análise crítica do espaço geográfico pode despertar a conscientização dos discentes interferindo na sua leitura de mundo (SILVA, 2011).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CIEP 390- SOB O OLHAR DO ESTAGIÁRIO

O estágio supervisionado é um espaço de promover a reflexão, principalmente no que diz respeito à formação e identidade do futuro docente. Através do estágio vemos a escola como o nosso objeto de pesquisa, uma espécie de laboratório de pesquisa do processo de ensino-aprendizagem. E durante o período de estágio no CIEP 390 – Chão de estrelas foi notória a ausência de conteúdos que tratam sobre questões ambientais, relacionando a realidade vivenciada pelos discentes com o que era visto em sala de aula. Os estudantes não conseguiam relacionar os conteúdos estudados na sala de aula com a realidade vivida por eles (LIMA e PIMENTA 2005).

Segundo Cavalcanti, o professor de Geografia necessita “saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas” (2017, p. 102), e é dessa forma que a EA deve ser trabalhada em sala de aula. No período do estágio supervisionado o único momento que presenciamos o contato dos estudantes com EA foi durante uma aula que ministramos. O tema proposto para a nossa aula foi “Ação humana no espaço geográfico: questões ambientais”. No dia da aula levamos três cartazes que só contiam os títulos: Espaço

geográfico, Ação humana e Problema ambiental. Iniciamos a apresentação da aula questionando os estudantes sobre o que eles entendiam como espaço geográfico, ação humana e problema ambiental, quase todos os estudantes participaram dizendo o que entendiam sobre. Então a partir do que eles falavam nós explicamos e escrevíamos no quadro o que era cada um e falamos sobre o espaço natural. Depois da explicação colamos os cartazes no quadro e pedimos para que os estudantes escrevessem o que tinha entendido sobre espaço geográfico, ação humana e problema ambiental, todos da turma participaram eles também fizeram um caça-palavras onde encontraram palavras chaves ditas em aula e escritas no conteúdo do quadro.

Nas atividades propostas, percebeu-se que os alunos tinham pouca ciência sobre a educação ambiental e, nós, como estagiárias percebemos que havia abertura doa alunos para a incrementação de atividades e conteúdos pertinentes a essa temática. Entretanto, o ensino de EA no CIEP-390 mostrou-se limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível identificar a importância do estágio supervisionado obrigatório na formação docente e, mais do que isso, salientar que a educação é um importante componente dessa formação.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi alcançado e conseguiu-se trazer a superfície do conhecimento que a escola em questão tem uma abordagem limitante quanto o ensino de educação ambiental e que os alunos dispõem de interesses e abertura para adquirir esses conhecimentos. Dessa forma, é proposto aqui que outras escolas sejam analisadas do ponto de vista da EA para que possa identificar uma deficiência comum a qual a academia poderá trazer propostas de soluções**.**

REFERÊNCIAS

BOTELHO, T . A. S. **Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade**. in anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado

Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul,2018.

FILHO, A, L da S; LOPES, F. M. N; CAVALCANTE, M. M. D. **Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola; 1ªEdição, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 1. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A Natureza do Problema. 2002**. Disponível em: http://www.hortaviva.com.br/midiateca/bg_polenizando/msg_ler.asp?ID_MSG=114>. Acesso em: 30 de março de 2021.

GUIMARÃES, Mauro; RODRIGUES, Jéssica. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt22> Acesso em: 02 de abril de 2021

GUIMARÃES, Mauro. **Processos formativos do educador ambiental: a práxis de intervenção numa (convivência pedagógica).** Disponível em**:** http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=PROCESSOS%20FORMATIVOS%20DO%20EDUCADOR%20AMBIENTAL:%20A%20PR%C3%81X> Acesso em: 02 de abril de 2021

GUIMARAES, Mauro; SOARES, Ana Maria Dantas; CARVALHO, Néri Andréia Olabarriaga and BARRETO, Marcos Pinheiro. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia.** *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.77, pp.49-62. ISSN 1678-7110. Disponível em:< https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100004

OLIVEIRA, E. CUNHA, V. **Estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades.** Revista de Educación a Distancia, núm. 14. Universidad de Murcia, España, 2006.

SILVA, Cátia. **Educação Socioambiental na Escola: Algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia de ensino da cartografia da ação social.** 1.ed. Rio de Janeiro: Consequência,2011

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

TRISTÃO, Martha; VIEIRA, Rosinei. **A educação ambiental no cotidiano escolar: problematizando os espaçostempos de formação como processos de criação.** Revista do centro de educação UFSM. V.41, n. 1, jan/abr.2016.

A QUESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE FOLDER EDUCATIVO EM SALA DE AULA

Isadora Paulino de Lara
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
isapaulino.lara45@gmail.com

Maria Marcela Barros Pereira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
mariamarcelabarros1@gmail.com

Thiago da Silva Melo
CEEP Hércules Maymone/UEMS
thiago.483637@edutec.sed.ms.gov.br

Eixo: Formação de professores e Meio ambiente

Resumo: No cenário mundial a questão ambiental se encontra cada vez mais evidente, por isso há uma enorme necessidade de estudar e aprender sobre o meio ambiente e a importância de sua conservação na escola. O objetivo desse projeto foi proporcionar aos estudantes de uma instituição pública a sensibilização e o conhecimento sobre os principais problemas ambientais presentes no Brasil e proporcionar a estudantes de graduação vinculados ao PIBID uma nova experiência docente. Para tanto, foram realizadas aulas e debates via internet e de forma presencial, e os estudantes produziram um material digital disponibilizado para a comunidade escolar. Foi possível concluir que a execução de projetos práticos na área ambiental estimulam a aprendizagem dos estudantes e possibilitam alternativas na formação de professores com o uso de tecnologias e estratégias metodológicas diferenciadas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Sensibilização.

Introdução

O meio ambiente é o espaço físico onde os seres humanos vivem e convivem, e é constituído por todos os animais, vegetações, rochas, solo e a atmosfera. Os bens naturais, como a água, ar, solo e os fenômenos físicos do clima, como energia, radiação, descarga elétrica e magnetismo, também fazem parte do meio ambiente.

"Este meio ambiente em constante transformação pode se alterar para melhor em termos de benefícios aos seres que nele vivem como pode piorar, provocando a destruição destes mesmos seres". (PEREIRA; CURI, 2012, p. 40)

Portanto, o meio ambiente alterado é resultado das ações humanas que vão condizer com as consequências futuras. Os impactos ambientais em sua origem podem ser positivos ou negativos, porém, na maioria dos acontecimentos ambientais é visto os que causam efeitos negativos ao ambiente. Os impactos positivos podem ser acontecimentos que tragam melhorias ao ambiente e os negativos por sua vez, são os que geram problemas ao ambiente em si.

Na atual conjuntura os problemas ambientais vêm se tornando cada vez mais preocupantes, por isso é muito relevante trazer à tona a importância do meio ambiente e de sua conservação. E isso se dá por meio da educação ambiental que ajuda na aprendizagem sobre o meio ambiente e as questões relacionadas com a interação entre os seres humano e a natureza como por exemplo o aumento da temperatura, desmatamento, queimadas.

> Preservação é a ação de proteger, contra a destruição e qualquer forma de dano ou degradação, um ecossistema, uma área geográfica ou espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção, adotando-se as medidas preventivas legalmente necessárias e as medidas de vigilância adequadas. (BRASIL, 1997, p. 237).

A educação ambiental é uma importante aliada da natureza e contribui muito na sociedade com informações coerentes sobre a importância de cuidar, preservar, defender e conservar o meio ambiente.

Nesse sentido, graduandos em Geografia vinculados ao programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tiveram a ideia de implementar um projeto para sensibilizar os alunos de uma escola pública.

O projeto foi executado com 29 alunos das turmas do 1ª ano do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone em Campo Grande-MS, entre os meses de fevereiro e outubro de 2021.

A proposta desse projeto se deu por meio da necessidade de mostrar para os alunos a importância de entender sobre as questões ambientais, auxiliando-os no desenvolvimento de uma consciência ambiental, pois é relevante para a vida de cada indivíduo conhecer, a natureza e sua importância para nossa sobrevivência.

A metodologia consistiu na realização de levantamento bibliográfico, pesquisa em sites de periódicos e eventos científicos, elaboração de videoaulas e aulas online bem como a criação de folder educativo, apresentação de seminário e

disponibilização do material produzido pelos estudantes para a comunidade em geral.

Contexto da Educação ambiental

De acordo com Medina e Santos (2000, p. 25), podemos conceituar o que é Educação ambiental como a "[...] incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos, nos objetivos didáticos da educação."

No entanto, nem sempre houve a preocupação de abordar tal tema na escola uma vez que a sociedade de maneira geral também não se preocupava com os impactos da ação humana sobre o meio ambiente.

Somente a partir da segunda metade do século XX após os impactos ambientais da Revolução Industrial e da Segunda Guerra Mundial trazerem consequências é que esse tema passa a ganhar maior destaque e relevância no cenário internacional.

Nesse sentido, a obra de Carson (2010), inicialmente lançada em 1962, é um marco para o movimento ambientalista por lançar o debate acerca da deterioração na qualidade de vida das pessoas ocasionada pelo uso descontrolado de produtos químicos e seus impactos negativos na natureza.

A primeira reunião entre cientistas de países para discutir a chamada crise ambiental ocorreu em 1968, com a criação do clube de Roma, fruto desses debates foi publicado já 1972 um relatório intitulado "Os limites do Crescimento", que chamou a atenção para os níveis crescentes e insustentáveis do consumo e destruição de bens naturais e apontou para um colapso, caso nada fosse feito. (MEADOWS et al, 1972)

Ainda em 1972, foi realizada a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, realizada pela Organização das Nações Unidas na cidade sueca de Estocolmo.

Esse evento é um marco na elaboração de políticas específicas pensadas para o meio ambiente, buscando orientar os países para a conservação ambiental através de um Plano de Ação Mundial.

A declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente já reconhece a importância de ações no âmbito da Educação Ambiental, como verificamos na 19ª diretiva desse documento:

> É essencial que seja ministrada educação sobre questões ambientais às gerações jovens como aos adultos, levando-se em conta os menos favorecidos, com a finalidade de desenvolver as bases necessárias para estabelecer a opinião pública e dar aos indivíduos, empresas e coletividades o sentido de suas responsabilidades no que concerne à proteção e melhoria do meio ambiente em toda a sua dimensão humana. (ONU, p. 6, 1972)

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu o Encontro de Belgrado, na antiga Iugoslávia, onde foram formulados os princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental, publicados no documento intitulado Carta de Belgrado.

Desde então, diversos foram os eventos realizados buscando soluções para os problemas ambientais e reforçando a importância de uma educação que leve em consideração esse debate, como a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, a Rio+5, o Encontro das Lideranças em Kyoto, a Ecolatina, em Belo Horizonte, são alguns dos exemplos.

Os reflexos de tais discussões passam a estar presentes também na legislação dos países e documentos destinados à Educação Ambiental. Podemos verificar isso quando analisamos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelece essa temática como tema transversal:

> A forma com que as questões ambientais são tratadas está intimamente ligada ao modelo de “desenvolvimento” escolhido pelos seres humanos. O homem reluta em entender a inerente relação entre a natureza e seu bem estar, relação esta intrínseca à sua própria existência: A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. (PCN, 1998, p. 169)

Na esfera jurídica, a Constituição de 1988 apresenta a educação ambiental como meio para a realização do direito de todos a um ambiente adequado e livre de poluição e degradação, com a finalidade de “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 1988, p. 1)

A preocupação do poder público vai além da elaboração de programas formais de educação ambiental:

> [...] mas também inserir a variável educacional no próprio sistema de controle ambiental, sendo adotada como um dos vetores de sua eficácia. A atuação dos órgãos públicos que compõem tal sistema precisa, portanto, assumir caráter proativo, primando pela conscientização da população para os problemas ambientais, suas causas e formas de prevenção. (SILVA, 2003, p. 43)

Mesmo com esses esforços o planeta continua a sentir os efeitos negativos da ação do ser humano, que atinge níveis críticos a ponto de comprometer o equilíbrio ecológico e manutenção da vida. (ALENCAR, 2000)

Ainda assim, a Educação Ambiental é um passo importante e necessário na busca por sustentabilidade e conscientização da população, por isso, a implementação de projetos e ações se tornam fundamentais na escola.

Implementação, passos e percepções do projeto

Inicialmente foram realizadas reuniões entre o supervisor do PIBID na escola e os graduandos em Geografia para elaborar estratégias metodológicas e as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos estudantes.

Em um segundo momento, houve a apresentação do projeto para os estudantes da escola e o convite para a participação bem como o envio de material de divulgação:

Foi criado um grupo em um aplicativo de mensagens com todos os estudantes que demonstraram interesse em participar e foi aplicado um questionário pelo Google Formulários para levantamento de conhecimentos prévios e construção da cartografia social da turma, com informações sobre o acesso à internet, por exemplo, que possibilitaram a elaboração das estratégias no desenvolvimento das atividades.

Após isso, houve reuniões através da plataforma Google Meet, onde foram realizadas as aulas expositivas com as temáticas do projeto. Foram feitas pesquisas, para analisar a questão ambiental, para que os alunos entenderem o problema.

Na primeira aula foi feita uma introdução sobre problemas ambientais dando ênfase aos impactos na natureza e sociedade, explicando aos alunos também sobre

a criação do folder que deveriam fazer para chamar a atenção para a problemática, nesta aula eles escolheram o tema que iriam abordar.

Imagens 1 e 2- Material de divulgação e registro da primeira aula:

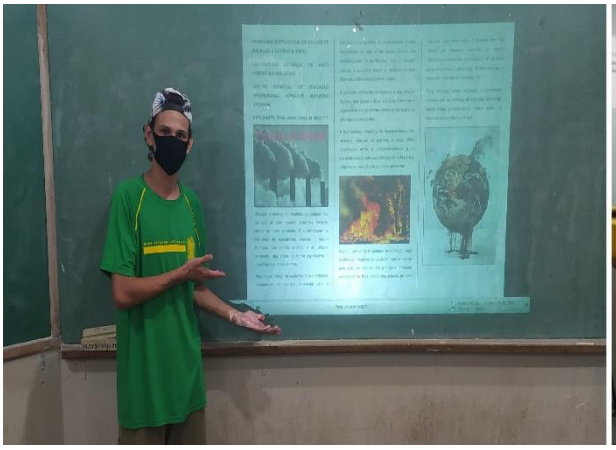
Fonte: os autores

Na segunda aula foi enviado um podcast, em um grupo do Whatsapp para os alunos que participavam do projeto abordando sobre problemas ambientais e as consequências futuras, foi um momento também para os alunos tirarem suas dúvidas.

Na terceira aula foi dado apoio aos alunos na construção do folder, e também enviado no grupo do whatsapp um podcast falando sobre a importância da educação ambiental, sobre as medidas governamentais em relação ao meio ambiente. Além disso, os estudantes foram encaminhados à sala de informática da escola para que pudessem criar seus trabalhos.

Na quarta aula os estudantes apresentaram seus folders para o restante da turma, após isso, responderam ao questionário de avaliação do projeto e da aprendizagem no Google Formulários.

Imagens 3 e 4- Produção e apresentação do folder educativo:



Fonte: os autores

Por fim, houve a compilação de todos os trabalhos que foram reunidos em um único arquivo digital e divulgado nas redes sociais da escola e compartilhado com a comunidade escolar por meio de aplicativos de mensagens.

A principal intenção do projeto era realizar um trabalho intervencionista que possibilitasse a maior aprendizagem dos alunos sobre as questões ambientais e incluir de forma ativa os alunos no projeto, que aconteceu por meio da criação e produção de uma folheto segundo sua escolha de tema e seus conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

Os resultados obtidos com esse projeto foi o fortalecimento dos conhecimentos dos alunos sobre o meio ambiente de uma forma diferente, foi possível trabalhar com essa temática o entendimento sobre as diversas questões de conservação existentes no Brasil.

O projeto ajudou na criação de um senso mais crítico sobre a importância do ambiente e das questões ambientais, por meio das pesquisas que foram realizadas, indo além do senso comum e de notícias falsas que são veiculadas a esse respeito.

Contribuiu para a compreensão dos estudantes sobre o que pode acontecer futuramente com o mundo caso não ocorra a conservação ambiental e possibilitou que os alunos olhassem para o mundo de uma forma diferente.

Além disso, o projeto possibilitou a liberdade criativa dos estudantes, exercitou suas habilidades de leitura, interpretação e escrita através da criação dos fôlderes que foram elaborados[1].

[1] Acesso ao trabalho completo: https://mundogeograficosite.files.wordpress.com/2021/10/projeto-questao-ambiental.pdf

Imagem 5- Exemplo de folder produzido:

Fonte: os autores

A disponibilização e veiculação de um produto final, com a união de todos os trabalhos, fez com que os estudantes se sentissem protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem e contribuíssem na divulgação de informações relevantes.

A apresentação para os demais colegas da turma também foi um momento importante onde os estudantes puderam exercitar suas habilidades de comunicação e articulação. Tais observações em sala de aula foram convergentes com a

percepção que os estudantes tiveram do projeto e externalizaram ao responder o questionário após o término das atividades, conforme a seguir:

Tabela 1: Percepção dos estudantes sobre o projeto

Como você avalia sua participação no projeto?	Muito satisfatória: 33,3% Satisfatória: 66,7%
A implementação de projetos deve ser repetida?	Sim: 100%
A utilização de projetos e de novas tecnologias estimulam sua aprendizagem?	Sim: 100%
Sobre a metodologia do projeto com uso de videoaulas, criação do folder e apresentação, você acredita que:	Achei interessante e pude aprender mais: 100%

Fonte: os autores

Foi possível constatar a satisfação dos estudantes em seu processo de auto avaliação e crítica do trabalho realizado, que a utilização de metodologias diferenciadas e que possibilitam o uso da criatividade foram bem recebidas, fazendo com que os estudantes acreditem que tal experiência deve ser repetida com outros conteúdos a partir da utilização de projetos e das novas tecnologias, por fim, os estudantes se sentiram mais conscientizados a respeito da questão ambiental após o desenvolvimento das atividades.

A execução do projeto também foi de suma importância no processo de formação das estudantes de graduação vinculadas ao PIBID que idealizaram e implementaram a ideia, fazendo com que essa experiência possibilitasse o contato com o cotidiano escolar, seus desafios e possibilidades na interação com alunos do ensino médio.

Considerações finais

A questão ambiental tem se tornado cada vez mais relevante nas últimas décadas devido à crescente destruição do meio ambiente, por isso, é necessário estudar, compreender e adotar medidas. Nesse sentido, a escola passa a ser um espaço fundamental na execução de ações e projetos que busquem a conscientização e participação ativa dos estudantes.

Por meio de aulas teóricas e práticas na elaboração de um fôlder educativo pelos próprios alunos foi possível alcançar tais objetivos em uma escola pública, ideia que pode ser replicada em outras realidades e contextos.

Além disso, foi possível verificar que a execução de projetos na área ambiental estimulam a aprendizagem dos estudantes e possibilitam alternativas na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o uso de tecnologias e estratégias metodológicas diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**: Ensino Médio.Volume único: Francisco Alencar, Lucia Carpi Ramalho, Marcus Venício Toledo Ribeiro –5 ed. _ Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 2000.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - **PCN**: Meio Ambiente. Secretaria da Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf.> Acesso em: 25 de abril 2021.

CARSON, Rachael. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

MEADOWS, D. et al. The limits of growth. Universe Books: Nova York, 1972.

MEDINA, Nana Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: **Anais da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972.

PEREIRA, S. S; CURI, R. C. Meio Ambiente, Impacto Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Conceituações Teóricas sobre o Despertar da Consciência Ambiental. **REUNIR** – Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade, Vol. 2, no 4, p.35-57, Set-Dez/2012. Disponível em: <https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/meio-ambiente-impacto-ambiental-e-desenvolvimento-sustentavel-conceituacoes-teoricas-sobre-o-despertar-da-consciencia-ambiental.pdf>, Acesso em 21 de setembro de 2021.

SILVA, Angela dos Santos Maia Nogueira da. **Um olhar sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio**: praticar a teoria, refletir a prática. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.

Agência de fomento: Trabalho realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

INQUIETAÇÕES AMBIENTAIS TRAÇANDO UMA ROTA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL X DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Jésica Hencke
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
jesicahencke@gmail.com

Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
paula.c.henning@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: O planeta Terra vive um período de intensas e contínuas transformações ambientais, sociais e humanas, imerso nesse conjunto de acontecimentos o espaço escolar mostra-se como um local propício a formação de subjetividades ambientais. Cabe questionar se o foco deste plano subjetivo é a formação ambiental voltada a problematização que oportuniza encontros entre humanos, animais, minerais e vegetais, ou, por outro lado, valoriza o espectro do desenvolvimento sustentável com ênfase no capital econômico. O objetivo desse texto é percorrer algumas inquietações conceituais e provocar nosso pensamento, cuja intenção é criar fissuras no ideal da Modernidade científica.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Desenvolvimento Sustentável.

Introdução

Lembrar, esquecer, criar, conjecturar, propor encontros, viver acontecimentos, valorizar as experiências, duvidar das certezas e das verdades instituídas, aprender a pensar, problematizar, inovar, transgredir, assumir a lentidão como escolha, dar tempo ao devir.

A razão, quando imersa em um contexto de verdades socialmente validadas julga! O que vê, o que ouve, o que sente, provoca dicotomias: isso pode? Não pode? É potente? É ambiental? É sustentável? São marcas de um processo de desenvolvimento com ênfase no mercado.

Educar ambientalmente não se alicerça única e exclusivamente sob a via da razão, dos processos de conscientização, mas sim, percorre outras rotas, cria mapas, tensões entre as vias da estesia, do sentir, do vibrar, do não permitir-se anestesiar, da composição do sensível, configurando um conjunto de saberes

encarnados, vibráteis, fluídos, flexíveis e desafiadores, responsáveis pela constituição de um mapa de intensidades. Nesse mapa de intensidades estão os desejos humanos associado aos encontros com a água, o ar, as árvores e suas folhas e raízes, a vibração da terra, elementos estes humanos e não humanos que constituem nossa existência.

O ser humano, habitante e codepentente da terra não é um sujeito isolado, é um ser social por existência. O humano se expande, se distribui, cria vínculos, muda-se demograficamente, percorre continentes, revela novas existências, conhece múltiplas regiões, é dinâmico, se transforma e transforma seu espaço sem sair do lugar.

A presença humana sobre a Terra é um constante habitar, descobrir, redescobrir, inventar histórias, encantar e desencantar o mundo, transformar as paisagens, viver de passagem, racionalizar, tornar sensível, compor uma nova ordem vital. Mas agora, há um erro a ser evitado, tornar o espaço natural em racional, transformá-lo num instrumento a ser dominado e guiado, aprisionar sua geologia, geomorfologia, seu clima. Milton Santos (2008) destaca que há cataclismos naturais que o ser humano buscou gerir para controlar e conduzir o povo, em manada, de forma estratégica a ponto de provocar uma crise e um medo generalizado, a crença na hecatombe planetária, como se o fim do mundo estivesse se equilibrando na ponta de um ínfimo alfinete.

Diante desse conjunto de eventos e transformações biológica-químico-físico e social, cabe questionar se o foco educacional relacionado ao pensamento ambiental na atualidade, evidencia um plano subjetivo associado ao movimento de problematização que oportuniza encontros entre humanos, animais, minerais e vegetais, ou, tem como evidência o espectro do desenvolvimento sustentável com ênfase no capital econômico.

Tsing (2019), imersa na potência da problematização, nos convida a “habitar as ruínas” que compõem as paisagens e constitui o mundo, o qual habitamos. Ruínas advindas das hecatombes ambientais, mudanças climáticas fulgentes, inumeráveis perdas de biodiversidade, desmantelamento de ecossistemas, fatores que caminham a um processo de extinção de múltiplas espécies inclusive a humana.

Imerso nestas ruínas cunha-se o termo “antropoceno” para referir-se aos impactos gerados pela ação humana, que alterou e continua a alterar a dinâmica ambiental do planeta.

Para romper com o universalismo catastrófico do “antropoceno” embarcamos na narrativa de Tsing (2019) e pensamos em outras possibilidades humanas de habitar as ruínas, inventar outros modos de vida que se entrelaçam ao capitalismo industrial, associado a uma ecologia política, a um pensamento que se abre ao divergente, ao dissenso, a experiência, ao viver com plantas, rochas, agentes atmosféricos, fungos e muitos outros fatores ambientais, cujo plano de ação é o âmbito escolar e suas múltiplas facetas.

Nesse desafio de habitar e criar ruínas, nosso guia é o ato da problematização, uma potente ferramenta que provoca nosso pensamento, sendo assumida por nós como uma estratégia metodológica que desafia a capacidade inteligível e oportuniza vivências sensíveis, associada a outras maneiras de compor saberes ambientais (FOUCAULT, 2015).

Inquietações: traços de uma rota

Nos primórdios da era Moderna e o fluxo de industrialização o deslocamento outrora feito a pé, a cavalo ou com o auxílio de carroças, ganha velocidade com o uso de trens a vapor, os passageiros vivenciam outra velocidade dada a natureza associada ao dinamismo e a mobilidade. Através das janelas das locomotivas à vapor, transcorria um novo mundo repleto de montanhas, paisagens coroada pela luz solar, bem como pelo crepúsculo. A natureza estava desperta, criara um mundo outrora não imaginado, desconhecido, rompendo com a certeza do estático, do modelo e do uno (SANT’ANNA, 2001).

Plantas, árvores, montanhas, mostram-se como silhuetas aglutinadas ou dissipadas conforme a fumaça do trem que as percorre, o mundo ganha velocidade, a vida torna-se mais ágil, dinâmica, efervescente. “A febre da velocidade cria liberdades novas mas fabrica agonias singulares” (SANT’ANNA, 2001, p. 14), fluidez dos corpos, desmanche dos sentidos, racionalização, instituição de um lócus para a existência social, ampliação dos dilemas, crença no uno do capital, do progresso, da

Verdade[1]. Configuração de um discurso ambiental utilitarista, salvacionista, impregnado pela certeza dos processos de conscientização.

O secular argumento da melhoria de vida que se encontra na base das pesquisas científicas, técnico-científicas, dinamizadoras de um mundo em efervescente ebulição, a ponto de balizar uma racionalidade alicerçada em discursos de degradação ambiental, risco de colapso iminente, avanço das desigualdades sociais, abismo fulcral entre ricos e pobres, produção avassaladora de resíduos, explosão desenfreada de pesticidas e herbicidas, etc. Configuração de uma frenética crise de valores, desequilíbrio ético, expansão do capitalismo global, tensões e ruptura com a lógica moderna que embasa a sociedade ocidental. A sustentabilidade é uma fratura morfológica ao ser associada ao desenvolvimento, porém, emerge como panaceia aos dilemas ambientais, dilemas estes que vão muito além do rol de eventos por nós elencados,

> Há muito a natureza começou a ser modificada de modo sistemático para atender às normas de produção e de consumo, mas, nas últimas décadas, os progressos neste campo, atingindo diversas espécies de plantas e animais, contribuíram claramente para a diminuição da importância da qualidade da terra como fator determinante da produtividade. (SANT'ANNA, 2001, p. 80).

O fenômeno humano é dinâmico, desdobra o mais bravo dos mares, domina a floresta mais densa, corrompe o curso dos rios, dobra a natureza a seu favor, inventa espaços e os transforma em lugares habitáveis. Retira do solo sua subsistência. Planta e colhe. Produz madeira, extrai minerais, explora o subsolo e faz surgir água, provoca escavações à busca de petróleo, matéria prima a combustão de uma vida capitalista, embalada pela concepção de modernidade, progresso e desenvolvimento.

Tsing (2019) nos convida a mudar a forma de olhar para as realizações do "antropoceno" e problematizar os fatores humano-sociais que nos parecem naturais, inquestionáveis e indispensáveis à vida, dentre eles a lógica do desenvolvimento associada ao progresso e ao capitalismo, o qual enaltece a vida humana acima da

[1] Faz-se uso do termo Verdade grafado com V maiúsculo, ao se referir às verdades universais disseminadas pela sociedade moderna, tais como: autonomia, conscientização, emancipação, participação, dentre outros termos que delegam ao âmbito escolar e social a responsabilidade de tornar o sujeito um ser humano/cidadão.

vida dos demais seres. Segundo a autora, nenhum de nós está apto a escapar dos perigos dessas novas "ecologias ferais". "Feral aqui se refere as reações não projetadas de não humanos às infraestruturas humanas" (TSING, 2009. p. 14), os efeitos ferais podem percorrer caminhos benéficos e perigosos. Um fator benéfico é o fluxo de renovação natural das florestas associado ao crescimento vegetativo das plantas, após o corte massivo ocasionado por humanos. Por outro lado, com o advento do "antropoceno" associado ao capitalismo industrial, muitos eventos cataclísmicos dispararam e se espalharam, criando eventos perigosos e nocivos.

O ar que respiramos é rico em dióxido de carbono, radioatividade, seguindo essa lógica autodestrutiva, também produzimos uma imensidão de lixo plástico, gerimos conglomerados habitacionais, constituímos megalópoles feitas de concreto e acrílicos, contribuímos com a acidez dos oceanos, utilizamos de forma excessiva herbicidas e agrotóxicos com o intento de eliminar uma multiplicidade de espécimes, neste contexto é possível ver uma terra imersa numa ferocidade perigosa (TSING, 2019).

> [...] Esse é o resultado da transformação da paisagem na qual investidores, formuladores de políticas e engenheiros não se importam com efeitos não planejados, mesmo quando obtêm acesso a enormes campos de ação. É claro que os efeitos perigosos se acumulam. A "vida em ruínas" [...] inclui aterrorizantes ações "ferais" ao lado de ações benéficas. (TSING, 2019, p. 15) [grifos da autora].

Sant'Anna (2001) traz à tona outras provocações, além do arruinamento das paisagens apresentado por Tsing (2019), que nos levam a pensar num fluxo de desterritorialização, a perda contínua dos espaços que promovem encontros e aprendizagens. Nosso desafio é movimentar o pensamento diante de uma série de problemas, tais como: os impasses e as limitações para trabalhar a educação ambiental no espaço escolar; os recursos pedagógicos e o viés sustentável defendido pelas bases curriculares e pelos livros didáticos; o processo de aceitação e assimilação de uma estratégica econômico-capitalista como a única possibilidade de ação e interação ambiental; o quase divórcio entre meio ambiente, vivência ética e beleza estética como substrato ao pensamento ecológico vinculado aos ecossistemas, as constituições ambientais e a potência da criação como elemento articulador entre arte, filosofia e ambiente; a rígida hierarquização entre modelos de

pensamento que tentam ajuizar a Educação Ambiental em modelos, paradigmas e teorias, sem dar-se conta de sua fluidez, flexibilidade e dinamismo, amarada nos arcadismo da institucionalização.

Rodrigo Barchi, em texto publicado no ano de 2013, nos propõe diferentes questionamentos que ajudam a problematizar o processo de institucionalização da Educação Ambiental, como elemento subjacente as formulações curriculares e diretrizes educacionais, contudo, quase uma década após a apresentação de seus questionamentos nos deparamos com uma realidade ainda menos promissora, cujo ensino encontra-se alicerçado em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Ambiental, não encontra espaço de respiro e compartilhamento associado a possíveis ações educativas, em seu lugar emerge uma política que valoriza o Desenvolvimento Sustentável e apresenta como possibilidade de transformação ambiental a "Educação para o Desenvolvimento Sustentável, associada aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável apoiados pelas UNESCO[2].

Nas palavras do autor supracitado, destacamos:

> Mas se era justamente a centralização do poder no Estado em sua aliança com o capital é que promove a destruição do planeta, a implantação de uma EA por esse mesmo Estado é a responsável por sua banalização e destruição? Ou a EA será justamente mais um dos dispositivos do Estado para a continuidade do seu poder, a partir de agora, sob uma determinada perspectiva ecológica que não seja discrepante dos interesses do capital? Pode haver uma EA que funcione de outra forma, alheias, fora, marginal ou menor à que foi estabelecida? Onde elas funcionam como exercício de poder e onde funciona como exercício de resistência? Ela pode manter sua radicalidade contestatória e reivindicativa estando já cristalizada em regulamentações? (BARCHI, 2013, p. 3260).

Os presentes questionamentos apresentados por Barchi (2013) são inquietantes, desafiadores e potentes, esse fluxo de problematização mostra-se apto a nos demover de nossa apatia cotidiana, nossa impotência perante as ruínas ambientais. Hoje, os questionamentos podem ser outros, mas sem deixar de considerar a imprescindibilidade da dúvida, da problematização, do estranhamento

[2] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki.

do que está naturalizado em nosso imaginário. Será a Educação para o Desenvolvimento Sustentável mais um dos dispositivos de Estado para a manutenção de seu poder, voltado a uma perspectiva ecológica, cujos interesses demarcam uma sociedade capitalista neoliberal?

O Estado capturou as relações pedagógicas e as conduziu ao encontro de seus interesses e perspectivas, nesse entremeio as economias sociais que valorizam a certeza matemática, as teorias da física, as produções química e bioquímicas, transladadas à política e a economia justificam o injustificável, instituem uma engenharia, promovem uma disciplina que se preocupa com os corpos humanos. Disciplinar é institucionalizar e organizar formas de percepção, ação, apreciação, envolvimento, comunicação, subjetivando as aprendizagens e o espectro cognitivo, assim,

> [...] o sistema agrícola antes ligado às condições particulares de cada geografia, também se desterritorializa para ser globalizado em benefício de monopólios internacionais detentores de patentes e sementes. [...] Do milho manipulado geneticamente pela Ciba-Geigy aos tomates que dispensam pesticida, passando as resistentes beterrabas com genes de peixe, pelas alcachofras com genes de rato ou pela soja Roundup Ready Monsanto, a presença da bioindústria é evidente. [...] Na verdade, com a indústria atual produtora da vida, seja por simulação, seja por modificação genética, o que ocorre com centenas de animais e milhares de plantas é uma espécie de "autonomia" destas em relação à terra, às particularidades de sua geografia e, ainda, de suas histórias. (SANT'ANNA, 2001, p. 82).

Os dilemas ambientais, os problemas espaciais, os territórios conturbados estão na ordem do discurso e sua dimensão é assombrosa, preocupante, angustiante, há um desdobramento nunca antes visto dos problemas que envolve um arcabouço de desmatamento, poluições, queimadas, aquecimento global, expropriação dos recursos naturais, contaminação da água e do solo, uma linguagem de terrorismo em prol de um capitalismo global envolto por um desenvolvimento sustentável que configura modelos de vida. Assim, como Sant'Anna (2001) pontuou, há uma nova forma de gerir a vida não biológica e convergente com o espaço-tempo social, mas engastada num jogo de poder produtor de Verdade.

O meio ambiente e a natureza tornaram-se um espetáculo à globalização como meio de criação de lugares, instituição de modelos, atravessada por um

simulacro cibernético e midiático, a natureza analítica, existencial, de cores, cheiros, formas está sucumbindo a bits e bytes. Por outro lado, entre cheiros, fluídos e sensações, nos agrada viver o corpo como espaço de acolhimento, um microcosmo de dimensões entre tempo e espaço, receptáculo e autor de experiências que possibilita encontros entre o eterno e o efêmero.

No corpo é que ocorrem os pensamentos, o contato, a pregnância entre o ser e o mundo. Neste conjunto de circunstâncias há uma corpo de passagem, formado por elos, encontros e acontecimentos, todavia importa cuidar de si, para cuidar do ambiente, provocar experiências singulares, sensibilidades e vivências. Demover do corpo sua máquina, sua organização e criar fluxos primaveris, deslocamentos de borboletas e assim evitar ser,

> Transformados em equivalentes gerais de riqueza, células, órgãos, genes, embriões, corpos humanos e não humanos geram lucros exorbitantes quando servem o utilitarismo biotecnológico, segundo o qual tudo deve convergir rumo ao sacrossanto mercado. (SANT'ANNA, 2001, p. 81).

Sem convergências, sem medo do "sacrossanto mercado" como dito por Sant'Anna (2001), evocar outras formas, criar novas lembranças, articular fugas neste território que se encontra em tensão, criar e habitar as ruínas. Provocar a arte como criação e não como uma Verdade instituída, ter o processo escolar e a educação como uma travessia entre múltiplos níveis simbólicos fora da arte e incorporados à ela (MEIRA, 2003), começar pelo meio, sem julgamentos, sem a pretensão de tornar-se verdade, provocar a sensibilidade, os afetos e as sensações. "A sensação é contemplação pura, pois é pela contemplação que se contrai, contemplando-se a si mesma à medida que se contempla os elementos de que se procede. Contemplar é criar, mistério da criação passiva, sensação" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 250).

Interlúdios: habitando ruínas/uma escrita em construção

Interlúdio, termo que se relaciona a um instante de parada, um momento de respiro, um intervalo de tempo que nos auxilia a pensar a Educação Ambiental e os dilemas advindos de seu apagamento em decorrência da valorização de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Parece muito difícil a nós, sujeitos

modernos, alicerçados e amparados em certezas, organizações, discursos ecológicos assumir o escuro do presente e habitar as ruínas ambientais e criar outras ruínas, potentes ao exercício filosófico e imaginativo. Não podemos fugir à nosso tempo, mas alcançamos os desafios de nossa atualidade? Somos capazes de fixar nossos olhos no desconhecido e perceber as ruínas? Questionar as certezas? Inventar outras educações ambientais?

Necessitamos da arte, da poesia, da filosofia, de problematizações, de inquietações, para habitar as ruínas, fazer escolhas ao percorrer os caminhos labirínticos dos jogos ambientais/sustentáveis. Caminhar por entre as fraturas deste século é lançar-se ao inusitado da experiência. “Uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois” (Foucault, 2010, p. 293).

Pesquisar o espaço escolar é de alguma forma fazer ficção, furtar, aproximar-se, afastar-se de si e de seu tempo, é perceber o âmbito histórico, compor ruínas, experimentar outras épocas, inventar outras narrativas, experimentar interlúdios ao pensamento.

Tsing (2019) nos faz um convite para habitar as ruínas de Fukushima e desafiar nossos temores de percorrer espaços contaminados. Contaminados, pelos escombros de forças capitalistas e estatais associado a um projeto de geração de energia elétrica de baixo custo, que espalhou radioatividade pelo nordeste japonês. Sua proposição é ocupar, viver junto, promover devires. Para viver é preciso aprender, preencher os espaços, compartilhar encontros. É importante ousar, sentir raiva, inquietar-se, questionar, caso contrário definhamos.

Nesses espaços arruinados e contaminados, como habitar as ruínas ambientais, sociais e educacionais? Há potência a criação no espaço escolar quando escolhemos as ruínas como entremeio do pensamento e não nos limitamos as certezas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Em acordo com a UNESCO, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável traz a ideia de uma economia de mercado vinculada a um sistema capitalista que tem como ponto focal um estilo de vida baseado no consumo. Se essa lógica perpassa o espaço escolar, qual fluxo de escolarização teremos?

A educação voltada à sustentabilidade está associada ao capitalismo que parte de fatos - propriedade privada, capital, divisão do trabalho - um modelo de produção desenvolvimentista. O desenvolvimento sustentável e a educação para o desenvolvimento sustentável é fruto de um jogo estratégico de poder hierárquico que envolve o Estado, o mercado e a sociedade, fator que coloca em destaque a necessária proteção ambiental que naturaliza o sistema exploratório em sua dicotomia afirmando uma concorrência entre ser humano/natureza e exploração/conservação, desconsiderando a existência das multiespécies (BUSSINGUER; CORDEIRO; SALLES, 2017).

Ousamos afirmar que o conceito de EDS defendido no documento que estabelece a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – 2005 a 2014, apresenta diversas lacunas em relação à Educação Ambiental fatores estes que limitam pensar outras educações ambientais potentes, mutáveis, inconstantes. Ao olhar para as ruínas, assumimos o desafio proposto por Tsing (2019) cuja ideia é ocupar, compor diversidades, inventar outras brechas, ranhuras, rachaduras, continentes, ilhas, culturas e espécies.

Tsing (2019) nos faz outra provocação nesse movimento de habitar ruínas e nos convida a criar relações de socialidade com múltiplas espécies, nessa relação é possível viver encontros e desafios inusitados com o não humano. “O conceito de socialidade não faz distinção entre humano e não humano a ‘socialidade mais que humana’ inclui ambos” (TSING, 2019, p. 119) [grifos da autora].

> Os humanos nem sempre pensam em formas corporais como uma expressão de socialidade, porque, como muitos animais, temos estruturas corporais determinadas. Desenvolvemos nossa forma básica entre a concepção e a adolescência; depois disso, podemos perder um membro ou ganhar uma camada de gordura, mas não desenvolvemos uma interface diferente com o mundo. Nossas vidas sociais têm a ver com a forma como nos movemos por aí e conhecemos outros. Muitas plantas e fungos, em contraste, são indeterminados em sua forma corporal. (TSING, 2019, p. 126).

Eis um dos possíveis desafios ao pensamento ambiental romper com nossa carnalidade, nossa certeza corporal e viver devires fungo, com corporeidades indeterminadas e, a partir dessas indeterminações talvez se mostre possível

problematizar outras constituições ambientais que rompam com os modelos, as certezas, as afirmações e instiguem processos e fluxos de criação.

Pensamento em suspensão

A educação ambiental associada ao desenvolvimento sustentável, a constituição de sujeitos verdes, rótulos orgânicos, ações esverdeantes, aliado à expropriação, exploração e destruição dos recursos naturais em nome do progresso, reduz o pensamento ambiental à restauração, preservação, conservação de um planeta em crise, de um sistema planetário caótico fadado à destruição pelas mãos humanas. Diante deste emaranhado de complexidades educacionais, podemos destacar que os registros científicos, as estatísticas, leis, normas e princípios ambientais balizam o agir e criam uma verdade de rebanho como Nietzsche (2001) pontua.

As verdades vão se modificando e tornando-se universais. Como somos seres limitados, acreditamos fielmente nas metáforas verbais que determinam e demarcam a vida sobre o planeta. “[...] Acreditamos possuir algum saber sobre as coisas propriamente, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, mas não temos entretanto aí mais do que metáforas das coisas, as quais não correspondem absolutamente às entidades originais” (NIETZSCHE, 2001, p. 11). Excitação nervosa, sons, imagens, o mundo transformado em objetos, não há essência, pureza, certeza ou determinações, a vida é composta por acontecimentos que são aceitos como verdades, como uma qualidade oculta e indefinível, nenhum evento é idêntico.

Por outra ótica é possível pensar a educação como um plano potencial de inovações, de criações e desafios, é incoerente restringir-se à repetição e reprodução ininterrupta do mesmo, do igual, do conhecido e aceito como verdade. Nos interessa enquanto professores e educadores ambientais viver imerso em pensamentos divergente, privilegiar as conexões e superfícies de contato, as dobras, as flexões, as fendas, os poros, as trocas, os encontros, os dilemas, duvidar das certezas, questionar o inquestionável, percorrer o senso comum e compreender o pensamento científico, duvidar das verdades universais.

Nesse entremeio coadunamos com Anna Tsing (2019), ao demarcar a potência de viver, criar e compor ruínas, habitar novos territórios e ousar romper com o “antropoceno” e quiçá, criar socialidades entre espécies:

> Nosso próprio envolvimento humano em mundos multiespécies é, portanto, um lugar para se começar. Nossos feitos são uma forma de traçar os feitos dos outros. Isso exige acompanhar os arranjos práticos e as interações dinâmicas de outras espécies com o desastre humano. Podemos começar com arranjos impulsionados por humanos, mas, em seguida, podemos confiar na forma e na assembleia como guias para nos fornecer informações a respeito das relações sociais das quais somos apenas participantes indiretos. (TSING, 2019, p. 129).

Ao habitar outros territórios não humanos, compreendemos que educar ambientalmente é mutação, ação, movimento, continuidade, fluxos de sensações e desejos, um *continuum* devir. Por ser processo, rompe com o conceito de completude (fechar, terminar, ser completo), instiga a uma percepção apurada, ousada, não a verdadeira e sim o atual, possível de tornar-se virtual (vir a ser) (DELEUZE, GUATTARI, 2010).

Referências

BARCHI, Rodrigo. A Educação ambiental como exercício de poder e resistência. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental** – REGET - UFSM, Santa Maria. e-ISSN 2236 1170 - v. 17 n. 17 Dez. 2013, p. 3258- 3267. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/viewFile/10407/pdf#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental%20como%20exerc%C3%ADcio%20de%20poder%20no%20corpo%20dos,%C3%A0%20pr%C3%B3pria%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores. Acesso: agosto.2021.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; CORDEIRO, Isabela de Deus; SALLES, Shayene Machado. O discurso político-ideológico do “desenvolvimento sustentável”: uma crítica à luz da epistemologia da linguagem e da teoria discursiva de Michel Foucault. **Revista Pensar**. Fortaleza, v. 22, nº 2, pp. 500-513, maio/ago.2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DÉCADA DA EDUCAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

FOUCAULT, Michel. 1970 – Theatrum Philosophicum. In: FOUCAULT, Michel**. Ditos e escritos II:** Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.

Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 3º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 240-266

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política:** ditos e escritos VI. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 289-347.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Meditação, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e Mentira no Sentido Extramoral. In: **Revista Comum**. Rio de Janeiro: v.06, nº 17, jul./dez.2001, p. 05-23.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Corpos de Passagem:** ensaios sobre a subjetividade contemporânea. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo:** globalização e meio técnico científico informacional. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas:** paisagens multiespécies no antropoceno. Edição Thiago Mota Cardoso, Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

HORTA ESCOLAR COMO OFICINA DE REFLEXÃO SOBRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Marco Antônio Siqueira Barcelos
Universidade Federal do Pampa
marcobarcelos.aluno@unipampa.edu.br

Jefferson Marçal da Rocha
Universidade Federal do Pampa
jeffersonrocha@unipampa.edu.br

EIXO: Formação de Professores e Meio Ambiente.

Resumo: O presente trabalho faz parte do estudo de pesquisa do Programa de Pós Graduação – Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. A pesquisa trata de uma proposta de projeto para formação de professores com o tema meio ambiente. Utilizaremos uma horta escolar, que proporemos para ser implantada como projeto de intervenção na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil em Pedras Altas/RS. A expectativa é que a horta sirva como um laboratório interdisciplinar de práticas de ensino, permitindo a realização de atividades interdisciplinares sistemáticas na escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Ambiental; Horta Escolar; Interdisciplinaridade; Sustentabilidade Ambiental.

Intrudução

Acredita-se que a educação ambiental e os estudos relacionados ao meio ambiente enquanto práxis social, passou a ser um processo construído por todas as áreas do conhecimento, pois deve-se considerar que a sustentabilidade só poderá se efetivar se for pautada por novos patamares civilizatórios e societários. Neste sentido, as instituições de ensino são espaços fundamentais de discussões, de troca de experiências e de promoção de reflexões sobre novos valores e construção de conceitos e significados (ROCHA, 2011).

O mestre Moacir Gadotti (2008), salienta, que ao versar sobre o conceito de sustentabilidade, não devemos tratar apenas da preservação do planeta, mas sim da sustentabilidade da sociedade que o habita; assim temas como a enorme desigualdade social, onde poucos continuam usufruindo de privilégios de um sistema insano, em contraste com as necessidades da maioria da população

mundial.

Muitas vezes, a questão ambiental é tratada de maneira superficial, não sendo claro, em alguns casos, tanto no conteúdo programático da disciplina de Ciências, como em outras disciplinas o que efetivamente deve-se contextualizar nas práticas de ensino; muito menos o tema é tratado de forma interdisciplinar, o que dificulta tanto alunos como professores a terem uma postura reflexiva, sobre o que significa a questão socioambiental.

A reflexão crítica sobre a noção de sustentabilidade só poderá ser realizada de forma consistente mediante uma análise histórico-social da relação das sociedades locais com o meio natural a sua volta, bem como com o contexto sócio, econômico, político regional e global de uma época. A ideia de responsabilidade social deve estar diretamente relacionada com a sustentabilidade ambiental e a necessidade da preservação do meio ambiente pela sociedade que nele está inserida, porém o fator histórico e as ações de como esta sociedade cuidam e se sente imersa na ideia de conservação da natureza, são fatores relevantes para uma postura mais consciente sobre a problemática ambiental contemporânea.

Assim, Leroy; Pacheco (2005) contribuem no sentido de que

> A educação ambiental é uma educação amorosa, educação do cuidado para com a terra e para com a humanidade; educação para a paz, pois a guerra aniquila a vida e a violência ofende a dignidade da humanidade. Mas a Educação Ambiental, para que se chegue lá, diz que é preciso enfrentar as desigualdades e os que a promovem. A Educação Ambiental recusa a idéia veiculada pela democracia liberal de que, cada um tendo um voto, todos teriam igual oportunidade de participar da política e das decisões sobre nosso futuro. Não aceita que o planeta e a vida se tornem mercadoria ou lixeira da humanidade. Quer reatar os laços humanos esgarçados pela dominação de uma minoria sobre o resto da humanidade e sobre a natureza, a partir de um claro reconhecimento das responsabilidades diferenciadas e de ações de reparo (2005, p.134).

Há que se considerar que sem um contexto de preocupação social, o conceito de “desenvolvimento sustentável” esvazia-se de sentido propositivo, pois não traz nenhuma referência a uma mudança de estratégia do sistema de produção capitalista, por natureza insustentável.

Assim, a problemática que temos hoje vivenciado, é de natureza “socioambiental” e não meramente “ambiental-ecológica”, já que não se pode

separar a degradação dos recursos naturais das necessidades humanas, pois quem reflete sobre sua condição são os seres humanos em sociedade.

O avanço da sociedade globalizada se contrapôs ao cuidado com o meio ambiente. O uso exacerbado dos recursos naturais renováveis e não renováveis gerou um desenvolvimento inversamente proporcional, à medida que a tecnologia avançava e proporcionava um novo mundo globalizado, a exploração incontrolada dos recursos naturais gerou uma grande desordem no mundo natural. Rocha (2011, p. 124) discorre que:

> [...] a aplicação generalizada e acelerada de inovações científicas levam, em muitos casos, a uma situação insustentável, especialmente no que se refere ao consumo dos estoques naturais finitos do planeta.

Nesse sentido, um comprometimento efetivo para uma sociedade sustentável, não deve ser só de preservação da natureza, como muitas vezes se propaga, especialmente nas redes sociais e televisivas, mas deve abranger proposta de inserção social dos mais pobres, para isto é preciso associar projetos que levem as comunidades a entender desde os conceitos básicos sobre a problemática ambiental. Temas que devem estar nas reflexões dos educadores, quando abordarem a temática devem ser: a pobreza, o consumismo, a produção de alimentos, a desnutrição, o agrotóxico, a agroecologia, a soberania alimentar, entre outros.

É preciso que as escolas, especialmente públicas, tenham propostas de envolvimento das comunidades para adoção de novas rotinas, como alimentação saudável, cultivo de hortas comunitárias, separação de resíduos, etc. É função dos educadores propiciarem reflexões sobre a conscientização da causa e dos problemas ambientais.

> Cabe a educação ambiental gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais, a desigualdade no acesso e uso dos bens naturais e nos efeitos desse processo, as diferentes culturas e modos de entender a ameaça à vida no planeta, problematizando as ideologias e interesses existentes por trás dos múltiplos modelos de sociedades sustentáveis (LOUREIRO, 2004, p.58).

A horta escolar como laboratório Interdisciplinar.

Professores preocupados com uma educação de qualidade e também com a problemática das questões ambientais, devem ser também comprometidos com as questões sociais que envolvem sua prática. Neste sentido, este projeto proporá espaços de reflexão para oportunizar e discutir temas relacionados ao meio ambiente nas diversas áreas do conhecimento, isto se dará através do projeto da Horta Escolar como Oficina de Reflexão sobre Sustentabilidade Ambiental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, na cidade de Pedras Altas/RS, onde espera-se que a perspectiva da interdisciplinaridade se propagague como um elo entre professores das diversas áreas do conhecimento.

O termo sustentabilidade, no tocante à natureza, remete à manutenção do que já está em processo de degradação. Devido às ações antrópicas que estão implicando no esgotamento dos recursos naturais e na destruição ambiental em massa, emerge uma preocupação com o futuro do planeta, assim o conceito de sustentabilidade é retomar a consciência de preservação e mitigar os efeitos até então causados ao meio ambiente (ROOS; BECKER, 2012).

O avanço da sociedade globalizada se contrapôs ao cuidado com o meio ambiente. O uso exacerbado dos recursos naturais renováveis e não renováveis gerou um desenvolvimento inversamente proporcional, à medida que a tecnologia avançava e proporcionava um novo mundo globalizado, a exploração incontrolada dos recursos naturais gerou uma grande desordem no mundo natural. Rocha (2011, p. 124) discorre que:

> [...] a aplicação generalizada e acelerada de inovações científicas levam, em muitos casos, a uma situação insustentável, especialmente no que se refere ao consumo dos estoques naturais finitos do planeta.

Para tanto, surge a necessidade de entender o que pode ser feito para compreender esses fenômenos, assimilando que a sustentabilidade do planeta se refere ao consumo dos recursos naturais:

> A noção de sustentabilidade nasceu a partir da noção dos limites do uso produtivo de estoques de recursos físicos renováveis (ritmos de regeneração), dos recursos não renováveis (substitutos a serem achados). Vale salientar então que a finitude dos recursos deve ser vista sob o ponto de vista da exploração dos recursos renováveis e não renováveis [...] (ROCHA, 2011, p. 14).

Ressalta-se que o ambiente da Escola Assis Brasil (figura 1) já é propício para a aplicação de tais práticas sobre formação de professores com temas ambientais, pois os alunos, em grande parte, são oriundos da zona rural, mesmo a escola localizando-se na zona urbana, logo já tem o contato com a natureza e com o meio ambiente, sendo muito deles moradores de assentamentos da reforma agrária.

Para que a edificação do conhecimento se dê de forma efetiva, a escola deve agregar a realidade do educando à prática pedagógica. Isso estimula a participação nas atividades do cotidiano escolar, fazendo com que eles se sintam inseridos no contexto, qualificando o processo de ensino e aprendizagem:

> [...] prevalecer-se do ambiente em que o aluno tem uma marca de identidade é a melhor forma de sensibilizá-lo dos problemas que permeiam sua localidade para que ele idealize sobre as adversidades dos problemas globais conduzindo assim esse indivíduo à modificação de suas atitudes[...] (SILVA, 2019, p. 806).

Quando o educando se identifica com o processo de construção do conhecimento ele forma elos com os meios cultural e social que o faz sentir-se parte integrante de sua comunidade, interagindo de forma ativa, fazendo uma conexão de mão dupla do conhecimento advindo da escola e da comunidade. Isso gera um pensamento crítico capaz de modificar comportamentos e criar ações em prol de algo maior, por isso é fundamental que educadores e familiares atuem em conjunto para a formação cidadã do educando (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015).

Inúmeras ferramentas pedagógicas podem integrar a comunidade ao processo de ensino e aprendizagem, como oficinas, palestras, projetos, entre outros (ROOS; BECKER, 2012). No tocante a temática meio ambiente, a horta escolar se mostra como ferramenta relevante nessa conexão, permitindo ao educando aliar o saber comum da prática familiar ao conhecimento desenvolvido no ambiente escolar.

A horta pode se transformar numa atividade prática muito rica, transitando por todas as áreas do conhecimento, tendo o meio ambiente como tema transversal. O desenvolvimento de uma horta (figura 2) no âmbito escolar oportunizará aos educadores ampliar e construir novos conceitos em suas áreas do conhecimento.

Poeticamente, a horta é definida por Rubem Alves (2014, p. 117) como:

> Horta se parece com filho. Vai acontecendo aos poucos, a gente vai se alegrando a cada momento, cada momento é hora de colheita. Tanto o filho quanto a horta nascem de semeaduras. Semente, sêmen: a coisinha é colocada dentro, seja da mãe/mulher, seja mãe/terra, e a gente fica esperando, para ver se o milagre ocorreu. E quando germina – seja criança, seja planta – é uma sensação de euforia, de fertilidade, de vitalidade. Tenho vida dentro de mim! E a gente se sente um semideus, pelo poder de gerar, pela capacidade de o cio da terra.

Figura 1 – Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil

Fonte: Autor, 2021.

Figura 2 - Horta desativada da E.M.E.F. Assis Brasil, Pedras Altas / RS.

Fonte: Autor, 2021.

As leis brasileiras relacionadas ao meio ambiente são pautadas por conquistas adquiridas ao longo dos anos, porém, mesmo assim, políticas públicas eficientes em relação às questões ambientais ainda são muito restritas, impedindo um avanço na conscientização da preservação ambiental, bem como dos recursos naturais.

A formação continuada de professores, visa também destacar que o tema

Educação Ambiental deve ser uma obrigatoriedade, pois a legislação brasileira estabelece que esse tema deva ser um componente curricular essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Dessa forma, urge construir uma cultura ecológica e sustentável apoiada na discussão constante da educação ambiental em todas as áreas do conhecimento e nos diversos níveis de formação de educadores. Nesse sentido, a educação como elemento de transformação social, onde o fazer social provoca mudanças nas atividades individuais e coletivas nas ações humanas globais e locais, econômicas e culturais.

> A horta na escola é como um laboratório vivo, que pode ser utilizada para promover pesquisas, debates e atividades de temas transversais como a questão ambiental, ecológica, alimentar e nutricional, além de estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, e interdisciplinar, se tornando uma forma de educar para o ambiente, para a alimentação e para a vida (QUINTAS; BAN; ALVES, 2016, p. 6).

A Justificativa deste projeto se deve, principalmente ao fato da possibilidade da realização interdisciplinar de práticas educativas no ambiente da horta escolar, que atualmente está desativada, pois possibilitará aos professores o aprofundamento de uma ideia laboratorial, onde podem ser realizadas oficinas para o enriquecimento e a troca mútua de saberes nas diversas áreas do conhecimento, sendo um espaço construtivo e dinâmico para inserção das práticas interdisciplinares.

A abordagem deste projeto objetiva a formação de professores conscientes e críticos, fortalecendo práticas cidadãs em vista da sustentabilidade. Desta maneira, esse projeto visa a formação de professores como a descoberta das técnicas de plantio, manejo do solo, cuidado com as plantas e técnicas de proteção da estrutura do solo; Aguçar a observação como meio para levantar hipóteses e solucionar problemas; Estimular a adoção de bons hábitos alimentares, semeando a alimentação saudável; Proporcionar uma reflexão sobre práticas interdisciplinares onde utilizem o espaço da horta como laboratório de construção do conhecimento.

A formação de professores é uma atividade necessária e deve ser constantemente exercitada pelos profissionais da área da educação em todas as

redes de ensino. É preciso reunir os sujeitos envolvidos no projeto através da prática, como rodas de conversa, para organizar um planejamento e uma dinâmica das atividades a serem desenvolvidas na horta escolar, nestas rodas de conversa é preciso explanar a importância das práticas interdisciplinares associada à relação com as práticas laboratoriais que podem ser desenvolvidas com a estruturação desse projeto.

Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, seu referencial teórico pré-estabelecido, parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida.

Resultados em outras escolas mostram que a horta escolar pode ser um laboratório rico para a prática interdisciplinar de processos educativos, assim a possibilidade da realização de projetos em diversas áreas do conhecimento, onde se prevê os temas que poderão ser abordados nas várias áreas do conhecimento, a saber: na Matemática através do estudo geométrico dos canteiros; na Língua Espanhola e Língua nglesa, estudo das leguminosas em suas respectivas línguas; em História, após a colheita dos produtos alimentícios, surge a possibilidade de dialogar sobre a sua origem e os povos que trouxeram as primeiras sementes para o Brasil; na Geografia enaltece a ideia de resultados no sentido do clima e épocas específicas em que se deu o plantio oportunizando o sucesso na produção; na Química a composição dos solos; na Ecologia os vários aspectos que envolvem o bioma; na Sociologia os conceitos de soberania e segurança alimentar, entre vários outros que poderão surgir no entrelaçamento dos professores.

Por fim, conclui-se que a educação ambiental correlacionada à interdisciplinaridade em uma horta escolar, poderá ser uma experiência enriquecedora para a formação de professores, assim sendo, é possível construir pesquisas que desmistifiquem a problemática socioambiental. Nesta perspectiva, se pretende promover junto aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil mudanças de valores, hábitos e atitudes com a busca

ativa da participação dos alunos na construção coletiva do conhecimento interdisciplinar, para isto a proposta de criar atividades de formação de professores na futura horta da escola, mostra-se estimulante.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALVES, Rubem. **A música da natureza**. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, 2008.

LEROY, Jean Pierre. PACHECO, Tânia. Democracia. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília, MMA, 2005.

LOUREIRO, Carlos. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUINTAS, Carolina; BAN, Juliana; ALVES, Suzane. **Projeto: Implantação de uma horta em uma escola particular como ferramenta didático-pedagógica**. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Saúde Pública, 17 p., 2016.

ROCHA, Jefferson Marçal da. **Sustentabilidade em questão**: Economia, sociedade e meio ambiente. Paco Editorial: Jundiaí, 2011, p. 168.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, n. 5, p. 857 – 866, 2012.

SILVA, Ana Paula. **Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 803-814, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/KqyF5QRqxfLzmkGGWFMvqbQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 de set. de 2021.

Agência de fomento: Grato à UNIPAMPA pela construção mútua do conhecimento.

PROJETO: AMBIENTE URBANO – NOSSO BAIRRO, NOSSO LUGAR/ IMPACTOS DA URBANIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS URBANAS SUSTENTÁVEIS

Maria Jania Dias Leite
EEMTI Dom Antônio Capelo de Aragão
jania.leit3@gmail.com

Eixo: 6. Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: A ideia deste trabalho surge em diálogos com alunos do ensino médio, durante as aulas de Geografia sobre urbanização. Nestes momentos havia colocações sobre as dificuldades vivenciadas no bairro, comentários angustiantes demonstrando a impossibilidade de buscar soluções para os problemas, em relação a desigualdade social, ao saneamento básico etc. O projeto foi desenvolvido, numa disciplina eletiva, do formato do ensino médio em tempo integral, abordando vários objetos do conhecimento, trazendo a ciência para a prática e a realidade da comunidade, proporcionando maneiras de interagir com a administração pública da cidade, levando a problemática vivenciada, para a busca das soluções juntamente com o chefe do executivo da cidade, e secretaria de infraestrutura. Com esta experiência foi possível promover a reflexão e avaliação, aproximando os estudantes da realidade vivida, um reconhecimento enquanto sujeitos sociais, políticos e culturais, contribuindo para uma busca de soluções dos problemas comuns de forma coletiva.
Palavras-chave: Geografia urbana; Projeto; Tempo integral; BNCC; Eletiva.

INTRODUÇÃO

A realização desse estudo se deu no contexto das aulas eletivas, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Campelo de Aragão, no bairro Frei Damião, na cidade do Juazeiro do Norte, a qual possui em sua organização interna, o projeto estabelecido pela Lei Nº 16.287/2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, para atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, de 2014,

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dentro da proposta pedagógica há a ampliação da jornada escolar, com vistas a promover uma formação integral e integrada do estudante, acompanhando os pilares: aprender a conhecer, a fazer a conviver e a ser, nos aspectos cognitivos e socioemocionais, apresentados no corpo da lei.

As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, tem como característica um "currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais", como aponta a Lei N.º 16.287, de 20.07.17. Neste "currículo flexível" há a disciplina eletiva, na qual os estudantes ao comporem sua grade, devem fazer a escolha, e aqui inicia-se o trabalho de que trata este projeto, chamado: Ambiente Urbano – Nosso bairro, nosso lugar/Impactos da urbanização e percepção da corresponsabilidade em relação às práticas urbanas sustentáveis, trabalhado com os objetos de estudo da Geografia vivenciados no contexto do bairro, o que logo motivou os estudantes, a se perceberem incluídos e corresponsáveis em relação à sua cidade e práticas urbanas.

Com esse tema tínhamos uma problemática, e a cada aula, um novo objeto de estudo era dialogado, com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio da realidade social do bairro, abrindo espaço para questionamentos, interpretação e discussão dos problemas encontrados.

Convém destacar a realidade do bairro, que é resultado de uma ocupação no final da década de 80, tendo a maioria das casas construídas em regime de mutirão. A escola pública do estado do Ceará, está localizada na parte central do bairro, conhecido pela situação de pobreza e precariedade, desde os equipamentos urbanos públicos, até a vulnerabilidade social e altos índices de criminalidade. Esse contexto tornou as atividades em sala de aula, cada vez mais críticas com a análise da realidade, motivando os estudos e a prospecção de ideias e ações que pudessem promover uma melhora daquela realidade, antes encoberta aos olhos acostumados da turma, mas logo após saltando e surpreendendo-os, com a sua

própria desatenção. Iniciamos a criação de um roteiro de como aquele grupo poderia modificar a própria realidade, numa atitude crítica tanto em ações individuais e mais simples, como não jogar o lixo nas ruas e nas dependências dos espaços públicos, não depredar, e ainda participar de ações coletivas onde poderiam reivindicar melhorias em relação aos espaços públicos: ruas em más condições, falta de saneamento, saúde, questões que justificaram a mudança de atitudes no grupo e possibilitaram a escrita deste trabalho, apresentando a trajetória desses estudantes, até o final do ano letivo de 2019.

O objetivos foram sendo construídos e modificados à medida que aprofundávamos os objetos de estudo da Geografia, inicialmente a disciplina propunha promover o encurtamento das distâncias entre o objeto de estudo e a realidade urbana, colaborando para a participação efetiva dos estudantes, trazendo um sentido de práticas efetivas para o estudo, já que apresentava elementos da vida urbana, contribuindo para uma aprendizagem interativa sobre a Geografia, e esse objetivo foi alcançado plenamente, e se seguiu de outros, que fizeram com que o trabalho crescesse de forma qualitativa e quantitativa, pois iniciamos debates para a busca de soluções de forma coletiva e inclusiva.

Outro objetivo buscava compreender o cotidiano, como as relações sociais atuam no espaço geográfico, compreender a complexidade do mundo em que vivemos, e buscar soluções para a realidade vivenciada.

O objetivo presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Ciências Humanas e Sociais, na competência específica 3, alicerça este projeto ao propor:

> Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018)

Esta promoção da consciência aconteceu em meio a sensação de pertencimento e inclusão, com o desenvolvimento das atividades e a percepção da corresponsabilidade em relação as práticas urbanas sustentáveis tão discutidas nesta proposta.

METODOLOGIA

Iniciamos o trabalho em sala de aula apresentando a ementa da eletiva: Ambiente urbano - Nosso bairro, nosso lugar, com as propostas de objetos de estudos da Geografia Urbana. A proposta possibilitava a realização de um estudo crítico, onde os estudantes se reconhecessem naquele meio e logo percebessem o descaso para com o bairro, mas também notaram que a cidade como um todo, sofre com a falta de infraestrutura geral, pavimentação e saneamento.

Para possibilitar uma reflexão sobre a realidade do bairro, permeada por uma perspectiva transdisciplinar, utilizamos a literatura como ponto de partida para uma roda de conversa, realizamos a leitura de trechos da obra de Gabriel García Márquez, o Amor nos tempos do cólera, onde um dos personagens principais regressava para casa, após estudar medicina em Paris, e em meio às lembranças agradáveis da sua terra, se vê desnorteado, ao perceber que a memória do coração apagara a más lembranças e enaltecera as boas, e o que ele vê ali, o toma de constrangimento, ele se depara com as “emanações mortais dos esgotos abertos”, as “ratazanas famintas nas lixeiras nas ruas”, e uma cidade pestilenta e decadente, logo, se sente vítima da sua saudade. As críticas deste personagem, o doutor Juvenal Urbino, foram usadas no contexto deste projeto, para provocar uma discussão dentro da sala de aula, pois muito do é que tratado no livro é semelhante às condições sanitárias do bairro, como: a falta de saneamento, o descaso com a coisa pública, e para a surpresa dos estudantes, uma história que se passa na Colômbia, no século XIX, ainda é tão comum na realidade da nossa cidade. (MÁRQUEZ, 1985, p. 135)

Partindo deste ponto várias perspectivas foram sendo discutidas, e mesmo aqueles alunos mais tímidos e reservados, tinham algo a comentar sobre a sua rua, a de um familiar ou amigo, e através desta diversidade de situações sociais, destas indagações mais desestabilizadoras das suas realidades, uma oportunidade foi sendo construída, com o intuito de despertar esse interesse para o conhecimento do seu meio, associando ao aprendizado escolar.

Para alcançar o objetivo principal do trabalho foi necessário uma pesquisa para ilustrar melhor a realidade do bairro, o objeto de estudo que estava apenas no

livro, nesta proposta ganhou proporções reais na vida dos estudantes. A estudiosa Jussara Hoffmann, fundamenta este pensamento ao dizer que:

> [...] a postura dialógica dos professores é extremamente necessária, na medida em que, por meio do diálogo, nós, seres humanos, nos encontramos para refletir sobre a realidade, e refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade. (HOFFMANN, 2014, p. 31.)

Seguindo esta atuação crítica transformadora, algumas metodologias foram definidas, e a estruturação deste projeto se deu. Coletivamente, desenvolvemos as metas que precisariam ser alcançadas para a realização concreta da proposta. Algumas das metodologias interdisciplinares em sequência foram:

- Rodas de conversa com a turma, para apresentação da proposta das atividades, elencando os aspectos positivos e negativos, realidades e práticas à luz de critérios, levando em conta o possível surgimento de problemas e desacertos, que precisassem ser revistos;
- Realização de estudos e pesquisas;
- Mapeamento dos percursos casa – escola;
- Construção de um cartaz com os problemas do bairro;
- Debates para interpretação dos dados colhidos;
- Elaboração de tabelas e gráficos;
- Elaboração de um documento apresentando estas questões, para ser levado ao departamento de infraestrutura do município, através de uma audiência com o chefe do executivo municipal;

Tabelas e gráficos foram construídos proporcionando experiências com estatística aplicada à geografia, estas atividades eram acompanhadas de surpresa e contentamento, quando juntos a turma chegava a conclusões e possíveis soluções para os problemas encontrados, como pode ser observado no quadro 1.

Para a elaboração deste instrumento, atividades de coleta de dados foram sugeridas, com fins de transformar o estudante em pesquisador, onde este analisava individualmente as realidades, para depois apresentá-las a todo grupo, de maneira que todos pudessem visualizar e interpretar, tornando uma fonte de dados palpável, além de dar sentido à análise de todos os investigadores.

Quadro 1 – Problemas identificados no bairro/cidade.

Alunos	Tipo de pavimentação	Problemas encontrados na pavimentação	Saneamento básico
Pesquisador A	Asfalto	Buracos e depressões	Deficiente, e não ligado.
Pesquisador B	Asfalto	Buracos e depressões	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador C	Asfalto	Remendos	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador D	Asfalto	Desgaste	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador E	Pedra tosca	Buracos e deformidades	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador F	Pedra tosca	Buracos e deformidades	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador G	Pedra tosca	Áreas sem pavimento	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador H	Sem pavimentação	Terra e atoleiro	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador I	Sem pavimentação	Terra e atoleiro	Inexistente/Esgoto a céu aberto
Pesquisador J	Sem pavimentação	Terra e atoleiro	Inexistente/Esgoto a céu aberto

Fonte: Alunos da disciplina eletiva de Geografia – EEMTI Dom Antônio Campelo de Aragão (2019)

O estudo na escola somado às avaliações e observações dos estudantes, os fizeram enxergar a realidade crítica que os rodeava, já que inseridos nestas situações, sem referências que pudessem contrapor às suas realidades, nem sempre se davam conta dos problemas, exemplo: um fluxo de esgoto que passa pelo meio fio à porta de suas casas, só era empecilho, quando havia rompimentos, que fazia com que a água se espalhasse pela rua, atrapalhando a passagem dos pedestres, formando buracos, dificultando a passagem dos carros. Esta situação demonstra o pouco nível de percepção da realidade, uma mistura de indiferença e conformismo, visto que até se questionam, mas não sabem o que pode ser feito, e isto foi um ponto alto desta proposta, já que, aos poucos os estudantes chegaram a conclusões, pesquisando leis orgânicas de zoneamento e políticas públicas.

Avaliando cada uma dessas proposições e os problemas que cada aluno ia apresentando fomos elaborando estratégias de sensibilização, levando os resultados de cada estudo, para os demais colegas na escola, também para seus familiares e logo, para a comunidade. Esse percurso metodológico foi sendo construído e

alterado, à medida que os debates traziam mais conhecimentos de causa aos estudantes. Stake et al (1995, apud YAZAN, 2016, p. 165) argumenta que “não há momento particular para o início da coleta de dados” (STAKE, 1995, p. 49), já que, alterações necessárias vão se fazendo, trazendo um aperfeiçoamento do estudo de caso e coleta de dados, gerando situações avaliativas tanto para pautar a prática e melhorar as metodologias, quanto para identificar o avanço dos estudantes.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é um trabalho complexo, como aponta Hoffmann (2014):

> Não é tarefa simples, uma vez que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos de construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMANN, 2014, p. 26).

Analisando estas situações avaliativas, a cada novo objeto de estudo proposto, mais enriquecimento tínhamos nos debates e mais materiais produzíamos para compor o nosso dossiê, a ser entregue ao chefe do executivo e secretários de infraestrutura.

Após este percurso educativo, a turma estava intelectualmente preparada para redigir suas questões particulares e coletivas a serem debatidas e respondidas durante a entrevista da turma com o gestor do executivo municipal.

Também combinamos que esse trabalho iria se replicar no ano seguinte, e que os estudantes poderiam contribuir com as novas turmas, para fazer um projeto sequência, numa ação coletiva e comum, para buscar as melhorias para o bairro/cidade, no entanto, devido a pandemia, esse trabalho encontra-se em espera, mas terá continuidade em 2022.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASÍLIA: **DOU** Diário Oficial da União. Publicado no **D.O.U.** de 11 de outubro de 2016. _____. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Disponível em:

CEARÁ. Lei n°16.287, 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17. Acesso em: 30 out. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **O amor nos tempos do cólera**; tradução Antônio Callado. Rio de Janeiro: Record, 1985.

YAZAN, B. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake.** Rio de Janeiro: Meta Avaliação, 2016. Disponível em:https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pdf1. Acesso em: 30 out. 2021.

Agência de fomento: A realização e concretização de um projeto só é possível graças a vários atores que em cena são sustentáculo do fazer pedagógico, assim agradeço a gestão da EEMTI Dom Antonio Campelo de Aragão, nas pessoas do diretor, Edi Carlos Bezerra Lima, das coordenadoras pedagógicas, Auricélia Alves Nascimento, Francisca Disne Candido Feitoza, Maria Jaqueline Ferreira da Silva, assim como aos demais professores e equipe de manutenção e segurança, por cada um, em suas funções tornar possível o educar.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sabrina Meirelles Macedo
Universidade Federal do Rio Grande-FURG
sabrinameirelles@hotmail.com

Narjara Mendes Garcia
Universidade Federal do Rio Grande-FURG
narjaramg@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: O contexto atual de agravamento das crises socioambientais aponta a necessidade de (re) pensarmos a formação de professores, tendo em vista o papel da Educação no processo de constituição dos sujeitos e das sociedades. Entendendo a urgência de assumirmos outras formas de ser e estar com o mundo pretendemos neste trabalho refletir sobre as contribuições da Educação Ambiental na formação de sujeitos capazes de promover processos educativos provocadores de uma percepção ecológica e de uma compreensão de mundo mais integradora, a partir da constituição de um saber ambiental, capaz de mobilizar as transformações necessárias a uma vida ambientalmente equilibrada.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Ambiental; Saber ambiental; Percepção ecológica.

Introdução

As crises atuais que tem assolado as sociedades no mundo todo tem colocando diante de nós uma série de perguntas e incertezas, e nos tem levado a refletir sobre os modos de nos relacionarmos conosco mesmos e com os demais seres – humanos e não humanos – com os quais compartilhamos a vida na Terra. Entre as muitas questões que se colocam apontamos aqui a educação, especialmente, a formação de professores, visto ser a educação uma dimensão relevante no processo de humanização e constituição dos sujeitos e das sociedades (PIMENTA, 1996; FREIRE, 1996). Pensar a formação dos sujeitos que a mobilizam é uma tarefa necessária.

Sendo assim pretendemos neste trabalho refletir acerca das contribuições da Educação Ambiental para a formação de professores, como promotora de pensares e fazeres educativos capazes de mobilizar a constituição de uma percepção ecológica e de uma compreensão de mundo mais integradora, a partir da qual se reconheça as interdependências entre as muitas dimensões que constituem o viver – das dimensões biofísicas às dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas.

Inicialmente abordaremos alguns dos pressupostos da Educação Ambiental a partir da perspectiva da Educação Ambiental Sistêmica e suas contribuições à formação de professores. A seguir apresentaremos o mapeamento bibliográfico realizado como a primeira etapa de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. E por fim, apontaremos algumas reflexões que emergiram deste processo e traçaremos algumas considerações acerca da temática proposta.

As contribuições da Educação Ambiental para a compreensão do mundo

Compreendemos que as atuais crises, entre elas a crise sanitária, econômica, ambiental e climática, são frutos de uma crise ainda maior: uma crise de percepção, como nos aponta Capra (2006). E esta crise ambiental conforme arrazoa Leff (2014): “(...) emerge como uma crise de civilização: da cultura ocidental; da racionalidade da modernidade; da economia do mundo globalizado”(p. 15).

A compreensão de mundo engendrada pela racionalidade moderna, a qual se apresenta de forma fragmentada, desconectada e que levou ao “divórcio” do ser humano com a natureza, é a responsável pelas perdas de sentido e de pertencimento, perdas das quais resultam os modos de ser e estar que não levam em conta as relações que constituem o viver, comprometendo toda a teia da vida. Como aponta Krenak(2019): “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida.”(p.26).

A Educação Ambiental se apresenta como uma alternativa para problematizar a relação entre sociedade e natureza e potencializar a constituição de uma percepção ecológica, a qual contribua para uma postura crítica e uma ação reflexiva,

capazes de transformar as realidades e mobilizar outras formas de ser e estar no e com o mundo. Ela se funda sobre um novo conhecimento, se fundamenta em outras formas de compreensão do mundo e das relações que o compõem, é um ato político e revolucionário, contra hegemônico e anunciadora de outros modos de ser.

Neste campo de interlocução entre a educação e o ambiental emergem outros saberes, e especificamente, um saber ambiental, capaz de interligar todos os seres e suas existências, propiciando a compreensão das interações e interdependências que fundamentam o viver nesta casa comum, a Terra. De acordo com Leff(2010), o saber ambiental é um saber "que integre o conhecimento racional e o conhecimento sensível os saberes e os sabores da vida" (p.18).

O ambiente ou o meio ambiente se configura a partir das interações entre sujeitos, objetos e demais seres que se encontram em relação nos contextos, é "um espaço relacional" entre cultura, sociedade, a base física e biológica da vida (CARVALHO, 2006). Tal compreensão é fundamental para desenvolver uma educação potente, capaz de contribuir para a constituição de uma percepção ecológica, a qual segundo Capra(2006) nos mobiliza a cuidar da vida e de tudo o que a alimenta: "(...) se temos a percepção, ou a experiência ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos(em oposição a deveríamos estar) inclinados a cuidar de toda a natureza viva."(p. 29).

A educação, enquanto uma atividade humanizadora e um ato político é diversa em sentidos e propósitos. Sendo assim, ela tanto pode servir para transformar a realidade socioambiental, contribuindo para a efetivação de sociedades mais equitativas, justas e ecologicamente sustentáveis, bem como pode se prestar a manutenção do *status quo* e a perpetuação de um sistema desigual, opressor e insustentável do ponto de vista da vida.

Uma educação crítica, transformadora e que seja pautada em uma perspectiva biocêntrica, busca constituir coletivamente sujeitos capazes de desvelar o mundo e ao fazerem isso, lutar por sua transformação (FREIRE, 2011). Para isso, se faz necessária compreender as interações e interdependências que constituem o tecido social, do qual fazemos parte, constituímos e somos constituídos.

Como sujeitos históricos somos condicionados pelos contextos, mas não determinados por eles (FREIRE, 1996). Reconhecer isso pode contribuir para a percepção de nossa presença no mundo e do nosso papel como co-responsáveis pelos seus rumos, sem perder de vista as limitações e possibilidades de cada sujeito e instituição no tocante às questões ambientais.

Compreendemos que uma Educação Ambiental de perspectiva Sistêmica pode contribuir para a formação de pessoas que sejam capazes de desenvolver um olhar ecológico, mais abrangente, com a potência de perceber e conhecer os fios que tecem as teias da vida. Ao apontar a necessidade de uma visão sistêmica, tal perspectiva pode desenvolver uma visão integradora, a fim de contribuir na formação integral do ser humano, visto que:

> A visão sistêmica aposta na ideia de rede, de conexões intrínsecas, pois compreende que todos os objetos se constituem enquanto redes de relações. Sendo assim, o universo e o meio ambiente se caracterizam como uma rede inseparável de conexões, bem como a sua inteligibilidade decorre do desvelamento dessas relações(DUVOISIN; RUSCHEINSKY; 2002, p.116).

Pensar a formação de professores e educadores ambientais em uma perspectiva sistêmica e ecológica exige a abertura ao novo, o encontro com as diferenças e suas complexidades. E requer também uma formação interdisciplinar, na qual as diferentes áreas do saber se conectem, complementem, dialoguem, em busca de novos saberes e fazeres.

A Educação Ambiental e Formação de Professores

De acordo com Tristão (2012) a educação é uma área de intersecção entre diversos saberes, e sendo assim, não podemos pensar os problemas ambientais e educacionais a partir de uma perspectiva linear e hierarquizada, visto que a dimensão ambiental está associada a todas as dimensões humanas. Os(as) professores(as) precisam estar preparados(as) para lidar com a diversidade e saber conectar vida, conhecimento e culturas diferentes.

Na concepção de rede, os diferentes espaços formativos, como a escola, a igreja, os sindicatos, a universidade, a família, a associação de bairros, as feiras, as

Organizações não governamentais – enfim, todos os espaços de comunhão entre homens, mulheres, mediatizados pelo mundo - se tornam dinâmicos e capazes de propiciar a compreensão e articulação dos processos cognitivos com os contextos da vida. Problematizar tais experiências, ouvir e aprender com estas diferentes pessoas e ambientes, pode contribuir para uma educação mais efetiva e transformadora.

Uma Educação Ambiental fundamentada na perspectiva Sistêmica pode contribuir para a constituição de um olhar integrador, o qual reconheça as interdependências entre as diferentes dimensões que constituem o viver e desta forma potencializar o trabalho docente no processo de humanização e socialização d de sujeitos críticos e comprometidos com as questões socioambientais de seu tempo.

A formação de professores pode ser entendida enquanto uma dimensão formativa no processo de constituição da identidade de educador(a) ambiental. No entanto, é preciso salientar, que nem todo(a) educador(a) ambiental é um(a) professor(a), e nem todo(a) professor(a) que vivencia uma formação em Educação Ambiental se constitui em um(a) educador(a) ambiental.

Porém, os pressupostos da Educação Ambiental podem contribuir para a o alargamento do olhar de professores quanto às relações que constituem a vida e dessa forma mobilizem processos educativos mais interconectados e problematizadores da realidade.

Buscando atender as demandas globais e locais por inserir as questões ambientais como pauta social no Brasil as políticas públicas há muito apontam a relevância da Educação Ambiental como um tema que deve estar integrado aos processos educativos. Destacamos a Lei 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental(PNEA), regulamentada pelo Decreto 4.281/02, pontuando em seu 2º Art.:

> A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

No seu 11º Art. aponta que a Educação Ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, “(...) em todos os níveis e de todas as disciplinas”. (BRASIL, 1999). E para isso a Educação Ambiental deve estar presente na formação inicial e continuada de professores: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Em 2012 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Resolução 2/2012), documento que aponta a dimensão ambiental como um elemento estruturante “que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental” (BRASIL, 2012).

Tendo em vista a necessidade de fomentar processos formativos que levem em conta as questões referentes ao meio ambiente como um todo constituído pelas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e biofísicas, são muitas as ações, projetos e processos educativos que vem sendo desenvolvidos nas instituições de educação formal e também em espaços não formais de educação.

A fim de conhecer as pesquisas que versam sobre estas temáticas que se atravessam - formação de educadores ambientais e formação de professores - foi realizado um levantamento bibliográfico, o qual denominamos mapeamento bibliográfico, o qual será apresentado a seguir.

Mapeamento bibliográfico: o que dizem as pesquisas sobre a formação de professores e a Educação ambiental?

A fim de conhecer o campo e as pesquisas acerca da formação de educadores ambientais foi realizado um levantamento bibliográfico em quatro bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Dados da Scielo Brasil; Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd), e nos Anais do Encontros e Diálogos em Educação Ambiental(EDEA-FURG). O levantamento foi realizado nos acervos digitais destas plataformas, e se deu ao longo do ano de 2020 e primeiro semestre do ano de 2021.

Como palavras-chave usadas no levantamento foram elencadas: “educadores ambientais”; “educação ambiental não formal”; “formação de professores” – “Educação Ambiental”. O recorte temporal foi dos anos de 2005 a 2020. Após a leitura dos títulos, do resumo e das palavras-chave era feita a escolha do trabalho que mais dialogava com a temática pesquisada.

Ao todo foram levantados 1.271 trabalhos entre teses, artigos e resumos. Destes foram lidos e analisados 33 trabalhos. Emergiram deste processo três categorias: *Educadores Ambientais; Formação de educadores ambientais, e Educação Ambiental na Formação de Professores*.

A categoria *Educadores Ambientais* se refere aos trabalhos que abordam mais especificamente a constituição da identidade dos educadores ambientais, como: o que é ser um educador ambiental? Quais suas principais características? Apresenta ainda algumas experiências que são consideradas como formativas dessa identidade, discutindo a respeito da relevância das subjetividades, das relações coletivas, dos processos de autorreflexão e escritas de si como dimensões formativas desses sujeitos.

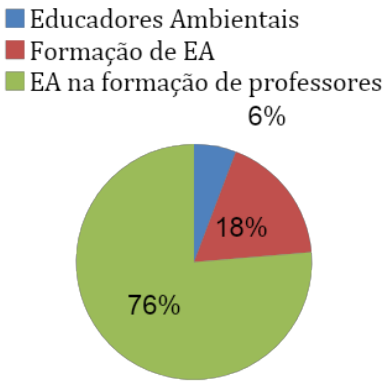
A categoria *Formação de Educadores Ambientais* reúne trabalhos que versam sobre os diferentes contextos nos quais atuam os sujeitos que são identificados com educadores ambientais, entre eles a escola, a universidade, museus, jardins botânicos, bibliotecas, e como estes contextos podem contribuir para a constituição desta identidade única, que é do(a) educador(a) ambiental.

Na categoria *Educação Ambiental na Formação de Professores* estão as pesquisas que discutem a inserção da temática ambiental e da Educação Ambiental na formação de professores, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura até as formações continuadas promovidas nas instituições de ensino, nas escolas pelas equipes pedagógicas, pelas secretárias de Educação.

Educação Ambiental na Formação de professores

Esta última categoria configurou como a mais explorada, sendo que dos 1271 trabalhos levantados, 1030 trabalhos se referiam à inserção da Educação Ambiental na formação de professores ou relacionam a formação deste sujeito à formação acadêmica e/ou profissional e a atuação nos espaços formais de educação, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Mapeamento bibliográfico



Fonte: produzido pelas autoras(2021)

A partir do gráfico 1 é possível perceber a relevância da formação de professores para a efetivação de processos educativos em Educação Ambiental, reverberando as políticas públicas e todas as discussões que apontam para a necessidade de uma educação que sensibilize e eduque os sujeitos para (re) pensar sua relação no e com o mundo. É, portanto, reconhecidamente uma temática essencial e um direito de todas as pessoas o acesso à Educação Ambiental e a processos educativos que sejam fundamentados e dialoguem com seus pressupostos.

As pesquisas abordam a escola como um lócus privilegiado tanto da formação dos professores no que se refere a temática do meio ambiente e das demais questões ambientais como um espaço potente para o desenvolvimento de práticas educativas ambientais.

Em artigo intitulado “Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente” (2011) Santos e Jacobi abordam um processo de formação

continuada promovida por uma secretaria de Educação municipal com uma universidade na cidade de Guarulhos (SP), do qual participaram dezessete professores do ensino Fundamental de diferentes disciplinas de quatro escolas públicas localizadas na área de estudo. A metodologia empregada foi a Pesquisa-Ação e foram realizadas atividades teóricas em sala de aula e atividades de saída de campo. Os autores apontam a importância dos projetos escolares na formação de cidadãos críticos e engajados nas transformações necessárias de suas realidades locais, e para a formação de professores em educação ambiental.

Há muitas pesquisas também que discutem a inserção da Educação Ambiental na formação inicial de professores, abordando os processos de ambientalização curricular no Ensino Superior. As pesquisas apontam que apesar da legislação educacional apontar a obrigatoriedade da inserção da temática ambiental nos cursos de graduação, em especial, nos de formação de professores, há ainda muitas lacunas e processos a se efetivar.

Em “Ambientalização Curricular dos cursos de graduação: A religação de saberes acadêmicos” (2016) as autoras o papel da universidade como instituição formadora de cidadãos (âs) que precisa romper com a fragmentação do conhecimento a partir de uma postura transdisciplinar. Analisaram a proposta da Universidade Comunitária no sul do Brasil em sua busca de inserir a dimensão ambiental em seus currículos buscando atender as políticas públicas referentes à Educação Ambiental. Foi realizado um levantamento das ementas dos 32 cursos de graduação da instituição, bem como reuniões, debates e conversas via email com os coordenadores dos cursos.

O levantamento indicou que a maioria dos cursos não possuía nenhum registro de diálogo com a Educação Ambiental. As autoras também relatam uma certa resistência inicial por parte dos(as) professores(as) à proposta de inserção da temática ambiental nos currículos.Tal pesquisa indica assim que ainda muito a ser superado para que as políticas públicas de formação de professores referentes a inserção da Educação Ambiental sejam efetivadas.

Há ainda pesquisas que revelam práticas relevantes desenvolvidas nas instituições de formação docente referentes à inserção da Educação Ambiental, que

se operam na parceria entre universidade e escola. Conforme aponta a tese intitulada “A Formação de professores no marco do Projeto Cirandar: Miradas e Escutas desde a Educação Ambiental”(2019), na qual o autor visou compreender a formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da EA. Foram analisados 28 relatos de professores que participaram em um projeto de formação no ano de 2015. A pesquisa permitiu concluir que a formação de professores desde o Projeto Cirandar e em diálogo com o campo da Educação Ambiental se dá a partir do diálogo de forma coletiva em diferentes grupos, lugares, escritas e tempos da docência.

Estes foram apenas alguns dos trabalhos analisados no referido mapeamento bibliográfico o qual permitiu conhecer o campo de pesquisa da temática abordada bem como levantar algumas reflexões.

Considerações finais

Após as análises aqui apresentadas fica evidente a relevância da temática ambiental para a formação de professores e o quanto tem sido desenvolvido neste sentido, e o muito que ainda há por fazer. A necessidade de se constituir uma percepção ecológica capaz de mobilizar os sentidos e promover outras formas de ser e estar no e com o mundo requer processos educativos ambientais.

Neste sentido, ainda que um sujeito que vivencia uma formação em Educação Ambiental ou a partir de seus pressupostos não se constitua necessariamente em um(a) educador(a) ambiental, as experiências que os processos educativos e formativos de viés ambiental podem promover são relevantes para uma educação crítica, mais humana e potente para as transformações sociais.

No atual cenário brasileiro a educação como um todo, e a Educação Ambiental em particular, vem sofrendo duros golpes, como deslegitimidade, cortes de verbas, sucateamentos, parte de um projeto de sociedade necrófilo, que desrespeita a biodiversidade, tanto natural quanto social e cultural. No entanto, precisamos seguir lutando por uma formação de professores que busque atender as

demandas socioambientais e possa assim contribuir para que a constituição de uma percepção ecológica, capaz de transformar as relações e as realidades socioambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9795/99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf Acessado em: 27 de outubro de 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** 2012 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acessado em: 27 de outubro de 2021.

CAPRA, Fritjof**. A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

COUGO, Alexandre Cougo de. **A Formação de professores no marco do Projeto Cirandar: Miradas e Escutas desde a Educação Ambiental.** Tese(Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 192 f. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7778646 Acessado em: Agosto de 2019.

DUVOISIN, Ivane Almeida; RUSCHEINSKY, Aloísio. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. pp. 115-135. Org. Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª Ed. São Paulo: Campanhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Trad. Luiz Carlos Cabral. 2 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579 Acessado: 10 de Setembro de 2017.

PISSETI, Schayla Letyelle Costa et al. Ambientalização Curricular dos cursos de graduação: A religação de saberes acadêmicos. **Anais da Reunião Científica Regional da ANPEd**, 2016, Curitiba-PR. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/ Acessado: 05 de maio de 2020.

SANTOS, Vânia Maria N. dos. JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, pp.263-278. Mai/Ago 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/kFqtPyVd9dpFhWCvHhz58hj/?lang=pt&format=pdf Acessado em: 10 de Setembro de 2019.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. In: **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. pp. 233-249. Porto Alegre: Penso, 2012.

Agência de fomento: Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela concessão de bolsa de doutorado pelo Programa Demanda Social à primeira autora.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LDB: LEGALIDADE À PRODUTIVIDADE

Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
adplatt@uel.br

Amanda Mendes Cordeiro Santos
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
a.mc.s@hotmail.com

Maria Julia Rodrigues Machado
Universidade Estadual de Londrina
mariajulia.r.machado@uel.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo analisa as relações entre sistema econômico e organização político-jurídica no Brasil, as principais alterações encontradas na Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. O pressuposto da análise para o estudo parte das alterações que decorrem do modelo de reestruturação da produção, em curso no país, na década investigada. Considera-se a relação entre o modelo de produção e as alterações que visam o restabelecimento da economia interna e externa do país, por meio dos institutos político-jurídicos do Estado, respaldando a nova ordem e justificando a formação de quadros sociais adequados ao novo consumo e sua reprodução.

Palavras-chave: Constituição Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LBD; Reestruturação Produtiva.

Introdução

Este estudo trata de duas questões particularmente importantes em nosso envolvimento acadêmico-científico, e que se faz ao longo de mais de uma década: a educação e o campo da política de Estado. Os estudos em referência à temática da Educação e do Direito tem se concentrado nos esforços em desvelar elementos que se encontram truncados na insistente névoa de opiniões. Nossa proposta será a de levantar dados que apoiem análises mais contundentes e respaldadas na realidade.

Uma vez que as atuais políticas de perspectiva neoliberal postulam a descentralização da "*res publica*", enquanto referência imposta pelos novos códigos de produtividade, é centralmente importante reconhecer o novo sentido que se destina à "cidadania" e o significado da "responsabilidade social" da comunidade, em sentido ampliado, àquilo que historicamente sempre foi condição postulatória, exclusiva, do Estado gestor.

Neste sentido, nos propusemos a coletar os dados em referência aos estudos de cientistas sociais, pesquisadores das áreas da Educação e da Economia, doutrinadores e constitucionalistas que se debruçam na investigação criteriosa ao eixo que descortina o liame entre a objetividade da reestruturação produtiva e legislação (constitucional e infraconstitucional), a partir de uma criteriosa pesquisa bibliográfica.

A análise deste estudo se propõe crítico, uma vez que levanta a condição humana, a partir de uma produção de cunho capitalista enquanto pressuposto para o nexo entre as categorias aqui investigadas.

Relacionamos a necessária adequação econômica implantada no país, por meio de um modelo jurídico-institucional que orienta e legitima, concomitantemente, tanto as questões da organização interna nacional quanto sua determinação e soberania frente às demais nações do mundo, a partir de um modelo de produção que a cada período histórico hegemonicamente se estrutura (principalmente pela ampla e oportuna sustentabilidade que translada aos princípios que fundam este processo de produção). Relacionou-se a necessária incorporação ideológica aos determinantes que principiam este modelo de produção pela grande massa social, e que os tornam convenções concretamente aceitas: os aparelhos ideológicos do Estado, com destaque à organização escolar e as políticas educacionais (ALTHUSSER, 1996).

Por meio da atividade educacional, assim como de todo o processo de formação humana originária as gerações de uma nação (pressuposto da agenda da Educação) que o Estado garante a massificação do pensamento dominante às massas para aderirem a um comportamento que sustente o *status quo* da classe

empresariais; deste modo, e consequentemente, mantem o controle de Estado na adesão de outras instituições de controle social, como o Exército, a Política, e a Justiça. Para Rousseau (2004, p. 24) “O mais forte não é nunca assaz forte para ser sempre o senhor se não transforma essa força em direito e a obediência em dever”.

Quando falamos em “processo de incorporação ideológica” podemos arrolar diferentes possibilidades para que a mesma se dê[1]. O conceito de “processo social” é um importante elemento para que se desvelem “as tendências da vida grupal”, ou seja, como os povos reproduzem suas particularidades de geração a geração. Estas particularidades são espaço-temporalmente determinadas, uma vez que a ocupação de um território específico condiciona o modo como a vida se reproduzirá – como os indivíduos responderão às suas necessidades de existência. Por isso, os agrupamentos humanos que escolhem as áreas áridas reproduzem sua existência a partir de elementos materialmente disponíveis neste meio; os que se localizam nos litorais ou com maiores disponibilidade de água, necessitam de outras ferramentas e habilidades. E assim se sucede aos que da mesma forma se agrupam nos trópicos ou pólos, florestas ou desertos. O liame que os identifica será a necessidade material de responder, de maneira objetiva, à sua existência e das gerações seguintes.

Primeiramente, isso ocorre pelas condições que dado local dispõe e depois por meio das escolhas e manipulação humanas sobre tais condicionantes; são aportes que determinam os indivíduos, que os “produzem” de um modo especial, para organizá-los particular e coletivamente; e em reciprocidade.

A incorporação de um “modo de fazer” está relacionada intrinsecamente a um “modo de pensar”. E quanto mais especializado for este modo de fazer, mais complexas serão as relações de produção, a divisão social do trabalho e o modo de pensar e reproduzir a vida. São produções que se complexificam com o possível

[1] Estudiosos da sociologia explicam que os importantes mecanismos de inculcação ideológica se fazem não só no campo do *mass media*, mas por meio da institucionalidade (FERNANDES, Florestan, Brasil: em compasso de espera. São Paulo: Hucitec, 1980: tempos de uma “violência institucional”) de um sistema que elimina os conflitos sociais através da cooptação dos sujeitos à aderirem a um projeto de governabilidade sem eliminar os desigualdades econômicas e sociais.

aperfeiçoamento das invenções de cunho instrumental que cooperam para que os seres humanos ultrapassem sua relação primária com os elementos da natureza que os rodeiam, para aperfeiçoá-los e especializá-los ao longo do tempo, segundo seus interesses.

Ao produzirem mais e com menos perdas, há a possibilidade de irem além das condições de sua própria subsistência e, com o excedente, criar pólos mercantis – primariamente com o escambo depois com os rudimentos daquilo que se pode chamar de comércio[2]. Mas, como regular este segundo liame que possibilita uma identidade entre as ações humanas, uma vez que objetivamente determina-se a troca entre agrupamentos tão diferentes e com diferentes interesses daquilo que se produz, segundo um "modo de fazer" e que se processa a partir de outra racionalidade, ou "modo de pensar".

Rousseau (2004, p. 124.) já apontava que a autoridade legítima para regular uma ordem entre os indivíduos, é a convenção que estes estabelecem entre si – esta será a "declaração da vontade geral" (idem, p. 67). Uma vez que o Estado é criado também com o fito de "tomar para si" a regularidade de tais "declarações da vontade geral", como a formulação de leis que gerem a ordem pública, é necessário que seu braço institucional se estenda para que todos os sujeitos, dentro e fora de seu campo de ação, reconheçam as cláusulas deste contrato social.

Porém, esta legitimidade não pode ser apenas imposta, como cautelosamente adverte o autor acima descrito (idem, p. 94). A "declaração da vontade geral", como vista anteriormente, tem sido construída a partir de interesses de classes que hegemonicamente regulam os modos de produção.

O atual ritmo da atividade econômica mundial e os elevados níveis do desenvolvimento tecnológico e industrial têm superado em muito as expectativas quanto aos novos códigos que devem ser aprendidos, assimilados e reproduzidos pela vultosa massa humana mundial.

---

[2] Segundo Mandel (1982) a humanidade passa da produção que satisfaz as necessidades das coletividades, quando a troca era "acidental", para o processo mais elaborado de produção e trânsito sobre o que se produz. A produção se objetiva na mercadoria não para o consumo daquele que o produziu, mas para o exercício da mercancia.

Segundo Dowbor (2002, p. 96) a educação é um mecanismo imprescindível à "própria atividade econômica" que "exige mais conhecimentos e um nível de formação mais elevado". E desde a publicização e sistematização da educação estes conhecimentos e formação passam indelevelmente pela instituição escolar.

Frigotto (1984) assevera que a conjuntura político-econômica moderna delegou aos espaços escolares a incorporação às necessárias adequações da agenda econômica através da "teoria do capital humano"[3]. Para o autor, é grassamente sabido que esta teoria determina um inseparável vínculo associativo, entre "educação e desenvolvimento", "educação e renda" e "educação e mobilidade social". Por meio da educação, os sujeitos serão capazes de agregar valores à sua produtividade. Educação, segundo a teoria do capital humano, será também considerada "mercadoria".

Como mercadoria distribuída no espaço do consumo, o interesse que o acesso à escola suscitará, será o de resultado, ou seja, os sujeitos terão interesse em inserir-se num "pacote de serviço" escolar com a previsão de uma apreensão instrumental que possibilita uma mobilidade social.

No campo desta formação instrumental capitalista, Frigotto (idem, p. 60-61) lembra que a racionalidade aplicada ao desenvolvimento econômico (objetivo) se estende ao campo da individualidade (subjetivo) uma vez que os sujeitos "livres" tomam para si a gerência e responsabilidade de seu "fracasso", caso não acessem melhores colocações no campo da empregabilidade.

Desta forma, as classes dominantes conquistam por meio do aparelho educacional, importantes elementos de sustentação ao atual modelo de produção capitalista:

1. A perpetuação de uma massa de trabalhadores que vende sua força de trabalho e que, embora produtora de riquezas, não participa da distribuição

[3] Theodor Schultz seria o precursor desta teoria, e que, enquanto "(...) construtor(a) básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico" (FRIGOTTO, 1984, p. 39).

desta, e que não conflita com esta contradição uma vez que foi “adequada”, formada, a naturalizar estas injustiças;

2. A instituição escolar é um aparelho estatal que tem como princípio servir ao programa ideológico de gestão, no sentido de formar continuamente a mentalidade dos sujeitos sociais (gerações);
3. Um dos pressupostos de formação humana para o capitalismo vem a ser a meritocracia, uma vez que, ao incorporarem esse “ideal” os sujeitos se revestem da responsabilidade pela sua condição social, não a associando enquanto resultado da má distribuição de renda e fruto das injustiças sociais;
4. Os códigos da modernidade são transmitidos pelo sistema educacional, visando à formação dos sujeitos segundo uma instrumentalidade operacional, que se faz em conformidade com os elementos da produção;
5. A escola é um importante aliado para a conformação da população a um ideal de produção e de produtividade, uma vez que se espraia em todo o território nacional, em um mesmo tempo, e a partir de diretrizes que se comunicam. Seu *status* de “obrigatoriedade” e seu “currículo unificado” possibilita que a cada ano, um volume significativo de indivíduos incorpore um modo de fazer, de agir, de pensar, nos moldes oficialmente reconhecidos, garantindo que a “ordem” e o “desenvolvimento” esperados, se mantenham.

Para que estes códigos sejam amplamente difundidos, entretanto, faz-se necessário a chancela do Estado em otimizar a legalidade desta investida e traduzir, por meio da política social, a garantia deste direito que na modernidade capitalista foi reduzida a um produto que orientará os sujeitos no caminho da produtividade (agregando capital social e capital financeiro).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação como campo ideológico ao novo modelo de produção

A complexidade social tem requerido do Direito, em amplo aspecto, assim como dos diferentes institutos que incorporam a dinâmica estatal (aparelhos), especialidades cada vez mais apuradas (ALTHUSSER, 1996).

Este dado é facilmente verificável uma vez que atualmente os ramos do Direito se multiplicam em esferas dirigidas a questões muito específicas (como é o caso do Direito Ambiental, por exemplo). Isso se justifica pelo grasso volume de produção, desenvolvimento tecnológico e intercâmbio que a sociedade moderna experimenta. O trânsito destes determinantes exige, igualmente, que também se especializem o formato que organizará as relações sociais oriundas deste novo desenvolvimento econômico.

Com o advento das políticas neoliberais a partir da década de setenta nos países de capitalismo central, e nas economias de capitalismo dependente (ou periférico), especialmente no Brasil, a partir da década de noventa, verificamos a consolidação do aparelhamento jurídico-institucional em direção ao novo modelo de reestruturação produtiva. Neste sentido, a organização do capital internacional se reequilibra apostando na internacionalização dos mercados consumidores e ampliando também um rol de importantes devedores.

Anderson (2000, p. 9-23) aponta que na recomposição histórica do capitalismo em sua atual fase, o estrangulamento da produção nacional em detrimento ao acúmulo de um endividamento “eterno”, foi estrategicamente promovido pelos Organismos Multilaterais em prol de um “sobre fôlego” da lucratividade de poucos.

Um dos aportes do estatuto para filiação às “benesses” propaladas por tais Organismos se encontrava nos requisitos dos níveis e taxas educacionais que o Banco Mundial determina enquanto como condição inquestionável de financiamento.

Este assunto tem sido exaustivamente enfrentado por importantes teóricos da economia e política educacionais por toda a década de noventa até o presente momento, conciliando o que tem sido nossa preocupação desde o princípio deste estudo: as adequações entre a produção e a organização jurídico-social dos países desde o fim da década de 80 e em toda a década de 90.

A legislação maior de uma nação, a Constituição Federal, recebe os impactos deste novo modelo de estrutura produtiva, o que vem gerando por reflexo a necessária adequação das demais leis, reconhecidas como infraconstitucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é uma lei infraconstitucional. Porém, um dos requisitos elementares sobre sua validade, será a de que seu conteúdo não pode se distanciar, em hipótese alguma, dos princípios e diretrizes impostas pela Magna Carta.

Conforme Farenzena (2006, p. 54):

> Promulgada a Constituição Federal em 1988, tornava-se urgente e indispensável elaborar uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que dispusesse sobre os renovados princípios, fins, deveres e garantias delineados na Carta e que, ao mesmo tempo legitimasse propostas - de acordo com as necessidades manifestas, diagnosticadas ou avaliadas - de reformulação da organização da educação escolar.

É esta a condição que ocorre com a elaboração da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

A elaboração das novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro se pautou por um significativo movimento conflituoso de interesses. Segundo Herkenhorff (1989, *introdução*) e Farenzena (2006, p. 57) as questões que acompanharam a construção da temática educacional na proposta constitucional, foram amplamente acompanhadas pelos diferentes movimentos da sociedade, como as Comissões e Fóruns Populares e permanentes de professores e profissionais da educação (como o “Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB”), CNBB, OAB, etc., sem deixar de caminhar *pari passu* com os determinantes que, a seu tempo, ditavam a nova ordem econômica mundial - os princípios da globalização da economia e do Estado mínimo neoliberal.

O projeto de reformulação das diretrizes educacionais foi primeiramente apresentado em idos de 1988, logo após a promulgação da Constituição Federal (já que o processo de sua discussão existisse em concomitância com a própria Assembléia Nacional Constituinte, principalmente promovida pela iniciativa popular) e tramitou ao longo de oito anos até sua promulgação em 1996 (FARENZENA, 2006, p. 62).

Vários foram os pontos que agudizaram as discussões ao longo dos oito anos em que se “negociou” um projeto de sistema educacional que estivesse de acordo aos “novos tempos” da produção e da gestão do Estado. Dentre estes pontos podemos citar aqueles que especialmente deliberavam sobre verbas públicas destinadas ao empreendimento educacional privado, ainda que de cunho filantrópico.

Ao analisarmos os estudos de Farenzena (idem), Saviani (2007), Oliveira & Duarte (2001), Neves (2007), Shiroma, Moraes & Evangelista(2002), encontramos rico material descrevendo as alterações legais que se empreenderam em toda a década de noventa, período da formulação da LDB. As principais adequações entre o novo modelo de reestruturação produtiva e a organização político-jurídica do sistema educacional brasileiro - alterações sofridas pela nova LDB -, que julgamos terem sido necessárias para que estas tivessem ocorrido a contento, serão apresentadas abaixo, por meio de um quadro com os principais eixos da reforma.

O presente quadro procura descrever o foco das principais alterações que, ao nosso entender, precisavam ser urgentemente efetivadas à época.

Quadro 1 - Os eixos da reforma segundo os Princípios Gerais, Gestão, Financiamento e Recursos, Insumos e Trabalhadores da Educação.

Grandes Eixos (áreas alteradas)	**Principais debates da nova LDB para sua readequação junto a Constituição Federal e o modelo de Produção Capitalista dos anos 90.**
Princípios Gerais	● Educação enquanto dever: a) Da família, b) Do Estado; (reformulando as novas obrigações dirigidas aos conceitos de “cidadania” e “participação popular” – conforme ocorre na indústria a partir da responsabilização do trabalhador ante possíveis crises financeiras e a necessária flexibilização de cargos, diante da alteração de demandas); ● Pacificação entre os sistemas público e privado de ensino (embora tenha havido conflitos sobre a possibilidade de ampliação e redução da destinação de recursos); ● Ampla aceitação ao conceito de formação visando “competências e habilidades”; ● Reprodução da necessidade de vultoso investimento dirigido ao ensino básico – em detrimento as demais etapas, que seriam elementos agregados em relação a uma vantagem comparativa, um “mérito a mais” do indivíduo; ● Do ponto de vista técnico, a formação para o trabalho era assentada entre “trabalho simples” (exige a “competência de

	minimamente 'operar'") e "trabalho complexo" (exige maior racionalidade cientifica – "adaptar"). ● Formação Educacional apresentada enquanto "produto" disponível a comercialização e livre concorrência (ainda que não ocorra necessariamente em institutos próprios para que a mesma se dê – e facilidade no acesso a estes "serviços" como a inobservância aos quesitos do vestibular para acesso facilitado nas IES[4] Privadas); ● Rompimento com "vícios" da gestão centralizada; ● Leis de caráter mais genérico à interpretação e escrutínio das unidades federativas, responsáveis pelas políticas educacionais; ● Tornar a política educacional nacional cada vez mais voltada aos interesses internacionais - "Globalização da agenda educacional"; ● Políticas organizadas a partir do ideário de "mínimos" sociais.
Gestão	● Pautada principalmente na correção do fluxo idade *versus* série; ● Descentralização das obrigações das unidades federativas: União: ensino superior; Estados: ensino médio; Municípios: educação infantil e ensino fundamental. (Consequentemente há uma descentralização dos recursos); ● Descentralização pedagógica, financeira e administrativa (com o propósito da redução de gastos e responsabilidades); ● Autorização e condições de financiamento para as escolas privadas e as de caráter filantrópico; ● Avaliação quantitativa de fluxos permanentemente ("Provão", etc.); ● Aplicação de programas com ânimo de "efetividade" com a "realidade social imediata" - voltados a uma economia de mercado "*just in time*"; ● Revisão curricular. ● Embora se delegue à União a coordenação de ações educativas, não há menção sobre quais órgãos específicos seriam responsáveis pelo mesmo.
Financiamento e Recursos	● Limite ao recolhimento de tributos sobre o salário-educação; ● "(Re)distribuição de recursos" com a parceria de Estado e Sociedade para a realização de ações; ● Ampliação das possibilidades de dedução fiscal. ● Instituição de "Fundo de natureza contábil" - FUNDEF/FUNDEB.
Insumos	● Propostas que versam sobre a inclusão ou exclusão de despesas sobre material escolar e transporte escolar a partir da racionalização e descentralização de gastos – que devem ser geridos pelas unidades federativas em parceria com as comunidades – enquanto membro corresponsável.
Trabalhadores da Educação	● Debates sobre a exclusão das despesas sobre inativos e pensionistas; ● Investimento na formação técnica profissional (otimizar a capacitação em serviço e não uma formação continuada ampliada);

[4] IES: Instituições de Ensino Superior.

	● "Gratificações" de estímulo a docência e incentivos salariais sobre dados que otimizem a "produtividade" sem ampliar custos, reduzindo as resistências sindicais a implantação das mudanças; ● Formação do "professor-reflexivo" que responda a uma otimização do "saber-fazer" e às demandas da sala de aula, solitariamente.

Fonte: As autoras (2021).

Dos aspectos enfatizados na tabela, enquanto eixos fundamentais de grave alteração na LDB e em direta relação de atualização com as normativas constitucionais, os elementos descritores selecionados revelam o objetivo do legislador nacional em sustentar as bases supraestruturais do processo de reestruturação produtiva, novamente, por meio do aparelhamento escolar. A programática da Nova Direita readéqua os aparelhos ideológicos de Estado, dogmaticamente voltado à ampla redução da experiência crítica por meio de sistemas educativos sem fôlego para a organização interna. As alterações são realizadas em blocos; limitando o debate pela tempestividade dos fóruns e instâncias legislativas, também agudizam a análise, cerceando as proposições e promovendo a dispersão da classe de educadores, o que enfraquece as representações diante do ataque centrado.

Considerações finais

Segundo os estudos desenvolvidos é possível considerar a aguda relação que há entre as adequações do Estado Democrático de Direito e o movimento de reestruturação produtiva, que o modelo de produção capitalista impõe enquanto condição para o reequilíbrio das contradições internas do próprio sistema.

O reequilíbrio que as contradições do modelo de produção demanda, principalmente no alargamento do fosso entre a riqueza produzida e a renda distribuída, também sugere que no esteio do corpo social sejam diluídas uma perspectiva de propulsão ideológica que cautelosamente ampara o movimento de reestruturação por novos signos de convivência (ou códigos). Tais códigos são plasmados na rotina social por meio dos aparelhos estatais que servem tanto à incorporação ideológica quanto à repressão dos conflitos mais emergentes.

Ao longo das décadas de 80 e 90, os Estados Nacionais apresentaram uma nova recomposição de seus núcleos jurídico-institucionais, com vistas à readequação de seus programas de gestão junto aos ditames de cunho internacional. Desta forma, apresentou-se projetos de governabilidade que alteraria o cerne da legislação constitucional e infraconstitucional em direção a nova realidade econômica: a gestão neoliberal.

No Brasil, a adequação promovida entre o modelo de produção sugere o necessário realinhamento da Constituição Federal para a legitimidade das reformas exigidas pelos princípios neoliberais. Neste sentido, o Estado brasileiro, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, apresenta um rol de emendas que afina os discursos do capital financeiro internacional, do "corpo especulativo" interno e da efetiva execução a uma ampla agenda política a ser conduzida pelo Estado.

Com o realinhamento do Estado Nacional junto à agenda da economia neoliberal, o passo seguinte será a adequação que os aparelhos de disseminação ideológica devem sofrer em promoção dos princípios a serem seguidos. Desta forma, recruta-se das legislações específicas à organização dos sistemas e das diretrizes educacionais, LDB, um formato consolidado a tais modificações.

O estudo apresentou cinco importantes eixos que foram centrais à adequação dos princípios neoliberais, neste estágio da economia mundial, a saber, quanto aos Princípios Gerais a serem incorporados pela sociedade nesta nova lógica de produção, quanto à organização da gestão e descentralização (ou "autonomia relativa"), quanto ao financiamento e distribuição de recursos, quanto aos insumos escolares e quanto à situação dos trabalhadores da educação. Tais eixos foram detalhados, em quadro próprio, possibilitando a devida análise crítica que o assunto exige.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9-23.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL/LDBEN nº. 9394/96. Brasília, DF: **Diário da União**, nº. 248 de 20.12.1996.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/CF. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social**. (v. I - Tecnologia, Globalização e Governabilidade). Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Brasil**: em compasso de espera. São Paulo: Hucitec, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1984.

HERKENHORFF, João B. **Dilemas da Educação**: dos apelos populares à Constituição. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo.** 4 ed., Porto Alegre, RS: Movimento, 1982.

NEVES, Lúcia M. W. Brasil. Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.). **O Liberalismo e a Educação em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007, p. 203-224.

OLIVEIRA, Dalila A. de & DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2 ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social e outros escritos**. 20 ed., São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: ANÁLISE DO PROJETO BURAREIRO-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Gabriella dos Santos Sperandio
Fundação Universidade Federal de Rondônia
gabisperandio2015@gmail.com

Eliane de Araújo Teixeira
SEMED Ariquemes
elianeteixeira_25@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: A educação integral desenvolvida no Brasil intercala entre o entusiasmo e a frustação, com paradigmas pensados e implantados em variadas extensões. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o percurso e as resultâncias do projeto Burareiro – escola de tempo integral através de referencial bibliográfico, documental e prática de estágio, realizando apontamentos sobre a formação da educação integral no munícipio de Ariquemes/RO no período de 2005 à 2021. Procedendo teoricamente da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011) com ênfase na perspectiva da educação integral politécnica. Os resultados demonstram que, a implantação do projeto ocorreu em 2005, atendendo um total de cinco escolas inicialmente perdurando somente com duas atualmente em tempo integral, e que o Projeto tem necessidade de investimento em infraestrutura e membros instruídos.

Palavras-chave: Educação integral; Projeto Burareiro – escola de tempo integral; Formação da Educação Integral;

Introdução

A educação de forma integral desenvolvida no Brasil intercala entre a satisfação e o descontentamento, com ideias pensadas e realizadas em várias regiões, entretanto, o capital financeiro investido são insuficientes para se ter êxito e eficiência em uma proposta de longa duração no país. Dentre os fatores responsáveis por esse desencadeamento a qual podem-se ser superados podemos listar a falta de recursos e de pessoal qualificado. Diante do pressuposto, o objetivo deste trabalho é analisar o decurso e os efeitos das políticas de educação integral no Município de Ariquemes, trazendo visibilidade para o mesmo.

Para alcance de tal finalidade, foi preciso inteirar-se a respeito da proposta original e suas alterações ao que desrespeito a educação integral no município, para

então, analisar as experiências pedagógicas de Ariquemes: o Projeto Burareiro de Educação Integral, de Maciel (2005, 2007a, 2007b), que implantou a educação integral politécnica, embasada na pedagogia histórico-crítica de Saviani, o Projeto Burareiro Escola de Tempo Integral, proposto pela SEMED (2007) e o Programa Mais Educação, implantado pela SEMED, por proposta do governo federal (BRASIL, 2009).

No intuito de reconstituir esse período retroativo marcante na história da educação integral em Ariquemes-RO, aderiu-se pela revisão literária e análise de documentos. No tocante a situação da educação integral na contemporaneidade, a análise foi realizada através da prática de formação executada na disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho baseou-se em uma técnica qualitativa, de caráter exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e experiência *in loco* realizada na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I. Na pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, revistas especializadas, artigos e teses, a partir dos quais foram buscados embasamento teóricos que fundamentasse o estudo. A pesquisa documental procedeu em arquivos, onde foi possível encontrar regulamentos, leis, decretos, que contribuíram para a reconstrução da trajetória do Projeto Burareiro – escola de tempo integral no município de Ariquemes-RO. A experiência *in loco*, ocorreu em quatro etapas, sendo elas: quatro horas de caracterização do âmbito escolar, doze horas de observação, vinte horas de planejamento e vinte horas de regência (remotamente), proporcionando a associação de teoria e prática.

A concepção da pedagogia Histórico-critica e os fundamentos da educação integral politécnica

O constante empenho para entender o movimento da educação integral no Brasil, faz-se nascer uma nova vivência neste âmbito, fundamentada na concepção

marxista e procedendo da definição de educação politécnica. Surge então o Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes-RO, criado a partir de uma solicitação do então Prefeito Confúcio Aires Moura eleito para o mandato de 2005-2008, para o Coordenador do Grupo de Pesquisa (Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica) da Fundação Universidade Federal de Rondônia - FEPHISC – UNIR, Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel. O projeto parte do interesse de uma proposição diversa de educação ao embate das necessidades da comunidade trabalhadora.

O projeto Burareiro de Educação Integral foi oficialmente implantado em janeiro de 2005, entretanto, devido a vários impasses de diferentes dimensões, só teve sua efetivação a partir de agosto do decorrente ano. Em junho de 2006, foi instituída a Lei nº 1.217, Art. 1º. onde fica criado no sistema de Ensino do Município de Ariquemes, o Regime de Tempo Integral para o Ensino Fundamental, denominado “Projeto Burareiro”, Escola de Tempo Integral. O Regime de Tempo Integral estabelecido por esta Lei, obedeceria ao horário das 7h30min às 17h30min, permanecendo o(a) aluno(a) na escola, no horário de almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento de ensino e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

Esse projeto tem como objetivo fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário, promovendo a inclusão e a participação do educando em atividades esportivas, culturais, artísticas e formativas, resgatando, assim, a cidadania, a dignidade e a autoestima de crianças que se apresenta fora da escola, pouca ou nenhuma opção de lazer e atividades educativas. Diante do exposto Maciel (2016, p. 27) cita o objetivo do Projeto a qual tem sua elucidação em:

> Promover condições satisfatórias para o pleno desenvolvimento físico, psíquico, social e político de crianças e adolescentes através de processos educacionais, que asseguram a melhoria qualitativa do rendimento escolar, do convívio social, da participação política e da formação profissional para minimizar o efeito perverso do desemprego, do tráfico e das diversas formas de criminalização da juventude, diminuindo as situações de risco, nas quais se encontra, na periferia urbana.

A fim de conceber uma formação integral que atenda a essas necessidades, a equipe de pesquisa aprimorou os estudos. Depois de aprofundar a compreensão do conceito de educação integral, é necessário elaborar uma proposta com uma nova perspectiva teórica. Conforme (MARX, 2011) e (MACIEL, 2013), isso inclui três dimensões: a primeira é a educação intelectual, que se forma pela aderência de conhecimentos por meio da função cognitiva, e a segunda é a dimensão física, que parte do desenvolvimento do exercício físico e ginástica. Em terceiro lugar, do lado técnico, entenda-o no campo dos princípios gerais de natureza científica. Portanto, este conceito ilustra as etapas importantes para construir a educação intelectual, física e científica. Para compreender este conceito, é necessário recorrer ao conceito marxista de formação humana omnidirecional. Entretanto, a proposta requer a organização de uma série de atividades de ensino inter-relacionadas. Portanto, opta-se pela pedagogia histórica crítica como base teórica, pelo fato de essa ser a teoria que melhor considera as dimensões necessárias ao desenvolvimento do indivíduo como um todo. Por meio desse conceito, a educação integrada adquire outro significado e é vista como uma educação que visa proporcionar um verdadeiro ambiente de aprendizagem para quem não consegue obter uma boa educação.

Diante do contexto, Maciel (2016, p. 23) ressalva que uma das finalidades “consiste num conjunto de atividades pedagógicas articuladas entre si, tendo por suporte a concepção de politecnia, enquanto desenvolvimento pleno das faculdades humanas, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica.” No embargo para que obtivesse êxito no trabalho optou-se por um modelo baseado no conceito de politecnia como concepção pedagógica.

De acordo com Frutuoso (2014) partindo desse conceito e da compreensão da concepção que precisa ser aprofundada, o projeto de educação integral do Burareiro começou a se concretizar, antes de mais nada é preciso entender o conceito de politécnica. É a partir desse pressuposto que Maciel (2016, p. 75) apresenta um conceito como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente “princípio pedagógico concebido com essas dimensões (cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade),

que visam ao desenvolvimento omnilateral do homem.” Sendo assim, não pode haver conflito sobre o entendimento da formação politécnica como uma formação técnica, mas sim de maneira integral, sendo uma formação completa.

De acordo com Maciel (2013) a politecnia pode ser considerada como o princípio pedagógico, onde se embasa na teoria de que o homem é um indivíduo, formado a partir das suas práticas sociais, a qual tem por resultado o desenvolvimento das suas muitas capacidades cognitivas, sociais e físicas, ou seja, é o seu desenvolvimento integral.

O Projeto Educação Integral Burareiro promove a educação integral por meio de ações em tempo integral. Em sua filosofia de ensino, a teoria possui características metodológicas inerentes, originando essa prática educacional global. Para Maciel (2016) a educação politécnica não poderia se efetivar a não ser pelo ângulo da educação no período integral, com ambiente motivador, onde seja possível o aluno vivenciar condições de sociabilidade, possibilitando relações humanas nas dimensões políticas, histórica e cultural.

A ideia do Projeto Burareiro era atender 900 crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e que estivessem matriculadas em Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental conforme consta no projeto inicial.

Todos esses empregos são compostos por profissionais da área de educação e outros profissionais não educacionais, como profissionais das áreas de entretenimento, arte e reforço escolar, música e capoeira. Outro fator que precisa ser enfatizado diz respeito ao currículo, pois a integração curricular será a chave para o funcionamento do projeto. Para a compreensão desse processo é necessário esclarecer que há uma reformulação curricular, que evidencia duas questões centrais: uma está relacionada à interdisciplinaridade, buscando o trabalho docente interdisciplinar de forma integrada, a outra é a cultura social e as atividades profissionais. (MACIEL 2013, p. 138).

No entanto, é necessário enfatizar a priori outro conceito proposto na proposta e que tem impacto direto no processo de aprendizagem, ou seja, a "sustentabilidade social". Sem isso, o processo de educação não pode ser realizado porque as

condições de vida sustentáveis da escola estão baseadas neste conceito. Além do domínio técnico do processo produtivo, isso é fundamental para a inserção do cidadão no mercado de trabalho. O que pode ser verificado e comprovado na proposta de educação integral do Projeto de Educação Integral Burareiro. Portanto, esse modelo de educação integral transcende a exclusão dos filhos dos trabalhadores da escola pública.

As reuniões e conversas individuais realizadas nos dois últimos anos (2019-2020) juntamente com a comunidade, demonstraram que alguns pais não aceitavam a proposta da criança permanecer 08 (oito horas) na escola, obrigatória a todos os alunos matriculados. Outra problemática é que devido a carga horária obrigatória das oficinas curriculares, os pais que procuravam a escola para matricular seus filhos em meados do ano letivo e que não frequentavam outra escola de tempo integral não poderiam matricular, mesmo tendo a vaga e com endereço próximo a escola, devido ao comprometimento da carga horária obrigatória. Assim a quantidade de alunos ficou reduzida a cada bimestre, superlotando assim as escolas regulares próximas às redondezas.

Devido a essa problemática a partir do Decreto nº 14.034, de 22 de março de 2018 e a Lei nº 2.127 de 21 de dezembro de 2017 a escola passou a atender em período parcial e integral para melhor atender à comunidade. Sendo que, os alunos que forem matriculados no período parcial terão carga horária de 800 horas anuais. Compreende os componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular-BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso e Educação física. Os alunos matriculados em tempo integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obedecerão à carga horária de 1.600 horas anuais, subdivididas em Base Nacional Comum Curricular-BNCC e Oficinas Curriculares. As Oficinas Curriculares abrangem Atividades de: Estudos Orientados, Arte e Cultura, Atividades Esportivas e Motoras, Saúde Educacional, Educação Alimentar e Ambiental.

No ano de 2020 devido a Pandemia causada pelo novo Covid-19 (coronavirus) as aulas presenciais foram suspensas no mês de março. As atividades remotas foram iniciadas no começo do mês de abril e se perdurou durante todo o

ano letivo. Em razão da limitação para o desenvolvimento das atividades a distância, as atividades do Projeto burareiro foram suspensas, excepcionalmente durante o decreto de calamidade pública, permanecendo apenas as áreas que contemplam o currículo básico do ensino fundamental.

No ano de 2021, devido a continuidade dos decretos de calamidade pública, foram adotadas medidas de prevenção, como o distanciamento social, o ano letivo iniciou de forma remota com as atividades do currículo básico e Burareiro. Na organização das oficinas do Burareiro, cada turma tem o espaço reservado 2 (duas) horas durante a semana para a atividade dirigida de Informática Educacional e a oficina de Estudos e Pesquisas. Devido a conjuntura, os conteúdos do currículo básico referente ao Projeto são realizadas em apostilas com atividades impressas. As mesmas são entregues aos responsáveis semanalmente nas dependências da escola. As crianças realizam as atividades em casa, com o auxílio dos responsáveis de acordo com sua disponibilidade. Os mesmos ficam encarregados de enviar a devolutiva via WhatsApp no grupo da classe, conforme ocorre a efetuação das atividades por parte dos alunos.

Concepção Histórico-Crítica

As teorias da educação formam um conjunto de pressupostos teórico metodológicos que pretendem conduzir a um processo de formação humana. Neste contexto, a pedagogia histórico-crítica urge dentre as teorias educacionais em contraposição a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 1999 p. 83). Entretanto, a diferença entre a pedagogia histórico-crítica e as demais pedagogias está em seu método e em sua perspectiva de formação humana.

Enquanto as demais pedagogias como as de método escolanovistas implicam numa ideia de autonomia social, a pedagogia histórico-crítica mantem o ideal de vinculação entre educação e sociedade. Sendo a sua atuação não com o foco propriamente na preparação intelectual do aluno como em Herbart e nem tão pouco na iniciativa do aluno como na pedagogia nova, assim essa pedagogia parte da prática social dos estudantes, seguindo em seu método da problematização, instrumentalização e catarse chegando a uma nova prática social, que passará pelo

mesmo processo uma vez que essa pedagogia segue princípios da dialética materialista (SAVIANI 2001, p.79-84).

Visto que, a pedagogia histórico-crítica como modelo educacional valoriza a prática social, ponto de partida inicial para o ensino e ponto de chegada nesse processo de construção e aquisição do saber. Foi através deste referencial teórico que surgiu a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, uma proposta educacional que visava à apropriação do saber tendo como laboratório a prática social.

Resultados

Assim, utilizando-se da técnica bibliográfica, documental e experiência *in loco*, chegou-se aos seguintes resultados: assim como as demais experiências brasileiras de educação integral, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em um bairro periférico da cidade de Ariquemes-RO. Esse local foi escolhido por possuir na época alto índice de violência, desnutrição e problemas sociais diversos. Em agosto de 2005, a Escola Municipal Roberto Turbay, foi a primeira a ser implantado o Projeto Burareiro. No ano de 2007 mais três escolas adotaram o Projeto, são elas: Ireno Antônio Berticelli, Professor Venâncio Kottwitz e Pedro Louback. Ao todo o Projeto atende mais de dois mil alunos. As atividades oferecidas pelo Projeto são: aulas de violão, canto, capoeira, artesanato, fanfarra, teatro, dança, letramento e matemática. Todas custeadas com recursos da prefeitura de municipal.

O município de Ariquemes conta, atualmente, com 27 escolas, dentre as quais duas atendem na modalidade de educação em tempo integral. Essas escolas passaram a atender a educação de tempo integral após a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado em 2005, modificado e substituído de sua proposta original e expandido para as demais escolas no ano de 2007.

De acordo com o manual orientador do Projeto regulamentado pela Lei Municipal nº 1.217, que instituiu o Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral, no Ensino Fundamental e Decreto nº 14.034, de 22 de março de 2018 e a Lei nº 2.127 de 21 de dezembro de 2017. Os alunos matriculados em tempo integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obedecerão à carga horária de 1.600 horas anuais,

subdivididas em Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Oficinas Curriculares e Atividades extracurriculares.

As oficinas curriculares estão divididas em: Estudos Orientados, em que estão contempladas quatro horas de Momento da Leitura, quatro horas de Matemática Dinâmica, uma hora de Informática Educacional e uma hora de Estudos e Pesquisas; Oficina de Atividades Artísticas e Culturais, abrangendo atividades que envolvem Teatro, Artesanato, Música, Dança, Capoeira e Fanfarra, contabilizando um total de quatro horas; Oficinas de Atividades Esportivas e Motoras, com três horas de Recreação, Jogos e Ginástica; Oficina de Saúde Educacional, envolvendo uma hora de atividades de Higienização Corporal, Saúde Físico-mental; e, Educação Alimentar e Ambiental, com duas horas de atividades de Horta Escolar, Jardinagem e Cuidados com o Lixo.

As atividades extracurriculares estão relacionadas às refeições que se dividem em almoço e lanches; horário de relaxamento (repouso após o almoço); higienização corporal, que se refere ao banho após as atividades de muito esforço como dança, esporte, trabalho com horta e jardinagem, bem como a higiene bucal realizada após as refeições. As Oficinas Curriculares e as Atividades Extracurriculares são desenvolvidas por profissionais contratados (estagiários) pela prefeitura por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior, e contratados pela Amigo Voluntário.

A avaliação, parte integrante do currículo, prevê mudanças e ajustes no processo de ensino e aprendizagem que se efetuam de acordo com o diagnóstico. É vista como instrumento de contínua progressão apresentando um conjunto de dados que possibilitam a tomada de decisões para melhoria do processo educacional. O registro da avaliação do aproveitamento escolar é feito por componentes curriculares. Desse modo, a equipe pedagógica/administrativa da escola é a responsável pela coordenação e pelo acompanhamento pedagógico das oficinas.

A BNCC aponta para alguns desafios de aprendizagem postos pela sociedade contemporânea que precisam ser incluídos intencionalmente no processo educativo. Segundo o documento, “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto

ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades." (BRASIL, p. 14)

Entretanto, ainda não houve discussão no município em relação ao currículo da educação integral, uma vez que no currículo base encontra-se formação. Nesta perspectiva (TEIXEIRA, 2007, p. 70) expõe que:

> Ao encontro desta situação, percebeu-se, por meio dos documentos analisados, que o município não tem uma política de formação continuada relacionada à educação integral. Ao mesmo tempo, também não oferece mecanismos que levem em consideração a integração da proposta curricular de modo a integrar as atividades, tanto do Currículo Básico quanto das Oficinas Curriculares.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, p. 14)

Considerações finais

Com base nos resultados desta trajetória, pode-se concluir que uma proposta de ensino que não se enquadre no quadro de orientação oficial é difícil de implementar com sucesso na rede oficial de ensino; mesmo uma proposta formal, intencionalmente ou não, encontrará várias dificuldades: pessoal : Fluxo, descontinuidade, investimento reduzido em pessoal e equipamentos, investimento insuficiente em infraestrutura e baixo investimento na formação profissional de

gestão; por fim, a experiência docente do projeto de educação integral do Burareiro mostra que é possível aplicar a teoria à prática e extrair resultados importantes a partir dele.

REFERÊNCIAS

SENA, Deborah. Projeto Burareiro de Educação Integral é avaliado. **Diário da Amazônia**, Rondônia, 2016. Disponível em: <hiperlink>. Acesso em: 16 out. 2021.

FRUTUOSO, Claudinei. As políticas de educação integral em Ariquemes- Rondônia: uma análise do projeto burareiro de educação integral e do programa mais educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Ariquemes, 2014.

ARIQUEMES. Lei n°. 1217, de 21 de junho de 2006. Ariquemes: 2007.

TEIXEIRA, Eliane de Araújo. **Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural Para A Coordenação Pedagógica Da Educação Integral Politécnica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2017.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original.** 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

____. **A escola dos sonhos – projeto burareiro de educação integral.** Ariquemes, RO: Projeto. Janeiro de 2005.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. **Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica.** In: SANTOS, Nilson (Org.). Alinhavos em ciências humanas. Porto Velho: EDUFRO, 2007a.

____. **Projeto burareiro: politecnia e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica.** IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007b.

ARIQUEMES. E.M.E. F Ireno Antônio Berticelli. **Projeto Político Pedagógico.** Ariquemes: 2015.

MARX, Karl. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

____. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

A URGÊNCIA DO DEBATE SOBRE SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: ENTRE DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Jésus Gomes de Souza
Instituto Federal do Espírito Santo
gesusjj@hotmail.com

Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo
thiengo@ifes.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: As sexualidades têm sido marcadas por estereótipos e denominações, impostos pelas relações de poder, e sua presença nos espaços escolares tem evidenciado a necessidade urgente de debates. Assim, este trabalho apresenta uma pesquisa de Mestrado, que se encontra em andamento no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), que tem como objetivo desenvolver um processo formativo que problematize a temática de sexualidade no espaço escolar, capacitando professores das Séries Finais do Ensino Fundamental ao debate sobre a temática em suas práticas educativa. Trata-se de uma investigação desenhada na metodologia da pesquisa-ação, em uma abordagem qualitativa, e que encontra sustentação teórica a partir de reflexões dos fundamentos acerca da sexualidade e da educação e no conceito de relação de poder e sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação; Desigualdade; Relações de Poder.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, e ainda nos dias atuais, a família e a igreja têm buscado reforçar sua autoridade enquanto espaço de diálogo sobre sexualidade, sobretudo em uma perspectiva de controlar o que pode ser debatido sobre a temática, impondo suas ideologias. De certa forma, encontramos discursos arraigados nas relações de poder, que definem as interações sociais entre os sujeitos. Segundo Foucault (1984), essas interações acontece

> [...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro [...] (FOUCAULT, 1984, p. 277).

Segundo Foucault (2014), os discursos produzidos sobre os corpos e a coerção disciplinar que se estende sobre eles, nas suas mais diversas possibilidades, como: sexualidade, estética, saúde, utilidade econômica, gestos, comportamentos, moda; entre tantas outras, buscam sempre legitimar os padrões e normatizações estabelecidas através dos discursos. . Assim, "[...] forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...]." (FOUCAULT, 2014, p. 119).

Para Foucault (1995), a coerção faz com que nos tornemos vigilantes, vigilantes de nós mesmos e vigilantes dos outros. Ao mesmo tempo em que vigiamos, somos também vigiados por todos. Logo, podemos ser desaprovados e inibidos. O dispositivo de poder tem como propósito nos adequar aos padrões normativos a partir da autocorreção.

Nesse escopo, as relações de poder também estão presentes em outros espaços, reforçando relações e interações estereotipadas, capazes de minimizar o outro em suas diferenças. Desse modo, não podemos deixar de considerar a escola inserida nesse contexto, mesmo que a entendamos como um espaço social de interação de sujeitos com seus valores, constituindo-se um local potencializador tanto para reforçar princípios quanto para modificá-los ou ressignificá-los.

Vale ressaltar que a temática da sexualidade ainda é rodeada de tabus, preconceitos, vergonha e culpa, mas também repleta de dúvidas, mitos, curiosidades e, conseqüentemente, manifestações. Sendo assim, os desafios para se trabalhar a temática no espaço escolar é desafiador. Muitos são os desafios em relação o debate da temática no espaço escolar. Louro (1992) evidencia que as escolas buscam regular e normalizar a sexualidade a partir dos processos de identificação biológica identificadas pelos corpos sexuados. Segundo Louro (2004) tais estudos sinalizam as discussões no cenário educacional, pois:

> O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero e sexos se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2004, p.28).

A escola tem papel relevante na promoção da socialização e na formação da pessoa. Entretanto as diferentes áreas de conhecimento não conseguem por si mesmas, abarcar temas transversais que deveriam fazer parte desse espaço democrático e de direito. Nessa perspectiva, César (2009) aponta ser importante a inserção de estudos e debates sobre sexualidade como importantes caminhos de reflexão. Apesar dos esforços nessa linha de ação, muitas vezes, sem sucesso, a escola acaba por reproduzir formas instituídas de organização social como, por exemplo, uma visão heteronormativa[1].

Por outro lado, o espaço escolar tem a força de promover mudanças culturais significativas (LOURO, 1997). Nesse escopo, Louro (1997) apresenta dicas como, por exemplo, estar atento às linguagens utilizadas a respeito da sexualidade, linguagens essas externadas em salas de aula e em outros espaços formais e não formais tomadas como universais, e que acabam legitimando o que é instituído socialmente na visão heteronormativa. Como consequência, os que não se adequam a um padrão social heteronormativo podem se tornar sem referência e "invisíveis" nesses espaços.

Em busca da promoção de mudanças culturais em sexualidade, compreende-se ser necessário que os debates, no ambiente escolar, dêem voz e visibilidade a todos os que sofrem desigualdades impostas por complexas redes de relações de poder existentes, construindo e desconstruindo discursos e olhares voltados para as práticas cotidianas que envolvam esses sujeitos. Assim, mesmo considerando a importância das problemáticas que envolvem as questões da sexualidade, o papel que a Educação tem com a formação humana e social do indivíduo, a existente preocupação das interferências ideológicas, Cunha (2011) tem alertado sobre a existência de projetos ou indicações de lei, apresentados por deputados e senadores, que se intencionam pressões ideológicas dos mercados sobre os currículos escolares, especialmente nas redes públicas de educação, o que acaba distorcendo ou minimizando a relevância da temática na formação humana.

[1]A heteronormatividade consiste na compreensão de que a heterossexualidade é a única forma "normal", "correta", "saudável" e "desejável" de se viver a sexualidade, de forma que tudo que dela se difira passa a ser considerado como "desviante", "anormal" e "anti-natural" (LOURO, 2009).

Louro (2010), no artigo “Pedagogias da sexualidade”, mostra que quando se refere às questões que envolvem a sexualidade, “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos”, de forma “muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2010, p. 16).

Louro (1997) afirma que a instituição escolar é responsável pela fabricação de sujeitos. Significa, portanto, que a escola de forma sutil e permanente age para que corpos e mentes sejam disciplinados e atuem conforme o esperado. Dessa forma, “os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial, de desconfiança. “A tarefa mais urgente seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado natural” (LOURO, 1997, p. 67).

Desse modo, a escola tem responsabilidade de tratar o tema em uma perspectiva interdisciplinar, de forma com que sexualidade seja tratada em diferentes momentos e sob diversas concepções, abordando todos os seus aspectos. Diferente do que pensam a respeito à escola, ela é um espaço onde a grande expressão da sexualidade e manifestação. Foucault (1988) entende a sexualidade como construção social, histórica e política relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem examinar e explicar seu contexto formativo. Sendo assim, é necessário promover um trabalho investigativo que focaliza o docente e sua experiência, acerca da sexualidade, com os alunos e alunas com seu corpo em desenvolvimento, em um contexto pedagógico do espaço escolar, onde a temática sexualidade não foi prescrita e nem pensada, mas se faz presente no dia a dia pelas experiências que os alunos e alunas vivem e manifestam na escola.

Sendo assim, pensando na escola como promotora de diferentes relações e que abriga variadas culturas e ideias, Bortolini (2011) aponta para a necessidade de pensarmos práticas pedagógicas que possam debater questões que envolvem a sexualidade, em busca de fomentar reflexões e mudanças em prol da construção de um ambiente escolar justo e democrático, pautado na convivência, no diálogo e no respeito à diversidade. Nesse ínterim, ressignificar nossas práticas pedagógicas é um primeiro passo real para que a urgência do debates sobre sexualidade aconteça,

pois elas são “[...] um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permite um olhar mais crítico e reflexivo [...]” (LOURO, 1997, p. 57). Não é coerente, ou pelo menos não o deveria ser, que nossas ações pedagógicas se tornem “[...] lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações” (LOURO, 1997, p. 57).

A partir desses apontamentos, nossa pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: como promover processos formativos para professores das Séries Finais do Ensino Fundamental, que os capacite ao debate sobre sexualidade no espaço escolar? Portanto, a investigação tem por objetivo desenvolver um processo formativo que problematize a temática de sexualidade no espaço escolar, capacitando professores das Séries Finais do Ensino Fundamental ao debate sobre a temática em suas práticas educativas.

O nascimento dessa pesquisa se pauta nas mais diversas inquietações oriundas da sala de aula, que muitas vezes ficam sem resposta ou se tornam temas de discordâncias ou não entre os estudantes, e na convivência cada vez mais complexa no espaço escolar, diante de tantas vozes, pensamentos e diferenças.

Inspiramo-nos nas reflexões a respeito dos fundamentos a acerca da sexualidade e da educação, a partir do pensamento pós-estruturalista discutido em Louro (1997; 2010) e alicerçado no conceito de relação de poder e sexualidade apresentado por Foucault (1984; 1995; 2014). Os autores referenciados destacam a influência das diferentes instituições sobre a sexualidade dos sujeitos, ditando regras, padrões e determinando que tipo de discursos podem ser expresso a respeito da sexualidade.

Essas vertentes teóricas também têm nos ajudado a refletir sobre como os históricos influenciaram(iam) e direcionaram(iam) socialmente as questões relacionadas à sexualidade, salientando costumes, culturas e influências que levaram a uma série de fatores que colaboram com os preconceitos, discriminações e o estranhamento àquele que é diferente, mostrando que estamos nos debruçando em um campo de múltiplas vozes culturais.

METODOLOGIA

O caminho metodológico desta pesquisa se pauta na pesquisa-ação, em uma abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (2011), o objetivo da pesquisa-ação se relaciona à resolução ou ao esclarecimento dos problemas de uma situação observada. Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 2017), uma pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direito do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, retratando a perspectiva dos participantes. Assim, pesquisas dessa natureza se preocupam em ouvir, conversar e possibilitar a expressão livre dos participantes.

A pesquisa será desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no centro do município de Itapemirim – ES, cujos participantes serão os professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) dessa escola.

Para alcançar o primeiro e o segundo objetivos específicos que são: i) Investigar como os professores pensam a temática da sexualidade no espaço escolar; e ii) Investigar ações realizadas pelos professores e que abordam as questões relacionadas à sexualidade, utilizaremos rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas que nos possibilitará um diagnóstico inicial no sentido de compreender o conceito sobre as questões relativas à problemática da sexualidade no âmbito escolar.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico que é desenvolver um seminário formativo que com propostas pedagógicas que auxilie na elaboração das atividades sobre a sexualidade, os participantes se envolverão em um seminário formativo, composto por cinco encontros, a partir dos quais serão promovidas reflexões, leituras, diálogos e análise de propostas educativas no campo da sexualidade. No primeiro encontro, pretendemos refletir sobre a importância sobre a abordagem da sexualidade em sala de aula, discutindo situações concretas que estão ligadas a sala de aula; no segundo encontro abordaremos os conceitos de sexualidade e as relações de poder que a envolve; no terceiro e quarto encontro apresentaremos propostas pedagógicas que possibilitam as reflexões sobre a temática, com o intuito de aplicarmos essas propostas em sala de aula, e no quinto

encontro do seminário faremos as analises, dos diálogos e as atividades desenvolvidas contribuíram para o debate e as reflexões sobre a sexualidade.

Com respeito ao quarto objetivo específico, que busca analisar como os diálogos, as problematizações e as atividades desenvolvidas contribuíram para mudanças de postura em relação às questões que envolvem a sexualidade, intencionamos que as atividades realizadas possam promover um espaço escolar mais justo, capaz de respeitar as diferenças, um instrumento na construção de valores e atitudes, que permite um olhar mais crítico e reflexivo. Os dados produzidos no decorrer do seminário formativo serão analisados à luz dos referencias teóricos que sustentam a pesquisa.

As percepções contribuirão para desenvolvermos de forma coletiva, propostas e ações na perspectiva de contribuir significativamente com os saberes docentes e, eventualmente, com suas práticas de ensino.

Com a autorização dos professores foram realizadas rodas de conversas com grupo focal com os professores a partir de questionamentos em que revelam o que os professores pensam em relação às questões que envolvem sexualidade no espaço escolar. Utilizaremos, alem de questionários para entrevista presencial, também desenvolvemos questionários virtuais elaborados para identificar as possíveis visões e leitura que se tem sobre a sexualidade no ambiente escolar.

A escuta de narrativas de experiências dos professores perante as dificuldades de lidar com o referido tema, a observação de comportamentos dos professores que precisam ser mediadores de situações ditas como desconfortáveis quando não sabem o que fazer perante as discussões sobre sexualidade no ambiente escolar.

As perguntas foram elaboradas no sentido de iniciar uma investigação do conceito sobre as questões relativas à problemática das sexualidades no âmbito escolar, nesse sentido, o diálogo buscará as visões do contexto pesquisado identificando os desafios e possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa e suas ações. Sem julgamento das respostas, mas com uma análise reflexiva, a conversa nos guia para uma percepção dos fatos e nos direciona para os caminhos que devemos percorrer.

De posse do diagnóstico inicial sobre o conhecimento e os pontos a serem pesquisados, convidamos os professores participantes a responder um questionário com o intuito de diagnosticar o campo de pesquisa, no caso as práticas pedagógicas que envolvem as questões da sexualidade, a partir de então fazer o planejamento das ações que serão desenvolvidas antes, durante e após as entrevistas.

A partir de questionários abertos e fechados identificando os conhecimentos prévios acerca da temática sexualidade, dos principais envolvidos nas ações do processo educacional, no final, a implementação da proposta de intervenção pedagógica, com o intuito de contribuir com a superação de alguns problemas.

Nesse sentido buscamos identificar as ações realizadas pelo corpo docente, em relações às questões de sexualidade. A partir da primeira e segunda fase buscamos promover reflexão sobre as questões sobre a sexualidade no espaço escolar e as práticas pedagógicas que ás envolve. Utilizamos as questões que foram abarcadas nas fases anteriores, visando desenvolver com os professores participantes reflexões sobre sexualidade na escola através de diálogos, problematizações e debates, assim como, atividades elaboradas que abordem a temática.

Para contribuir com o dialogo e as reflexões sobre as questões que envolvem a sexualidades no espaço escolar foi proposto aos professores um seminário formativo (que está sendo realizado) onde abarcamos temas que aborde as questões relacionadas à sexualidade.

Com os resultados obtidos das ações realizadas no contexto da pesquisa buscamos desenvolver a escrita das análises das ações anteriores, bem como suas consequências em curto e médio prazo. Após a realização das atividades, os dados estão sendo registrados com o intuito de elaborar um material que contribua para a formação docente, servindo de base para a construção de novas propostas bem como, promover reflexões sobre sexualidade na escola através de diálogos, problematizações e debates, assim como, atividades elaboradas que abordem a

temática. Além de analisar como os diálogos, problematizações e as atividades desenvolvidas contribuíram para mudanças de percepções sobre a sexualidade.

RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa que se encontra em andamento, temos alcançado algumas reflexões no campo teórico sobre como a sexualidade é posta como uma relação de poder e que contribui para o silenciamento e controle dos corpos. Sendo assim, se faz necessário pensar práticas pedagógicas que possam debater questões que envolvem a sexualidade, em busca de fomentar reflexões e mudanças em prol da construção de um ambiente escolar justo e democrático, dotados de respeito e compreensão e que, a partir dessas ações, se construa uma sociedade livre e humana voltada para a diversidade.

A partir do primeiro movimento que realizamos com os professores participantes, no que diz respeito ao primeiro e segundo objetivo, identificamos que muitos professores não abordam a temática por medo de serem intimidados pelo corpo administrativo da escola, bem como das instâncias superiores, além de muitos professores relatarem possuir inseguranças de abordar a temática em suas aulas, segundo ele se sentem despreparados e sem formação suficiente para fazer tais reflexões.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Alexandre; **Diversidade sexual e gênero na escola. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito.** Revista Espaço Acadêmico, n. 123, 08, 2011.

CÉSAR, Maria. Rita. de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"**, Educar, Ed.UFPR, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, núm. 48, p. 585-607, set./dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I. A vontade de Saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. (2004). ***A ética do cuidado de si como prática da liberdade*** [Entrevista a H. Becker, R Former-Betancourt, & A. Gomez-Müller em 20 de janeiro de 1984]. In M. Barros da Mota (Ed.), **Ditos e escritos V** (E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, Trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1984.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós- estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017. 112 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANÁLISE DE COMENTÁRIOS SOBRE A BNCC EM VÍDEOS DO CANAL DO YOUTUBE MOVIMENTO PELA BASE

Pedro Ricardo Moreira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
pedrormdasilva@gmail.com

Maria Gabriela da Costa Melo
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
maria_gabs7@outlook.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular é motivo de discussões desde sua primeira versão proposta em 2015. Neste trabalho, analisou-se as opiniões de 674 comentários encontrados em cinco vídeos do canal do YouTube "Movimento pela Base" sobre a BNCC, no período de 2018 a 2021. Realizou-se primeiramente uma análise qualitativa através do método de netnografia e, posteriormente, se utilizou o software QDA Miner Lite para a mineração dos textos e obtenção de resultados quantitativos. Os resultados indicam uma maior ocorrência de comentários negativos, principalmente em critérios como a nova carga horária, dificuldades na implementação e o despreparo estrutural das escolas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; opinião; YouTube; comentários.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina as aprendizagens essenciais para os currículos da educação básica em todo o território nacional, orientando e apontando as competências e habilidades de cada disciplina conforme cada etapa e área (BRASIL, 2018). A BNCC lista os conteúdos que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo em cada etapa do ensino. A primeira versão desse documento foi divulgada em 2015, e as mudanças propostas continuam sendo motivo de debates e polêmicas.

A implementação do novo ensino médio tem sido discutida amplamente. Para Zank (2020) essa reforma trata-se de um adestramento de habilidades e diminuição dos conteúdos. Andrade e Motta (2020) alertam que as mudanças ocorrem com o

propósito de capitalizar cada vez mais a educação. Embora a BNCC tenha sido apresentada como objetivo do pleno desenvolvimento da educação, muitos autores desacreditam que a nova política educacional virá a contribuir com a sua melhora (PERTILE; JUSTO, 2020).

Nesse sentido, é imprescindível investigar e avaliar toda a conjuntura para que haja um diálogo quanto a essas mudanças e suas consequências na formação dos professores, nas mudanças para aqueles que já atuam na educação básica e, sobretudo na formação dos estudantes. Este trabalho, portanto, investiga a opinião de visualizadores do canal do YouTube “Movimento pela Base” acerca da BNCC, tendo como foco os comentários nos vídeos produzidos pela organização.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho pode ser considerada mista, pois utilizou-se inicialmente o método qualitativo de netnografia para análise prévia do material e, posteriormente, o método quantitativo de mineração de textos para a análise dos dados. A netnografia é uma pesquisa observacional baseada em um trabalho de campo realizado no mundo virtual e que se utiliza de comunicações mediadas por computador como fonte de dados para a compreensão de um determinado fenômeno cultural (KOZINETS, 2014).

Foram coletados os comentários encontrados em cinco vídeos mais relevantes do canal do YouTube “Movimento pela Base” e as informações: duração, data de publicação do vídeo, o número de curtidas e descurtidas. As respostas aos comentários também foram analisadas.

Os comentários e as respostas foram anonimizados e adicionados em uma planilha do Microsoft Excel contendo um código de identificação relacionado ao vídeo de origem. Estes comentários foram transcritos de seu formato original apresentado na página do YouTube, mantendo erros de grafia, estrutura da frase, uso da vírgula, emoticons e etc.

Em seguida, fez-se uma leitura dos comentários em busca de temas específicos para a categorização e codificação posterior na análise do conteúdo com o software QDA Miner Lite. As categorias e os códigos foram baseados e adaptados de trabalhos de Rocha e Massarani (2016) e estão demonstrados no Quadro 1. Em

seguida, foi feita a análise criteriosa do conteúdo dos textos e a sua codificação. Os gráficos da frequência de ocorrência dos termos gerados pelo software foram discutidos.

Quadro 1 – Categorias e códigos utilizados na análise do conteúdo

Categoria	Códigos
Autor do comentário	Aluno Professor
Opinião sobre o vídeo	Negativa Positiva
Expressão Pessoal	Dúvidas sobre a BNCC Identidade Pessoal
Opinião Negativa sobre a BNCC	Carga horária extensa Currículo Itinerários Formativos Despreparo de escolas Dez Competências Dificuldades na Implementação Outros
Opinião Positiva sobre a BNCC	Formação do Estudante Carga horária Currículo Itinerários Formativos Dez Competências Outros

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A página eletrônica Movimento pela Base Nacional Comum é um site formado por “uma rede governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021). Seu canal oficial de vídeos no YouTube contém 29,5 mil inscritos e cerca de 133 vídeos de apoio a professores e tutores que queiram compreender a Base Nacional Comum Curricular e como utilizá-la na prática educativa. Os vídeos variam de palestras com especialistas no tema, notícias atualizadas a animações didáticas que facilitam a compreensão dos conceitos.

As informações públicas sobre os vídeos escolhidos para essa pesquisa encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Informações dos vídeos utilizados na pesquisa

Título do vídeo	Código de identificação	Duração	Data de publicação	Nº de curtidas	Nº de descurtidas	Nº de comentários

As principais mudanças no Ensino Médio	BNCC01	3min 11s	26/04/2019	929	106	43
O Novo Ensino Médio	BNCC02	3min 58s	26/04/2019	2100	109	181
Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio	BNCC03	6min 27s	26/04/2019	2200	75	101
Qual o papel da BNCC?	BNCC04	4min 20s	27/02/2018	2600	107	44
As competências gerais da BNCC	BNCC05	13min 19s	27/02/2018	10000	392	316

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base em informações do canal do YouTube Movimento Pela Base.

Percebe-se pelo número de curtidas que os vídeos produzidos recebem uma avaliação bastante positiva dos visualizadores, sendo o vídeo BNCC05 com maior duração, maior número de comentários e recepção positiva. Um maior número de comentários pode significar um maior envolvimento com o conteúdo abordado e um incentivo à discussão.

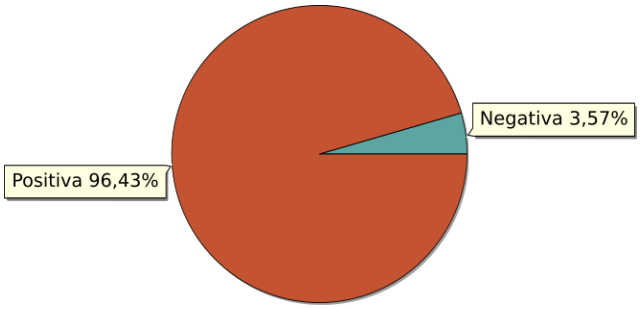
Em seguida, com o auxílio do programa Qualitative Data Analyses Lite (QDA Miner Lite), da Provalis Research, fez-se a codificação dos textos encontrados nos comentários baseada no conteúdo. O QDA Miner Lite pode ser considerado uma ferramenta efetiva para a análise e mineração de conteúdos de textos extensos (ROCHA; MASSARANI, 2016; LORENZETTI; DOMICIANO; GERALDO, 2020). Dos 674 comentários, 307 (45,6%) foram codificados e categorizados. O número de comentários restante foi descartado, pois não foi possível estabelecê-los nas categorias propostas e/ou apresentavam conteúdo ilegível ou fora do escopo desta pesquisa.

Na primeira categoria, considerou-se os comentários cujos autores se identificaram como professores ou alunos de escola. É interessante compreender a origem do comentário, pois o seu conteúdo está ligado diretamente a vivência e experiência do autor. Nessa categoria, obteve-se 50% de comentários de alunos e 50% de comentários de professores.

Verificou-se também os comentários que opinavam sobre a qualidade do vídeo e não estavam relacionados com os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. Nesta categoria, que foi codificada como “Opinião sobre o vídeo”,

obteve-se resultados semelhantes ao número de curtidas dos vídeos indicando um alto índice de positividade e recepção dos vídeos do canal Movimento Pela Base, como mostrado no gráfico 1.

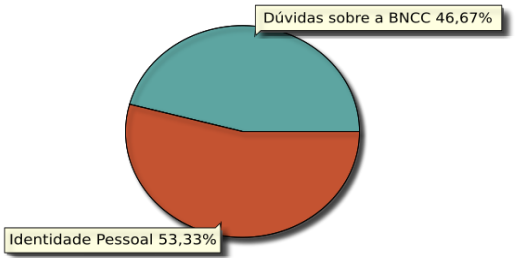
Gráfico 1 – Distribuição dos comentários sobre a qualidade dos vídeos



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em seguida, classificou-se como “Expressão Pessoal” os comentários em que os visualizadores expunham dúvidas ou relatavam suas experiências, relacionando o tema com o seu cotidiano. Estas experiências estão relacionadas com questões da vida privada e memórias pessoais e podem indicar um interesse acentuado pela temática.

Gráfico 2 – Distribuição dos comentários da categoria Expressão Pessoal



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A BNCC do Ensino Médio traz mudanças no conteúdo e na estrutura organizacional curricular dessa estapa de ensino, além de adicionar os itinerários formativos. Neste sentido, boa parte dos comentários de dúvida sobre a BNCC expunha uma insegurança com relação ao novo currículo a ser implementado.

> Comentário 1: “tiram a obrigatoriedade das disciplinas cientificas ? física, biologia e química?”
> Comentário 2: “Quantas matérias vai ter esse ano?”
> Comentário 3: “mas aí no caso eu posso ter aulas normais como já existiam, como Matemática, Português, Ciências, Química, Física, Sociologia,

> Filosofia, História , Geografia, etc. e ter aulas extras do que eu quero me aprofundar? Ou só escolher para estudar"

Percebe-se pelas opiniões expressas uma incompreensão dos pressupostos da BNCC. A BNCC é considerada um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, mas não é o único documento curricular e não precisa e nem deveria ser transposto apenas da forma em que se apresenta. Além disso, como afirmam Costa, Farias e Souza (2019), a Base representa 60% de currículo e a parte diversificada de 40% pode representar o grau de autonomia dos sistemas e docentes no âmbito da escola.

Como expresso no próprio documento da Base Nacional Comum Curricular:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7)

Alguns dos trechos codificados como "Identidade Pessoal" nos mostram uma preocupação com o aumento da carga horária mínima.

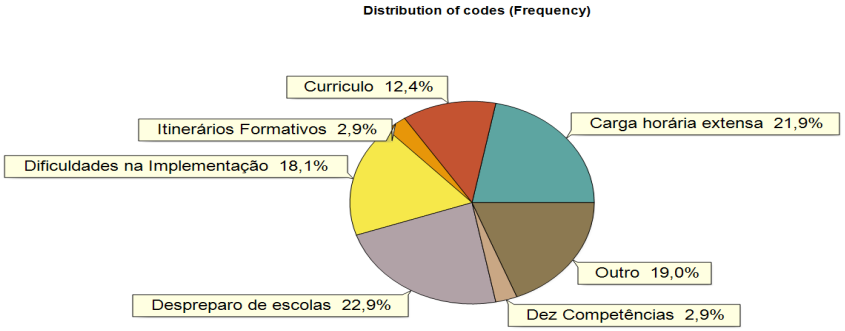
> Comentário 4: "Eu trabalho e preciso trabalhar pra ajudar à renda aqui em casa, se eu tiver que estudar o dia inteiro o que vou fazer? Abandonar meu emprego e consequentemente diminuir a renda aqui em casa? To fora"
> Comentário 5: "Sou professora e sei do que estou falando. Causa indignação chegar ao final do bimestre e quase não ter conteúdo porque temos que realizar os projetos. Não nos deixam trabalhar o conteúdo."

É interessante notar na opinião expressa pelo comentário 5 a indignação da autora em não conseguir tempo para abordar os conteúdos que acredita serem essenciais. Ela afirma que o tempo usado na elaboração dos projetos são os responsáveis por este problema, porém ignora a importância de se trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. Destaca-se esse comentário, pois ele se apresenta como um argumento bastante comum no ensino tradicional conteúdista, com foco apenas na transmissão de conceitos. Já é consenso entre muitos autores que a falta de interdisciplinariedade entre os conteúdos contribui para um ensino desvinculado das necessidades atuais da sociedade, além de ser utilizado como forma de dominação e controle (FREIRE, 2014).

Na terceira categoria, avaliou-se os comentários negativos relacionados à BNCC (43,2% de todos os códigos) e quais os principais problemas e argumentos

contra a sua implementação. O gráfico 3 mostra os resultados gerados pelo QDA Miner.

Gráfico 3 – Distribuição dos comentários negativos sobre a BNCC



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Percebe-se que o despreparo das escolas, que considera tanto professores não capacitados quanto a estrutura física dos estabelecimentos educacionais, foi um dos argumentos mais relatados (22,9%) nas avaliações negativas em comentários desfavoráveis à implementação da BNCC. Em seguida, o amplio da carga horária das escolas de Ensino Médio de 2400 horas totais para pelo menos 3000 horas totais, com até 1800 horas para a formação geral básica (BRASIL, 2018) e a descontextualização com a realidade da prática pedagógica (18,1%) também foram um dos motivos mais usados (21,9%).

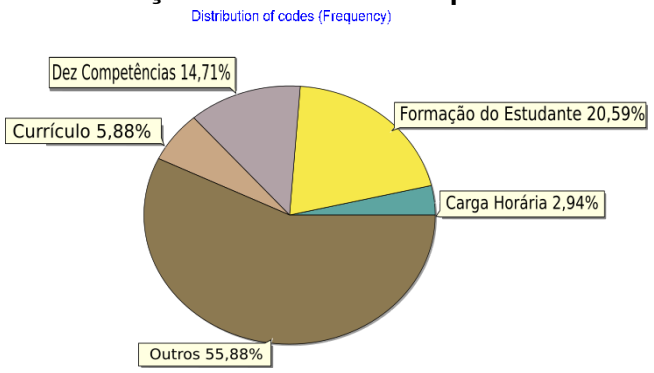
Em relação ao despreparo das escolas, não é novidade que esse é o problema de muitas realidades da educação básica brasileira. Nesse contexto, são muitos problemas que surgem e se perpetuam, tais como: a falta de infraestrutura, o número de alunos superior ao que é suportável nas salas de aula, os professores que não possuem formação continuada ou aperfeiçoamento e até má interpretação da proposta do novo currículo.

De certo modo, os professores se encontram acolhidos pela legislação e desamparados pela mesma na realidade de sua sala de aula. O educador da atualidade defronta-se com muitas questões, com sua formação continuada, alunos desrespeitosos, uma gestão escolar vertical e nada democrática entre outros. A União e os entes federados precisam se posicionar e agir de forma que acolham as múltiplas realidades e as mudanças sugeridas sejam equivalentes tanto na teoria

quanto na prática. Assim, a formação integral do cidadão e o seu aperfeiçoamento profissional deixam de ser utópicos e se concretizam. A incongruência entre a legislação e a realidade da prática pedagógica não deveria existir.

Na quarta categoria, os comentários que argumentavam positivamente sobre a BNCC (gráfico 4) e que representam 14% dos códigos categorizados foram analisados.

Gráfico 4 – Distribuição dos comentários positivos sobre a BNCC



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A maioria dos argumentos a favor da BNCC estava relacionada à formação crítica dos estudantes (20,59%) potencializada pelas novas abordagens propostas pela Base, o que reflete a preocupação de professores e alunos com o ensino tradicional conteudista. Em consonância, as Dez Competências Gerais da Educação Básica também foram elogiadas (14,71%), pois consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com essa pesquisa mostram um elevado número de argumentos negativos contra a BNCC que precisam ser considerados na implementação de uma Base Curricular democrática. Esses argumentos, presentes no mundo virtual, são reflexos do que a sociedade pensa e discute. O despreparo de professores e escolas, o aumento na carga horária mínima exigida e a incoerência da BNCC com a prática docente são alguns dos problemas mais relatados que desmotivam os professores e desacreditam os ideais da Base Comum.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio: Uma análise à luz das categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas – SP. v. 20, p.1-26, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base**. MEC**: Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 set. 2021

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **movimento-revista de educação**, [*s. l.*], n. 10, p. 91–120, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LORENZETTI, L.; DOMICIANO, T. D.; GERALDO, A. P. A utilização do software QDA miner lite nas pesquisas que utilizam a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 971–990, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento pela Base Nacional Comum**. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/. Acesso em: 10 out. 2021.

PERTILE, K.; JUSTO, J. C. R. O desafio dos professores dos Anos Iniciais para o ensino da Matemática conforme a BNCC. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 2, p. 612-636, 28 abr. 2020.

ROCHA, M.; MASSARANI, L. Divulgação científica na internet: um estudo de caso de comentários feitos por leitores em textos da Ciência Hoje das Crianças Online. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 207, 2016.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ANÍSIO TEIXEIRA, A VALORIZAÇÃO SOCIAL E CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR E O ÊXITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Federal de Goiás
jschriqui@yahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo analisa a proposta de Anísio Teixeira de valorização social e capacitação do professor como uma medida fundamental para o êxito de qualquer política educacional no Brasil. Tal medida deve incluir iniciativas como o fim do exercício do magistério por parte de professores leigos, a formação inicial de qualidade e a capacitação permanente dos educadores da educação básica nas escolas normais e em instituições de nível superior e a elaboração de planos de carreira que possibilitem a valorização social e a dedicação exclusiva dos mestres a uma escola.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Magistério; Educação Básica; Políticas Educacionais.

Introdução

Este artigo analisa a relevância das iniciativas de valorização social e capacitação do professor para o êxito de toda política educacional a ser adotada pelo Estado brasileiro visando à universalização do acesso a um ensino público de qualidade no país. Para Anísio Teixeira (1977), não basta ao Poder Público propiciar o acesso dos indivíduos, de acordo com a capacidade de cada um, aos níveis mais elevados do ensino como uma forma de reduzir as desigualdades e injustiças sociais históricas. É fundamental também que o Estado crie as condições favoráveis para uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino existentes no sistema educacional brasileiro.

Um dos requisitos para a oferta de um ensino de qualidade é a existência de escolas com recursos humanos qualificados profissionalmente e valorizados financeira e socialmente que tenham competência e se sintam motivados a desenvolver um trabalho pedagógico que contribua para a transformação de crianças e jovens em cidadãos preparados para modificarem a si próprios e o seu

meio, esclarecidos sobre os seus direitos e a prática dos deveres sociais, atuantes nas decisões políticas em um regime democrático e detentores dos saberes, dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes requisitadas para o exercício consciente de um ofício, contribuindo assim para o desenvolvimento nacional. Afinal,

> mais do que conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe ao mestre do mundo moderno ensinar ao aluno a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e estudos (TEIXEIRA, 1977, p. 156).

A partir do apontamento das ações propostas por Anísio Teixeira em suas obras para o fim do exercício magistério por leigos, a concretização da formação inicial de qualidade e a capacitação permanente de educadores da educação básica, a estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação e a valorização da figura do professor pela sociedade brasileira, este artigo busca resgatar o pensamento deste intelectual para que haja uma reflexão na atualidade sobre o papel relevante que pode ter o docente devidamente capacitado e valorizado para o sucesso de políticas educacionais. O êxito de qualquer política pública na área da educação depende do comprometimento dos professores, pois são estes profissionais que colocam em prática com os seus alunos cotidianamente os objetivos gerais da educação nacional, os princípios orientadores da prática de ensino, os fundamentos pedagógicos e os conteúdos disciplinares presentes em documentos oficiais.

Capacitação profissional do professor

Anísio Teixeira defende ao longo de sua produção intelectual que não há como desvincular políticas educacionais visando a um ensino de qualidade no Brasil do aprendizado e da adoção pelo profissional do magistério dos conteúdos específicos de sua disciplina e da permanente atualização no que se refere aos conhecimentos produzidos sobre as teorias, metodologias e práticas pedagógicas para a aplicação em sala de aula conforme as demandas de ensino e aprendizagem por parte do público escolar. Daí a relevância que o Poder Público deve dar à formação inicial de qualidade e à capacitação permanente dos educadores, uma vez que “a formação do mestre nos níveis primário e médio será a chave de toda a

reorganização. Sem professores capazes, todas as reformas fracassarão" (TEIXEIRA, 1960, p. 278).

Anísio Teixeira (2005) criticava o fato de que, ainda em meados do século XX, houvesse leigos exercendo o magistério devido à carência de profissionais da educação devidamente capacitados pelas escolas normais ou pelos institutos superiores de educação, principalmente, nos rincões do interior do país. Somente docentes devidamente formados e permanentemente capacitados poderiam proporcionar o acesso ao conhecimento por parte das crianças e dos jovens e desenvolver novas concepções e novos métodos pedagógicos adequados para a tarefa de formação integral do estudante brasileiro (desenvolvimento físico, emotivo e intelectual), preparando-o para o exercício da cidadania plena em uma sociedade democrática e dotando-o de saberes humanísticos, científicos e técnicos para a sua inserção no mercado de trabalho e consequente contribuição para o desenvolvimento da nação. Logo, "não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores" (TEIXEIRA, 2005, p. 59).

Contudo, a solução para o fim do exercício do magistério em escolas públicas por leigos não passaria apenas pela ampliação da rede de escolas normais para aqueles profissionais que quisessem se dedicar ao ensino primário e das instituições de nível superior para os indivíduos que tivessem interesse e vocação para a docência no ensino secundário. Uma iniciativa a ser adotada conjuntamente com tal ampliação seria uma reformulação no modelo de ensino ofertado para a formação de professores para a educação básica no Brasil, uma vez que tanto nas escolas normais como nos institutos de ensino superior observava-se uma desconexão entre os conteúdos teóricos aprendidos pelos futuros docentes e a realidade do exercício do magistério no chão de sala de aula nas escolas públicas brasileiras.

Para Anísio Teixeira (1997), nas escolas normais, a prática de ensino era alienada, pois os alunos apenas a cumpriam enquanto um pré-requisito para a conclusão do curso, não sendo estimulados a desenvolverem um exercício de reflexão crítica sobre determinadas práticas pedagógicas tradicionais solidificadas

na cultura escolar brasileira (aulas baseadas exclusivamente em exposições orais pelo professor, conhecimentos desconectados da realidade das crianças, memorização de conteúdos pelos discentes somente para a aprovação em avaliações somativas, etc.) que contribuíam para a má qualidade do ensino público ofertado no país. Por outro lado, nos institutos de ensino superior, o ensino era essencialmente academicista, isto é, preocupado em transmitir aos estudantes somente os conhecimentos e os avanços científicos em cada área do saber, demonstrando pouco ou nenhum interesse em preparar os futuros professores para a transformação dos conhecimentos científicos de cada disciplina em saberes compreensíveis e assimiláveis pelos discentes do ensino secundário. Tal fato era explicado por uma cultura na educação superior de ênfase nas matérias dos cursos de bacharelado em detrimento das disciplinas das licenciaturas que eram relegadas a um nível menor de importância.

Uma solução pensada por Anísio Teixeira para o exercício consciente da prática de ensino nos cursos normais e a conexão entre os conhecimentos das diversas áreas científicas e os saberes pedagógicos nos institutos de ensino superior era a criação de escolas-laboratórios mantidas pelo Poder Público para que os futuros docentes não somente pudessem exercer as suas disciplinas de prática de ensino, mas, sobretudo, fizessem destas instituições conjuntamente com os seus professores-supervisores espaços de pesquisa e reelaboração da arte de educar. Similarmente aos hospitais de clínica das faculdades de Medicina, as escolas-laboratórios proporcionariam aos futuros professores da educação básica a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos nas escolas normais e nos institutos de ensino superior na prática do magistério na educação básica, lidando-se diretamente ainda na fase de estágio supervisionado (disciplinas de prática de ensino) com a realidade do chão da sala de aula. Nesse sentido, em carta escrita em março de 1958 para o também educador Fernando de Azevedo, citada por Luís Vianna Filho na obra *Anísio Teixeira, a polêmica da educação*, Anísio afirma que as escolas-laboratório seriam uma espécie de escolas de demonstração

> à maneira dos hospitais de clínica das faculdades de medicina, preparando todo um *staff* de educadores capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-la por meio de estudos científicos reconstruindo essa arte para lhe dar uma progressiva base científica.

> Como iremos fazer isto com os professores que temos? A formação que recebem nas escolas normais é, hoje, nenhuma. A prática que fazem nas escolas é cega, empírica e improvisada. Os professores das escolas de filosofia serão melhores no preparo propriamente acadêmico, mas no tratamento profissional (em suas especialidades) também nada aprendem. As cadeiras chamadas didáticas não chegam a ser o que já Academus ensinaria. Sem escolas de demonstração o nosso trabalho não passará de levantamentos. A pesquisa aplicada em educação não pode prescindir das escolas-laboratório. Estas é que serão as nossas clínicas para a reelaboração da nossa arte de educar (VIANNA FILHO, 1990, p. 141-142).

Todavia, Anísio Teixeira (1997) estabeleceu diferenças entre a formação docente a ser ofertada nas escolas normais e a preparação para o exercício do magistério que deveria estar presente nos currículos dos cursos das instituições de ensino superior. As formações inicial e continuada do professor do ensino primário nas escolas normais deveriam ser diretamente relacionadas ao treinamento e aperfeiçoamento da prática profissional do magistério. Diferentemente da escola dedicada ao ensino secundário científico e propedêutico, na qual havia uma preocupação central com o que as várias matérias do currículo poderiam fazer pelo aluno para prepará-lo para os processos seletivos de ingresso nas universidades e faculdades, a escola normal, por se tratar de uma instituição de caráter técnico-profissional, deveria ter como objetivo principal o foco no que o estudante poderia fazer com os conteúdos abordados nas disciplinas. De acordo com Anísio Teixeira (1997),

> escola de educação geral ou de cultura é a instituição em que se ministra o ensino para o proveito individual do aluno na formação de sua personalidade. Escola de educação profissional é a instituição que ministra o ensino tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. Na primeira, a matéria é absorvida pelo aluno para sua formação cultural; na segunda, a matéria é o seu futuro instrumento especial de trabalho. Parece-me que essa simples distinção virá subtrair muitas das nossas escolas normais à permanente confusão em que trazem os seus cursos, que não são nem legitimamente profissionais nem verdadeiramente culturais. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, as nossas escolas normais falham lamentavelmente quanto aos dois objetivos (TEIXEIRA, 1997, p. 205-206).

A escola normal teria como meta principal a abordagem de conteúdos diretamente vinculados à realidade da sala de aula com a qual seria defrontada o aluno normalista no exercício de sua profissão, devendo-se, inclusive, por esse motivo, ser facilitado, desde o princípio de seu curso, a realização de atividades de prática escolar para a sua adequada formação. Ademais, após cinco anos de estágio probatório, Anísio Teixeira (1957) propôs que os professores do ensino primário fizessem um curso superior de complementação pedagógica de dois anos de duração. Dessa maneira, “a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para início de carreira, e dois anos complementares, de nível portanto superior, para a sua continuação em exercício” (TEIXEIRA, 1957, p. 127).

No que diz respeito à formação inicial e capacitação permanente dos docentes do ensino secundário, Anísio Teixeira (1997) afirma que ambas devem ocorrer em institutos superiores de educação, buscando-se conciliar, no caso das disciplinas específicas dos programas curriculares, o preparo profissional para se lecionar os conteúdos específicos de cada área do conhecimento com os saberes técnicos de educação e metodologia de ensino desenvolvimentos até o tempo presente. Diferentemente do pesquisador/cientista que se dedica à descoberta científica e produção de novas tecnologias, o professor do ensino secundário, embora deva ter a devida preparação acadêmica para o domínio dos conteúdos teóricos de sua disciplina, tem como objetivo principal a transformação dos conhecimentos científicos da sua área em saberes compreensíveis, assimiláveis e de interesse para a vida de seus alunos por meio de diferentes técnicas e métodos de ensino e aprendizagem. Portanto, “o estudo da matéria que vai ensinar e o estudo da teoria da educação e dos métodos devem ser perfeitamente integrados” (TEIXEIRA, 1997, p. 115).

O docente do ensino secundário é comprometido com a difusão e a popularização da ciência na sociedade em geral por meio do ofício do magistério. Tal aspecto demanda que a sua preparação profissional reúna obrigatoriamente os seguintes requisitos:

1. Conhecimento completo e profundo da matéria que vai ensinar;

> 2. Apreciação aguda da significação dessa matéria para a vida humana;
> 3. Desejo vivo e ardente de que outros conheçam essa matéria e a apreciem;
> 4. Compreensão e conhecimento inteligente e simpático das dificuldades que o aluno encontra para se tornar senhor da matéria;
> 5. Conhecimento de todas as técnicas e processos para melhor vencer essas dificuldades.
> Ora, pode-se por aí ver que o preparo de um professor de matemática ou de história não pode ser o mesmo de um especialista em história e em matemática (TEIXEIRA, 1997, p. 115).

Na perspectiva de Anísio Teixeira (1997), o amplo saber de um indivíduo sobre os conteúdos de uma ciência (História, Física, Geografia, Matemática, etc.) não o torna um professor, pois é preciso dominar as técnicas e os métodos pedagógicos de transformação dos conhecimentos científicos produzidos no meio acadêmico e acumulados ao longo da história da humanidade em saberes escolares que sejam compreendidos e proporcionem uma aprendizagem significativa aos alunos.

Valorização do trabalho docente

De acordo com Anísio Teixeira (1976), é inconcebível pensar-se em uma escola pública com ensino de qualidade sem professores devidamente formados e permanentemente capacitados e, portanto, familiarizados com as diversas teorias, metodologias e práticas da Pedagogia e com as conquistas da ciência moderna para iniciar os estudantes na atividade complexa de pensar objetiva e cientificamente. Entretanto, para que tal fato torne-se uma realidade no sistema educacional brasileiro, é imprescindível uma maior dedicação dos docentes ao exercício do magistério e planos de carreira que garantam salários suficientes para a sobrevivência digna deles e a valorização da profissão pela sociedade brasileira. Nesse sentido, o intelectual propôs o estabelecimento de pisos salariais, levando-se em consideração fatores como o custo de vida e a necessidade de estimular a dedicação integral ao ofício do magistério na educação básica. Além disso, Anísio Teixeira acreditava que era essencial a presença no plano de carreira dos professores de instrumentos que promovessem a capacitação permanente, como por exemplo, a concessão de licença para estudos e a incorporação na

remuneração de gratificações em decorrência da conclusão de cursos de especialização. Tais medidas decorreriam da constatação da necessidade de

> alterar as condições de trabalho do professor, proporcionando-lhe novas bases de remuneração, para não lhe reduzir o período de influência aos escassos minutos de aula. Toda educação é influência de uma pessoa sobre outra, demanda tempo, e nas condições atuais não há tempo para se exercer tão imprescindível influência (TEIXEIRA, 1976, p. 52).

Portanto, a educação básica de qualidade demanda dedicação integral do professor ao exercício do magistério e à formação continuada, sem a necessidade de buscar outros ofícios paralelos ou ministrar dezenas de horas-aulas em diversas escolas públicas e/ou privadas, não se dando a devida atenção à realidade socioeconômica e educacional de cada comunidade escolar e às dificuldades, facilidades e interesses na aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares por cada turma ou estudante. Como garantir uma remuneração que possibilite a dedicação integral do professor? A resposta estaria na existência de pisos salariais que garantissem a sobrevivência do docente da educação básica e a valorização social do ofício do magistério. Os recursos públicos para os pisos salariais dos professores das escolas públicas seriam provenientes da proposta orçamentária anual. O orçamento seria constituído baseado nos preceitos legais da fixação de uma receita mínima proveniente de impostos que deveria ser investido em educação pelo Poder Público, do estabelecimento de um cálculo de custo-padrão da educação e da participação em regime de colaboração da União, dos Estados e dos Municípios visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público no país. Para o cumprimento pelo menos da obrigação de oferta e expansão da educação primária, conforme estabelecia a Carta Magna de 1946, Anísio Teixeira (2009) propunha que

> os municípios despendessem o total de seus recursos mínimos para a educação, isto é, 20% de sua receita tributária; os estados despendessem, no ensino primário propriamente dito, no mínimo 14% de sua receita tributária reservando 6% para os seus outros deveres indiretamente relacionados com a educação popular e primária (totalizando os recursos mínimos em 20%); e a União despendesse de sua percentagem de 10% da receita tributária quanto fosse necessário para completar o orçamento da educação primária para todos os brasileiros (TEIXEIRA, 2009, p. 100-101).

Anísio Teixeira (1976) defendia a descentralização da gestão pública da educação básica, sobretudo, do ensino primário obrigatório. Ele acreditava que as redes de escolas públicas seriam melhores administradas pelas prefeituras, contando com a participação da comunidade local em uma gestão democrática da educação por meio de seus representantes nos conselhos escolares locais. A descentralização da administração da educação básica seria importante porque os gestores públicos e as populações das diversas regiões do país conheceriam, em tese, mais profundamente o perfil dos estudantes que frequentam as escolas locais, o potencial econômico de cada região e quais as expectativas do mercado de trabalho local quanto à mão de obra a ser formada pelas instituições de ensino, os recursos financeiros e humanos regionais que poderiam ser mobilizados para a melhoria da qualidade do ensino e em quais aspectos a educação pública ofertada nas localidades precisariam ser melhoradas. Dessa maneira,

> essa descentralização da administração e manutenção das escolas irá, antes de mais, liga-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas. A seguir, irá permitir, com os seus quadros locais de magistério e pessoal, o custeio desigual das escolas, adaptando-as aos recursos de seu fundo municipal. O órgão de administração das escolas, em cada município, deve ser um conselho escolar local, constituído, inicialmente, por nomeação do Prefeito, dentre pessoas representativas da sociedade local e de boa reputação (TEIXEIRA, 1976, p. 54).

As escolas públicas locais seriam mantidas por meio do Fundo Escolar, isto é, do orçamento anual reservado para a manutenção e o desenvolvimento da educação. O montante de recursos deste fundo seria o resultado do cálculo do custo-padrão da educação, que deveria ter parâmetros:

> 1) vencimentos, salários e despesas com o professorado; 2) despesas de administração, compreendendo supervisão e serviços; 3) biblioteca e material de ensino; 4) serviços de assistência, alimentação e saúde do aluno; e 5) equipamento e prédio escolar (TEIXEIRA, 2009, p. 75).

Contudo, como há profundas desigualdades socioeconômicas entre as diversas localidades, o que poderia implicar em prejuízos nos investimentos para a formação dos alunos entre os municípios e as regiões do país, entraria como fator

compensatório os recursos provenientes da União e dos Estados para complementar o Fundo Escolar de cada município. Desse modo, as quotas obrigatórias dos orçamentos estaduais e federal que deveriam ser investidas exclusivamente na educação básica, sobretudo, no ensino primário obrigatório, conforme era estabelecido pela Carta Magna de 1946, constituiriam em forças fundamentais para a equalização de possíveis distorções decorrentes das desigualdades regionais, garantindo-se que os municípios fizessem os gastos justos e necessários em suas redes de escolas. A fixação de um custo-padrão da educação anual de acordo com os custeios para a manutenção e o desenvolvimento do ensino em cada localidade do país possibilitaria adaptar os investimentos em educação à realidade econômica do momento do país, variando-se os gastos de acordo com uma escala de abundância, suficiência ou modéstia de cada período histórico, mas sem que isto afete um grau razoável de eficácia nos serviços públicos educacionais ofertados à população brasileira. Do montante de recursos anuais destinados à educação no Fundo Escolar dos municípios, Anísio Teixeira (2009) previa que 55% fossem destinados ao pagamento dos salários dos professores e os restantes 45% fossem reservados para os demais encargos das escolas.

Um ponto também importante na produção intelectual de Anísio Teixeira (1967) no que se refere à valorização social do professor é a concessão de licenças remuneradas para estudos e a incorporação de gratificações nos salários em decorrência da conclusão de cursos de capacitação e especialização. Afinal, o docente cada vez mais

> tem que usar a legenda do filósofo: “Nada que é humano me é estranho”. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, *filósofo*... (TEIXEIRA, 1967, p. 149).

O sucesso de toda política pública educacional passa necessariamente pela oferta aos profissionais da educação de “oportunidades de vantagens econômicas e morais, capazes não só de atrair elementos selecionados, como de estimular constantes esforços no sentido de maior rendimento do serviço” (TEIXEIRA, 1997, p. 216). Apesar de que a educação pública de qualidade reconhecidamente dependa

de escolas com infraestruturas que tornem a convivência escolar mais salutar e estimulante, diversos recursos didáticos que estimulem o interesse dos alunos pelo aprendizado dos conteúdos, merenda que possibilite os nutrientes necessários para o desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes, entre outros aspectos, o fator mais importante para o adequado funcionamento de qualquer sistema educacional é o professor com a devida formação técnica e permanentemente atualizado sobre as teorias da educação, estimulado por um regime eficaz de exercício do magistério e respeitado e valorizado pela sociedade.

Considerações finais

Conforme Anísio Teixeira (1967), tornam-se cada vez maiores as responsabilidades da escola diante das transformações pelas quais passam as instituições sociais, a economia, a ciência e a tecnologia e o próprio ser humano que precisa constantemente se adaptar a um mundo em acelerada mudança. A escola deve ouvir as demandas da sociedade moderna e responder prontamente aos seus anseios pela formação de indivíduos cada vez mais preparados para tão constantes e cada vez mais intensas transformações. Trata-se de um teste

> de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores. Esses têm de honrar as responsabilidades que as circunstâncias lhes confiam, e só poderão fazer, transformando-se a si mesmos e transformando a escola (TEIXEIRA, 1967, p. 149).

Anísio Teixeira demonstra claramente em sua produção intelectual que não há como desvencilhar ensino de qualidade no Brasil do investimento no preparo inicial dos aspirantes ao exercício do magistério e na capacitação contínua dos professores que já ministram aulas nas escolas públicas e da valorização social da carreira docente por meio de salários compatíveis com a nobre missão de contribuir para a formação das novas gerações para o exercício da cidadania em um Estado Democrático de Direito e o ingresso no mercado de trabalho, o que impactaria diretamente no desenvolvimento econômico do país.

REFERÊNCIAS

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, A. S. A escola que o Brasil requer. In: ABREU, J. et al. **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 274-278.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1976.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

VIANNA FILHO, L. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DA BNC-FORMAÇÃO

Lenilton Francisco de Assis
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
lenilton@yahoo.com

Eixo: 8 - Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo do trabalho é contribuir para o debate sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores, a BNC-Formação. As contribuições derivam de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória que adotou como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. Os resultados identificaram a construção de uma narrativa governamental e midiática de fracasso das universidades na formação de professores no Brasil, após o golpe de 2016. Esse discurso capcioso e intencional foi o leitmotiv para a célere aprovação da BNC-Formação e para a perda de avanços formativos que requerem debates e resistências na Geografia e nas demais licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de professores; Geografia; Políticas educacionais; Reforma curricular; BNC-Formação.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, quando eclodiu a pandemia da Covid-19 no Brasil, debates se intensificavam nos cursos de licenciatura em função da nova reforma curricular requerida pela Base Nacional Comum para Formação de Professores, a BNC-Formação. Instituída pela Resolução Nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, a nova diretriz provocou uma série de questionamentos sobre a forma como fora aprovada e sobre o conteúdo das suas prescrições.

A rapidez com que a BNC-Formação foi elaborada inquietou a comunidade acadêmica, pois as licenciaturas do país ainda discutiam a reforma preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, as DCNs de 2015, aprovadas no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Todavia, não foi surpresa o lançamento da nova legislação, considerando as intensas mudanças ocorridas no Brasil desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar que foi consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então presidenta da república Dilma Rousseff (SAVIANI, 2020).

Ao longo dos quatro anos que separaram as duas diretrizes, uma série de reformas mudaram os rumos das políticas educacionais no país (a exemplo da Emenda Constitucional 95/2016 que congelou gastos com Educação, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC), sinalizando o retorno de uma agenda neoliberal, impositiva, tecnicista e privatista com clara tendência de precarização do ensino e do trabalho docente (FONSECA, 2018; AFFONSO et. al., 2021).

Com efeito, a BNC-Formação apresentou-se como corolário do retrocesso das políticas educacionais do Brasil do pós-golpe de 2016. Enquanto a Reforma do Ensino Médio e a BNCC tinham como alvos a educação básica, a BNC-Formação mirava a educação superior, especialmente os cursos de licenciatura.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é contribuir para o debate sobre a nova reforma curricular requerida pela BNC-Formação. A análise focaliza a formação de professores de Geografia e busca se somar às várias contribuições e debates que têm sido efetuados nos cursos de licenciatura, grupos de pesquisa e associações representativas da classe docente, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, Associação dos Geógrafos Brasileiros-AGB e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia-ANPEGE (ALBUQUERQUE, 2021; ANFOPE, 2021).

METODOLOGIA

Sem pretensão de esgotar a pauta que o tema sugere, as contribuições derivam de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória que adotou como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015; 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados identificaram a construção de uma narrativa governamental e midiática de fracasso das universidades na formação de professores no Brasil do pós-golpe de 2016. Esse discurso capcioso e intencional foi o leitmotiv para a célere aprovação da BNC-Formação e para a perda das conquistas de antes do golpe.

Ao apresentarem o estado da arte sobre as políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011, p. 27) reconhecem:

> Nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área Educacional. [...] O país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas.

O referido estudo revela os avanços das políticas educacionais nas duas últimas décadas, especialmente a partir de 2002, com a estabilidade econômica do fim do Governo de FHC que se seguiu com as reeleições dos presidentes Lula e Dilma, até 2016, quando foi consumado o golpe que levou ao retrocesso e à construção de um discurso falacioso sobre as políticas desse período.

No pós-golpe, cresceram as narrativas governamentais e midiáticas de fracasso das universidades na formação de professores, com justificativas do tipo: “os docentes recebem uma formação inicial muito frágil [e] é claro que o problema não está no professor, mas nas instituições que os formam” (MORRONE; OSHIMA, 2016).

Esse discurso governamental também encontra eco em falas de consultores de fundações e institutos de grandes empresas de filantropia educacional que reiteram uma narrativa perigosa como: “Atenção, universidades brasileiras: preparamos muito mal nossos professores. Eles saem das universidades com muita teoria e pouca prática escolar” (RAMOS, 2018).

Tais narrativas dão azo à formulação de novas políticas que diagnosticam apenas os problemas do campo da formação, a exemplo da Política Nacional de Formação de Professores de 2017 e do Parecer CNE/CP Nº 22/2019 que resultou na BNC-Formação. Se atentarmos para o conteúdo desses documentos legais, fica

clara a intenção de responsabilizar só a universidade (especialmente a pública!) pelo insucesso dos professores nas escolas, eximindo o Governo do seu papel de prover políticas de valorização dos profissionais da educação e de melhorias das suas condições de trabalho.

Diante dos dados e advertências, cabe assim questionar: será que as pesquisas acadêmicas, no Brasil, têm investigado as políticas docentes das duas últimas décadas com lupas bem calibradas para comprovar/contestar as narrativas dominantes de que não houve avanços na formação de professores?

Mesmo com a carência de pesquisas abrangentes e específicas sobre as políticas docentes das duas últimas décadas, é possível reconhecer que o direcionamento das políticas educacionais do pós-golpe de 2016 se realinha ao que acontece nos EUA, país que exerce histórico domínio geopolítico no Brasil e orienta nossa legislação e as reforma do ensino e da formação de professores há décadas.

De acordo com Cacete (2017, p. 113):

> Enquanto nos anos de 1960 e 1970 as reformas educacionais no Brasil foram estabelecidas a partir dos acordos MEC-Usaid, nos anos de 1990 os projetos de reforma educativa eram assessorados e financiados pelo Banco Mundial - BM. Os processos de centralização e flexibilização presentes no estabelecimento e na concepção da legislação educacional em todos os níveis correspondem ao modelo estabelecido pelo BM.

Sob a influência americana foram criados os cursos de licenciaturas curtas de Estudos Sociais, nos anos de 1960, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos de 1990, além de uma série de políticas que foram direcionadas e financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições sugeriram redistribuições orçamentárias e fomentaram ajustes curriculares que impactaram os currículos e os sistemas de ensino do Brasil.

Estudioso das políticas de formação de professores nos Estados Unidos (e de como e por que elas afetam vários países do mundo), Zeichner (2013) denuncia que, por mais de duas décadas, tem havido um constante apelo governamental e da mídia em reproduzir acriticamente uma narrativa de fracasso da formação de professores nas faculdades e universidades americanas. Busca-se promover o sucesso de novos programas não universitários ditos mais inovadores que são

fortemente financiados por fundações corporativas e capitalista de risco em conjunto com o Departamento de Educação dos EUA para conduzir a formação de professores na escola.

Zeichner e Conklin (2016) ainda advertem que nem todas as críticas à formação de professores nas faculdades e universidades dos EUA foram comprovadas com investigações científicas e, quando ocorrem, há evidências claras de que as pesquisas foram distorcidas para apoiar posições ideológicas preexistentes e a formulação de políticas educacionais que criem maior competição no mercado. Nesse processo, pesquisas científicas têm servido de “bonecos de ventríloquo” para empresas e fundações privadas que deturpam seus resultados e usam a mídia como “câmara de eco”. Assim, as informações veiculadas servem mais para inflar negativamente a percepção pública das faculdades e universidades e ampliar a desregulamentação da formação de professores no país visando a maior disputa dos financiamentos públicos por provedores não universitários.

No Brasil, a formação de professores do pós-golpe de 2016 tem buscado se realinhar a esse modelo americano, reproduzindo o que Ball (2011) denomina de “convergência de políticas” ou “transferência de políticas” ou ainda “empréstimo de políticas”. Nesse intento, cada vez mais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido reconfigurado, ampliando o assento de instituições privadas de educação que propõem mudanças nas políticas educacionais para atender sobretudo aos seus interesses.

É importante situar que o discurso de falência da formação de professores nas universidades brasileiras é direcionado sobretudo às instituições públicas. Embora os dados nacionais revelem franca perda de matrículas para as instituições privadas (GATTI et al., 2019, p. 111), nas regiões mais pobres, as instituições públicas ainda concentram a maior oferta de cursos de licenciatura.

No caso da Geografia, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE de 2017, registrou 319 cursos no país, sendo 241 licenciaturas (75%) e 78 bacharelados (25%). Conforme observamos na tabela abaixo, entre as licenciaturas, a maioria dos 170 cursos (70,5%) se localiza em instituições públicas cujo percentual é ainda mais expressivo nas regiões Nordeste com 96,8% (61 cursos) e

Norte com 87,5% (21 cursos). A região Sudeste concentra o maior número de cursos de licenciatura (84), porém a oferta nas privadas passa a frente das instituições públicas.

Tabela 1: Distribuição de Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil

Grande Região	Categoria Administrativa			Modalidade de Ensino	
	Total	Públicas	Privadas	Educação a Distância	Educação Presencial
Brasil	241	170	71	29	212
	100,0%	70,5%	29,5%	12,0%	88,0%
NO	24	21	3	0	24
	100,0%	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
NE	63	61	2	5	58
	100,0%	96,8%	3,2%	7,9%	92,1%
SE	84	39	45	14	70
	100,0%	46,4%	53,6%	16,7%	83,3%
SUL	38	23	15	7	31
	100,0%	60,5%	39,5%	18,4%	81,6%
CO	32	26	6	3	29
	100,0%	81,3%	18,8%	9,4%	90,6%

Fonte: MEC/Inep/Daes - Enade/2017

Fonte: Adaptado do MEC/Inep/Daes - Enade/2017.

Nesse momento em que as licenciaturas da Geografia (assim como das demais áreas) iniciam uma nova reforma dos currículos, é prudente não encabeçarmos o discurso de falência das universidades públicas, de que só temos problemas e o que melhorar, ignorando uma série de políticas que consolidaram avanços na formação de professores antes do golpe.

Uma das maiores conquistas foi a aprovação das DCNs de 2015 cujo ideário da justiça social foi uma importante referência para que se avançasse com mudanças mais profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas práticas dos professores formadores.

Elaborada de forma participativa com as mais diversas entidades representativas dos docentes e dos profissionais da educação, as DCNs de 2015 demoraram treze anos para serem aprovadas, agregando lutas e conquistas de gerações de professores que buscaram, de forma ampla e permanente, a melhoria da educação e a valorização de todos os seus profissionais. De fato, foram as DCNs de 2015 que promoveram o principal avanço das políticas de formação de professores nos últimos anos, com a valorização da profissionalização docente.

No âmbito das políticas docentes, formação e profissionalização são campos diferentes que devem estar intimamente articulados. Sem políticas que valorizem a profissionalização na escola (com a promoção de salários, a valorização da carreira e da formação de professores em serviço), a formação na universidade não avança a contento. De acordo com Gatti et al. (2019, p. 40):

> A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas à construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a profissionalidade abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a prática específica do ser professor. E a profissionalização é o processo de valorização da profissionalidade através do qual "os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia" (NÓVOA, 1993, p. 23). Por ser um instrumento de combate à proletarização docente, a profissionalização cria uma estreita relação com a formação, carecendo, ambas, do aporte de políticas que também valorizem a escola como campo da profissão e da formação inicial e continuada de professores.

Nos princípios e proposições das DCNs de 2015, estavam implícitos que formação e profissionalização são duas faces da mesma moeda que requerem políticas conjuntas e articuladas em defesa da formação inicial e continuada, da melhoria dos salários, de planos de carreira e de boas condições de trabalho. O texto legal é categórico quando assenta no parágrafo 3º do Artigo 18 que:

> A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

Todavia, no bojo dos retrocessos que vêm marcando as políticas educacionais do pós-golpe de 2016, as DCNs de 2015 passaram a ser amplamente contestadas e

desprezadas pelos Governos Federais subsequentes, levando à sua rápida revogação por meio da BNC-Formação.

Mais prescritiva, impositiva e controladora, a BNC-Formação subtraiu conquistas anteriores especialmente no âmbito da valorização dos profissionais da educação. As novas diretrizes têm como principal referência a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC da Educação Básica. Assim, a formação docente na universidade passou a ser refém e caudatária do exercício profissional na escola, perdendo-se os referenciais de desenvolvimento da autonomia e de emancipação intelectual dos professores que tendem a retroceder para uma formação técnica e pragmatista que sobrevaloriza a experiência prática e a formação de competências e habilidades para a solução de problemas da vida cotidiana, especialmente àquelas aplicáveis e úteis ao mercado de trabalho.

Reproduzindo os mesmos princípios da BNCC, as novas diretrizes exigem, no seu anexo, o desenvolvimento de competências gerais que se desdobram em competências específicas que, de modo interdependente e complementar, constituem três dimensões da ação docente: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática profissional; 3. Engajamento profissional. A finalidade desta última dimensão é revelada no parágrafo 3º do artigo 4 da BNC-Formação, quando afirma que cabe ao professor “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2), sem, contudo, mencionar a necessária contrapartida do Governo com a oferta de políticas de melhorias das condições da formação e do trabalho docente. Assim, a diretriz coloca a formação continuada somente como obrigação dos professores, atribuindo também a eles, por consequência, a responsabilidade pelo fracasso do ensino e da sua carreira profissional.

Mais de que listar princípios formativos gerais, a BNC-Formação promove uma padronização curricular ao prescrever temáticas e praticamente impor ementas de disciplinas da formação pedagógica que se associam às metodologias e práticas de ensino voltadas para o domínio dos objetos do conhecimento, das competências e das habilidades da BNCC. Isso fere a autonomia das universidades e impede a formulação de currículos mais criativos e com propostas mais inovadoras nas licenciaturas.

Além disso, a BNC-Formação incide em outros retrocessos formativos, tais como: a formação pedagógica para graduados, a formação de gestores, o incentivo à avaliação externa e a não defesa de uma formação que também inclua as várias modalidades educacionais, especialmente voltadas a temas sensíveis da sociedade brasileira, a exemplo das relações étnico-raciais, questão de gênero, educação de jovens e adultos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não haja dúvidas sobre a necessidade de melhorias permanentes no currículo e nas condições de ensino-aprendizagem dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, também é importante combater narrativas capciosas de fracasso desse sistema no país e avaliar criticamente políticas e programas que visam substituí-lo. Para tanto, propomos considerar na agenda de debates sobre a BNC-Formação que:

- ✔ É preciso ter ciência da retomada da agenda neoliberal das políticas educacionais e do aumento de Fundações/Institutos/Empresas que buscam, com o aval do Governo, controlar a gestão dos processos educativos e construir uma narrativa que responsabiliza professores das universidades e das escolas pelos fracassos;
- ✔ É preciso debater a BNC-Formação e comparar com as DCNs de 2015 para decidir o horizonte político-formativo a ser adotado;
- ✔ É preciso reconhecer que os desafios das licenciaturas não se resumem ao currículo e que a solução não está apenas na sua reforma;
- ✔ É preciso entender que a formação requer e depende da profissionalização;
- ✔ É preciso contestarmos o discurso comum (sobretudo com mais pesquisas!), de que “não houve avanços”, “não sabemos formar professores” ou de que o problema da docência está só “na formação e na universidade pública”;

Em suma, é preciso promover fóruns e discussões constantes nas licenciaturas específicas e nos centros e faculdades de educação para se articular

formas de resistência coletiva aos retrocessos impostos pela BNC-Formação e por outras políticas educacionais recém-implantadas que a ela se subordinam e/ou com ela se complementam. Essa é uma agenda de debates e de pesquisas da Geografia e das demais licenciaturas para a pandemia e para o pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, C. et. al. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ, 2021.

ALBUQUERQUE, M. A. M. et. al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Disponível em: https://is.gd/TMJoyt Acesso em: 20 nov. de 2021.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiaí, SP: 2017.

FONSECA, F. N. Formação de professores no Brasil: contextos e políticas. In: DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. (Org.). **As Crianças, suas Infâncias e Educação**: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança. Curitiba: Apris Editora, 2018, p. 147-162.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Política docente no Brasil – um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MORRONE, B.; OSHIMA, F. Y. Maria Helena Guimarães: "Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio". **Revista Época**. Disponível em: https://is.gd/15zNRB Acesso em: 23 nov. 2016

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMOS, M. N. **Professores para o Brasil**. Disponível em: https://is.gd/qLBmSW Acesso em: 20 nov. 2020

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpes: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020

ZEICHNER, K. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.; CONKLIN, H. G. Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: raising the quality of the debate in teacher education. **Teachers College Record**. V. 118, 120305, December 2016. p. 1-38.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: O "NOVO" ENSINO MÉDIO COMO MATERIALIZAÇÃO DA CRISE DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Izabelle Cristina da Silva
UNILA
icd.silva.2016@aluno.unila.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Resumo: As manifestações contrárias à reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular não ficaram apenas concentradas no período entre 2016-2018. As discussões sobre suas consequências permaneceram em pauta durante estes cinco anos entre professores, pesquisadores e estudantes de licenciatura, mas reacendeu com força entre a população geral com a divulgação da implementação do "Novo Ensino Médio" a partir de 2022. Neste artigo, através de revisão e articulação bibliográfica, pretende-se exemplificar como a educação é alvo de ataques constantes por meio de medidas neoliberais em consoante com a expansão do capital e o pensamento neoconservador em período de crise democrática.

Palavras-chave: Democracia; Educação; Neoliberalismo; Novo ensino médio.

Introdução

A relação entre democracia e educação e o papel desempenhado por esta é sempre um tema instigante a ser debatido dentro da agenda brasileira de políticas públicas. Por ser um objeto de lutas entre movimentos diversos que tentam emplacar seus interesses políticos e econômicos por meio de medidas que de alguma maneira ou outra abrangem esta dupla, parte-se da premissa que nós vivemos em um cenário de constantes mudanças que influenciam a vida social e a educação. Dentro desse contexto de retrocessos decorrentes de orientações hegemônicas neoconservadoras e neoliberais, a educação é motivo de tensões e desafios políticos em escala institucional, local, nacional e global (DOURADO, 2019).

Assim, pode-se citar como a reforma educacional apresentada como Novo Ensino Médio que será implementado a partir de 2022, as alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as influências do Escola Sem Partido (ESP) são exemplos dos ataques ao sistema educacional público que, mesmo de forma

idealizada, busca a emancipação e a efetivação de uma gestão democrática.

Essas medidas tomadas pelos governos brasileiros pós-golpe de 2016, demonstram como um projeto pode ser cultural, mas com fins econômicos (PIRES et al., 2019) ao se reduzir a busca por uma educação com a capacidade de autorreflexão e pensamento crítico, bem como o acesso equalizado de todos os sujeitos da sociedade. Pressupostos que são necessários para se educar com o intuito de se exercer a democracia.

Este artigo, portanto, em primeiro momento busca levantar e articular referências bibliográficas como David Harvey, José Carlos Libâneo, Manuel Castells e Marcel Crahay, que abordam como a educação é um dos alvos mais visados em contextos de crise democrática e do capital, para em seguida, demonstrar como o neoconservadorismo e o neoliberalismo, combinados, estão materializando seus interesses por meio da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

O papel da educação na crise democrática

As expressões da experiência democrática aconteceram de diversas formas ao longo da história, consolidando-se finalmente em sua forma de democracia representativa na contemporaneidade. Bobbio (2009) define que o modelo de democracia representativa é onde as decisões são tomadas por pessoas eleitas para essa função, assim, o jogo político em contexto democrático deveria ser o mais igualitário possível, no entanto, não é o que acontece. O autor reforça que determinadas condições de vida podem aproximar ou afastar, infelizmente, o cidadão deste jogo. Assim, Abdalla (2017) aponta que as democracias exercidas em sociedades com as contradições de classe do sistema capitalista mantêm a distinção entre quem realmente pode e consegue participar da democracia e aqueles que são iludidos com a ideia de que possuem alguma força e poder de decisão.

Uma obra que nos auxilia a repensar em como compreender o exercício da democracia nos nossos tempos, bem como a crise do modelo de democracia liberal, é o livro “Ruptura: a crise da democracia liberal”, de Manuel Castells. De acordo com

o autor, vivemos em um momento de profundas crises de aspecto social, econômico e ecológico, mas em especial, a crise democrática sofre um colapso gradual de seu modelo de governança a partir da ruptura da relação entre governantes e governados, na deslegitimação das formas de se exercer a representação política e na desconfiança das instituições democráticas (CASTELLS, 2017).

A crise citada não só aprofunda a desigualdade social e o avanço do neoconservadorismo, mas atinge a formação da vontade democrática em seu cerne. Principalmente quando se discute o papel desempenhado pelas instituições de educação, majoritariamente públicas.

Pensando sobre o exercício da democracia numa sociedade neoliberal, Dardot e Laval (2016) destacam que este modelo de sociedade é uma figura singular do capitalismo, possuindo uma ideia bem particular do que é democracia. O neoliberalismo busca desativar o jogo democrático através de um processo de "desdemocratização", esvaziando a democracia em sua forma participativa e representativa, enquanto inviabiliza a elaboração e implementação de políticas públicas sociais ao questionar e duvidar dos direitos fundamentais dos indivíduos, indo de encontro com as palavras citadas por Castells (2017) em "Ruptura" e Wood (2006), quando esta aponta como a natureza do capitalismo também não favorece a consolidação de ideais democráticos:

> O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia […] porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e as 'leis' do mercado (WOOD, 2006, p. 8).

Essa racionalidade mercantil do neoliberalismo abarca todas as esferas da existência, buscando o desaparecimento da separação entre a esfera privada e esfera pública presente na democracia liberal. Tem-se o objetivo de enfraquecer com esta última e impor seus próprios critérios de validação, construindo uma razão de mundo (CENCI, 2019) voltada para a acumulação e reprodução do capital.

Na esfera educacional, significa que mesmo com presença e intervenção estatal, as políticas de gestão das escolas passam a estar submetidas a tal lógica que concretiza o modelo empresarial (CENCI, 2019), onde a educação se torna mais

uma mercadoria.

Segundo Crahay (2002), a escola, como instituição responsabilizada pela educação formal, é compreendida como elemento da coesão social por ser aquela que impõe critérios comuns para a educação das pessoas dentro de uma sociedade democrática. Tais parâmetros, “comuns” à população, são frutos de relações e combates entre os diferentes atores daquela sociedade, que possuem expectativas em relação ao que a escola ensina e às funções desempenhadas por esta instituição. Esses interesses contraditórios colocam em disputa o que deve ser inserido no currículo e a garantia da qualidade desses conteúdos, que de forma quase esperançosa, esperando que a escola “contribua para que as desigualdades de origem social não sejam impeditivas de um igual acesso dos sujeitos aos conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade” (MICARELLO, 2016, p. 65).

Mas como aponta Dourado (2019), a crise da democracia liberal no século 21 intensifica o processo de sucateamento das esferas públicas e fortalece o movimento conservador pelo mundo que, com todas as suas armas, aponta para a educação visando reformas de acordo com seus próprios interesses. Zan e Krawczyk (2019) reforçam que é possível notar que as disputas por agendas econômicas se constroem por meio de uma guerra tanto discursiva quanto cultural, deixando a educação e a ciência como alvos marcados nesses momentos. Ou seja, uma crise democrática serve como um campo fértil para que grupos conservadores se organizem e ganhem certa notoriedade com suas bandeiras, fazendo com que surjam novas ameaças e retrocessos que impactam, especialmente, a vida da classe trabalhadora.

Esses interesses casam com a visão empresarial sobre a educação, submetendo-a à lógica do mercado e reforçando a desigualdade por restringir cada vez mais o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado (RAMOS; FRIGOTTO, 2017) e prejudicando sua trajetória escolar e limitando-os, para que não seja possível a progressão dos estudos para a entrada em instituições de ensino do nível superior ou mesmo um ensino superior que seja de qualidade inferior ao que normalmente é oferecido às elites.

Para Martins e Carvalho (2017), a manutenção de medidas neoliberais

instaura condições insalubres para boa parte da população, partindo da premissa de consentimento para manter a sociedade neste ciclo. Esse consentimento se reflete na educação por meio dos esvaziamentos dos conteúdos e o não-acesso ao conhecimento, ampliando o número de trabalhadores semiqualificados dispostos a qualquer tipo de emprego, e que no Brasil, tem a reforma do Ensino Médio como concretização desses objetivos.

Peroni et al. (2017) trazem a noção que, com essa naturalização da privatização dos serviços públicos, a democratização da escola e da educação sofrem grandes retrocessos, negligenciando a importância da participação e autonomia dos estudantes durante sua formação, bem como a transparência do sistema educacional e as políticas voltados para tal. Sendo políticas de “cima para baixo, de fora para dentro” (PERONI et al., 2017), são conjuntos de ideias pensadas por representantes do setor privado e muitas vezes vinculados aos pensamentos neoconservadores que promovem a censura em ambiente escolar.

Nesse mesmo caminho, Harvey (2008) nos auxilia a compreender a relação existente entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, citando que ao se preocupar com a ordem da sociedade, o neoconservadorismo se “assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre” (p. 46), além de oferecer “resposta” para algumas das contradições vivenciadas pela sociedade neoliberal.

Essa resposta, o autor ressalta, se dá quando o caos social e civilizatório, intensificado pelo aumento do desemprego, retirada de direitos e precarização de políticas sociais, além da competitividade e individualismo, é controlado com maior repressão pelo neoconservadorismo. Harvey (2008) demonstra que é com valores morais centrados no nacionalismo cultural, cristianismo (certo modo, uma “moralidade evangélica”), valores familiares e de “direito à vida”, além de antagonizar ações afirmativas dos novos movimentos sociais como o feminismo, movimento LGBTQIA+ e ambientalismo, que o neoconservadorismo empunha suas bandeiras e exerce essa repressão para que as contradições do neoliberalismo sejam amenizadas e os dois possam criar uma aliança catastrófica.

Acompanhando o avanço do pensamento conservador nos Estados Unidos

da América desde o início dos anos 2000, Apple (2003) aponta que este movimento domina uma grande parcela da sociedade em geral, além de influenciar na política e nas práticas educacionais. Para o autor, os EUA enfrentam uma "modernização conservadora" que pretende "libertar" as escolas ao incluí-las num cenário de competição de mercado, restaurando uma cultura "tradicional" comum que enfatiza tanto a disciplina como o caráter cristão, que serviria como um guia para a vida dentro de sala de aula e fora desta, enquanto também intensifica o controle sobre os professores com avaliações e testes mais tecnicistas e exigentes.

Desde o Golpe de 2016 e com a eleição de Jair Bolsonaro, vivenciamos um cenário parecido no Brasil. Esses eventos deram mais gás para que discursos como o do Escola Sem Partido (ESP) e Novo Ensino Médio representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganhassem força e fossem implementados. É nesse contexto que professores foram e são denunciados por ensinar educação sexual nas escolas ou abordar ideias progressistas que são tachadas como "marxistas" e "ideologias de esquerda"; cenário no qual escolas são denunciadas por abordarem a diversidade religiosa ou étnica… Poucos exemplos que conseguem demonstrar de maneira rápida o retrocesso que está acontecendo nas escolas do país.

As garras das agendas neoliberal e neoconservadora no sistema educacional

As medidas tomadas para adequar a educação pública na lógica empresarial dentro dos parâmetros neoliberais e de acumulação flexível (HARVEY, 2005), remontam às políticas de "quase-mercado" realizadas pelos governos da década de 1990 no Brasil, assumindo várias faces contraditórias nos governos das décadas seguintes (SILVA, 2021).

Segundo Ramos e Frigotto (2017), o golpe de estado em 2016 dado pela classe dominante que resultou no impeachment da presidenta Dilma, atingiu diretamente o Estado de Direito e interrompeu a frágil ordem democrática, gerando a instabilidade política vivenciada no momento. A opção de políticas econômicas neoliberais adotadas pelas elites conservadoras e financeiras vêm afetando também a vida da classe trabalhadora, o que significa um recuo nos esforços históricos da

democratização do Estado brasileiro.

Ramos e Frigotto (2017) elucidam que todas as ditaduras e golpes políticos na história brasileira buscavam conservar o domínio do capital, e por isso, precisaram intervir nas disputas de ideias presentes na educação escolar. Essa é a razão para investimentos em sérias reformas, sejam elas no campo econômico, político, cultural e educacional, já que a natureza e profundidade dessas reformas estão relacionadas integralmente à crise do sistema capitalista, e que para se sustentar, precisa tornar-se cada vez mais violento e destrutivo contra os direitos da classe trabalhadora.

Logo, para o capital é interessante que a educação escolar ofertada para a classe trabalhadora seja esvaziada e empobrecida de conteúdos necessários para uma prática pedagógica progressista e autônoma, por seu objetivo de formar uma mão de obra barata, acrítica e subordinada a tudo o que lhes for imposto e ao mesmo tempo, a educação destinada para a classe dominante continua sendo de excelência para garantir seus altos postos no status quo da sociedade (LIBÂNEO, 2012).

A escola pública brasileira, em sua maioria, realmente atende os filhos da classe trabalhadora. Consequentemente, não é necessário que haja políticas públicas e investimentos educacionais para incentivar e proporcionar a estes indivíduos uma educação de qualidade na visão da classe dominante (LIBÂNEO, 2012), pois a dominação exercida passa pelo domínio intelectual e assim, é preciso medidas que limitem o acesso ao conhecimento e perpetuem um ciclo de exploração para alimentar o sistema desigual. Ou seja, a reforma do ensino médio no Brasil tem como objetivo provocar uma contenção no acesso ao ensino superior em função da expansão do setor privado e o estrangulamento financeiro do ensino superior público por parte do governo (SILVA, 2021).

O cenário de retrocesso das políticas sociais iniciada no governo de Temer é aprofundado por Bolsonaro, que além de manter a Emenda Constitucional nº 95/2016, a política do “teto de gastos”, retrocede e causa ainda mais caos na agenda educacional com a retomada de pensamentos e medidas conservadoras baseados em discursos intolerantes ao marxismo, Paulo Freire e diversidade num

geral (DOURADO, 2019), além de enfatizar a educação a distância no ensino básico e superior, defesa das escolas militares e dúvidas sobre o papel de instituições públicas como universidades. São ataques generalizados, até em aspectos financeiros, que questionam a eficiência e impõe restrições sobre a autonomia dessas instituições, educadores e estudantes.

Assim, as políticas públicas são resultados de diversos embates, contradições e coalizões de interesses presentes na sociedade a partir de conflitos inter e intraclasses (PEREIRA et al., 2018, p. 328) de partes que nem sempre possuem a mesma força para lutar neste processo. Portanto, segundo Mainardes (2006), os professores e demais profissionais da educação desempenham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, pois seus pensamentos e crenças têm impacto nesse processo demonstrando o quão importante é a formação de professores ativos e que lutem pelos seus direitos e de seus estudantes.

Desde a divulgação da segunda versão da BNCC em 2016, o Escola Sem Partido (ESP) mostrou-se um sujeito coletivo ativo nas negociações políticas sobre a elaboração do documento e nos debates públicos acerca do mesmo, sendo representado por parlamentares apoiadores e outras figuras políticas estratégicas (PERONI et al., 2017). A partir disso, deslocando a discussão do que deveria fazer parte do currículo comum, o ESP denota a atenção para o que deve ser excluído do ensino, principalmente no que refere-se “a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade” (MACEDO, 2017, p. 517), incorporando elementos de sua pauta definidos como combate a “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”.

A proposta do ESP fundamenta-se principalmente na censura, interditando os discursos e as práticas pedagógicas propostas pelos educadores e decidindo sobre quais conteúdos podem ou não permanecer no espaço escolar por meio da BNCC, sendo um ponto de encontro daqueles que se interessam pela escola que tenha o papel de preservar um ensino acrítico da ordem social vigente e perpetuar desigualdades (LIMA, 2017).

Dessa censura, os neoliberais pretendem apagar as práticas de ensino transgressoras que questionem o pensamento hegemônico e que buscam quebrar e

criar alternativas à lógica desigual do capital (LIMA, 2017) possibilitando o ensino democrático na escola. Já os neoconservadores buscam uma forma de “garantir a moralidade e tradição”, impedindo que os professores subvertam os valores morais conservadores e é nesse instante que a bandeira levantada pelo ESP passa também ser a mesma de grupos religiosos reacionários, transferindo a discussão de um campo político para o campo moral (LIMA, 2017).

Por esses motivos que a BNCC é um produto de embates e de uma estratégia desigual e combinada do capital para adequar o sistema de educação brasileiro em seus parâmetros de produção do ideário neoliberal (LIBÂNEO, 2012) justificando os interesses e interferências da iniciativa privada na educação pública.

Krawczyk e Ferretti (2017) afirmam que a reforma do ensino médio não é apenas uma reforma educacional, mas parte de um processo de precarização dos serviços públicos. Com essa reforma se pretende desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade e democrática para todos, ao mesmo tempo que promove uma oferta desigual e escassa de conteúdos com a justificativa de atender aos desejos e interesses individuais dos estudantes.

No entanto, o Novo Ensino Médio e a BNCC realmente atendem muitos interesses, mas não os dos jovens estudantes com suas individualidades, ou mesmo das camadas mais vulneráveis da sociedade que necessitam de uma educação que seja pública e de qualidade pedagógica e democrática. A escola é um espaço de socialização e integração a partir do convívio com as diferenças, e essas reformas não caminham no sentido de valorizar a diversidade, mas para impedir que os estudantes se abram para o mundo de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem (GAMA, 2018, p. 1).

Ao pensarmos sobre políticas públicas, nesse caso educacionais, precisa-se levar em consideração que no processo de elaboração, aprovação e implementação, as reais intenções por trás de sua criação não costumam ficar explícitas no texto redigido. Políticas Públicas são resultados de diversos embates, contradições e coalizões de interesses presentes na sociedade a partir de conflitos inter e intraclasses (PEREIRA et al., 2018, p. 328) de partes que nem sempre possuem a mesma força para lutar neste processo.

Por fim, é preciso compreender os meandros da implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Essas reformas educacionais podem se apresentar como inovadoras e grandes adendos na formação dos estudantes de escolas públicas, mas não passam de medidas das agendas neoliberal e neoconservadora para a manutenção de um sistema pautado na desigualdade.

Considerações finais

Intensificado com os governos pós-golpe de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o processo de sucateamento e privatização da educação no Brasil acontece por meio do reforço de medidas da agenda neoliberal, na naturalização da apropriação do fundo público pelo privado, e da agenda neoconservadora, na contraposição às conquistas de direitos sociais, significando um retrocesso das políticas públicas sociais e de educação.

Crahay (2002) elucida que, nesse sentido, a escola fundamental busca um novo contrato ético que tem base nos conceitos de justiça e de igualdade, onde os conhecimentos adquiridos devem corresponder às competências fundamentais que todos devem ter acesso para a construção de uma sociedade igualitária. Dessa forma, sim, seria necessário definir conhecimentos básicos e de acessos justos, mas que se adequem às diferentes formas e ritmos de aprendizado. Uma educação que compreende as especificidades dos estudantes e estas sejam reconhecidas pelas práticas pedagógicas.

No entanto, a BNCC e o Novo Ensino Médio são totalmente contra esta tese. É de se criticar a “escolha precoce” dos estudantes por uma área específica de estudos que pode acarretar consequências como uma formação menos qualificada dos estudantes do ensino público visando uma disputa desigual por vagas no ensino superior, justamente pelo fato de que é necessário um maior contato com diferentes áreas do conhecimento e maturidade para a escolha de qual carreira seguir.

Essa precarização da formação e a pressão para uma escolha logo no início do ensino médio pode gerar incertezas que levarão ao ingresso no mercado de trabalho precário, flexível e intermitente, correspondendo aos anseios do sistema

econômico neoliberal, sem qualquer autorreflexão e autonomia por parte dos indivíduos como bem quer o neoconservadorismo.

Nesse sentido, os professores precisam compreender seus papéis sociais: também precisam se ver como protagonistas do processo educacional. Atualmente, quando as políticas de educação envolvem sua privatização e sucateamento, a prática educacional deve prestar atenção às realidades locais, estabelecendo projetos que possam ecoar as vozes das comunidades, estudantes e profissionais negligenciados nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. A democracia no capitalismo. In: SOUZA, R. S. R.; PENZIM, A. M. B.; ALVES, C. F. (orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. 1º ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

APPLE, M. W. **Educando a direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 11º ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTELLS, M. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CENCI, A. V. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. **Espacios en Blanco - Revista de Educación**, v. 2, n. 29, 2019.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Revista Educação Social**, v. 40, 2019.

GAMA, Z. A elite do atraso e Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica Justificando**, 2018.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 2º ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAWCZYK, N. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Revista Eletrônica Carta Capital**, 2018.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da

"reforma". **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, jan./jun., 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012.

LIMA, P. V. **Escola sem sentido**: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – UFRGS, 2017.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação Social**, v. 38, n.139, 2017.

MACEDO, E. **"A base é a base". E o currículo o que é?** In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Anpae, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. a. 14, v. 19, n. 46, jul./dez. 2017.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, set./dez. 2016.

PEREIRA, A. D. et al. **As disputas ideológicas em torno do "Novo" Ensino Médio e a formação do trabalhador**. In: LIMA, A. B. (orgs.). Em defesa das políticas públicas. 1º ed. Belo Horizonte: Navegando, 2020.

PERONI, V. et al. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017.

PIRES, D. O. et al. O neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública: A reforma do Ensino Médio e da BNCC. **Políticas Educativas**, v. 12, n. 2, 2019.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. a. 14, v. 19, n. 46, jul./dez. 2017.

SILVA, J. A. A. A reforma do ensino médio em Pernambuco: A nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho Necessário**, v.19, n. 39, 2021.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino

médio brasileiro. **Revista Amazônida**, v. 4, n. 2, 2019.

Agência de fomento: Todo o meu agradecimento à CAPES e Fundação Araucária pela bolsa de mestrado concedida.

DIRETRIZES ATUAIS E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UMA IDEIA NOVA OU AJUSTE DE MERCADO?

Gina Bressan Schiavon
Universidade Estadual de Maringá
gbschiavon@uem.br

Vânia de Fátima Matias de Souza
Universidade Estadual de Maringá
vfms@uem.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: A curricularização da extensão desafia as instituições de ensino a repensarem suas concepções. O conceito das práticas multiprofissionais e interdisciplinares, preconizado pelas diretrizes curriculares de 2014, reforçam essa mudança. Por meio de um caminho metodológico sustentado na análise documental, buscar-se refletir sobre apontamento referentes a inserção das metodologias ativas aplicadas no processo formativo de futuros médicos como uma maneira inovadora de “moldar” o profissional para um perfil mais humano e multidisciplinar ou se se é apenas uma nova roupagem para forçar esse profissional a estar inserido no sistema único de saúde e, assim, suprir a deficiência do estado no setor.

Palavras-chave: Educação Médica. Sistema Único de Saúde. Política de Saúde. Diretrizes curriculares.

Introdução

As políticas brasileiras com foco na formação profissional têm se configurado, nas últimas décadas, a partir dos pressupostos e imperativos dos ideários do sistema social e econômico (im)posto no contexto atual da sociedade. Desde o século passado, a educação é a resposta salvacionista para os problemas sociais no Brasil como foi analisado por Souza, 2016, p. 20-21:

"O processo de modernização capitalista implica na necessidade da sua industrialização. E, como consequência da necessidade de mão de obra especializada, acaba gerando investimentos na educação e um crescente interesse na educação em vias de modernização do país. A educação é a resposta salvacionista para os problemas postos nesse período, para a modernização e adequação à lógica capitalista."

Posto isto, de acordo com Silva e Batista (2012, p. 7), este processo quando referente às especificidades do campo da medicina a exigência é dupla: “de um lado as expectativas sobre a formação técnica do futuro médico; e do outro lado, como professor, o domínio de conhecimentos e conceitos da formação docente, das práticas educativas, da avaliação, bem como, da relação professor/aluno”.

Este cenário atrelado a influência do desenvolvimento tecnológico e as mudanças epidemiológicas e sociais constantes, passam a tornar recorrente a necessidade de alterações na estrutura curricular das escolas médicas com vistas à formação de um profissional com perfil que atenda às necessidades e expectativas vigentes. As conformações postas resultam em uma conjuntura formativa com vistas a formação do “novo profissional”, cuja atuação resgate valores e aspectos perdidos na história da evolução do ensino médico com disciplinas transversais ao longo da formação, como, por exemplo, Bioética, Filosofia, História e Socioantropologia. Todavia, segundo Sadoyama (2019, p.119) “a docência em medicina muitas vezes é acidental e muito marcada pela falta de preparação específica para esta prática”. Fato este que, historicamente, pode ter levado os currículos das escolas médicas apresentarem como foco principal o entendimento dos mecanismos fisiopatológicos e a proposição e utilização de práticas mais efetivas para a cura das doenças que afetam a humanidade, concomitante a uma negligência crescente no que se refere a um dos pontos mais importantes da prática médica: a relação médico-paciente.

Na atuação profissional, a relação médico-paciente passou a ser ignorada por causa da rotina de trabalho, na qual o médico atende muitos pacientes em curto tempo e com qualidade insatisfatória. As consultas são rápidas e o contato com o paciente é efêmero e superficial. Esse contexto favorece a formação de um profissional preocupado, principalmente, com a doença do paciente, numa perspectiva fragmentada em detrimento de uma visão integrada, isto porque segundo Dornas (2004, p. 3) em geral o profissional tem sido preparado para os desafios postos na área que requerem a apropriação dos conhecimentos das técnicas o que por vezes sucumbem os desafios das relações da vida humana sendo primordiais para o trato no campo do equilíbrio entre a teoria e a prática.

No modelo hegemônico atual, a formação tem por base um currículo tradicional, que não estimula adequadamente o desenvolvimento de autonomia, capacidade de análise, julgamento e avaliação, bem como raciocínio crítico, investigativo e criativo. Além disso, proporciona uma hipervalorização do aspecto biológico e a fragmentação dos conhecimentos, com consequente desvalorização dos demais determinantes do processo saúde-doença, já que se pauta na proposta de disciplinas e ciclos (básico e profissional) (GOMES, 2011) sendo poucas vezes pensando de maneira transversal e multidisciplinar.

A questão a ser refletida antes do planejamento curricular é qual o profissional que pretendemos formar. Agregado a isso, também se faz necessário também definir qual o profissional necessário para melhor inserção no campo de trabalho. Na literatura, o novo profissional almejado, muitas vezes, é denominado “humanizado”, numa contraposição a indivíduos formados que supervalorizam e evidenciam habilidades exclusivamente técnicas em detrimento de características pessoais que permitem um bom relacionamento com o paciente e com as equipes envolvidas no ambiente de trabalho. Independentemente da nomeação atribuída ao profissional que se pretende formar, faz-se necessário refletir sobre quais metodologias podem favorecer o desenvolvimento do profissional com valores humanos com a finalidade de modificar o perfil formativo atual.

Posto este cenário, este texto tem como objetivo apresentar reflexões acerca das mudanças propostas nas diretrizes curriculares de 2014 (BRASIL, 2014). Para tanto, utiliza um caminho metodológico sustentado na análise documental, buscando por meio das reflexões trazer os apontamentos referentes a inserção (uso) das metodologias ativas aplicadas no processo formativo de futuros médicos como uma maneira inovadora de “moldar” o profissional para um perfil mais humano e multidisciplinar ou se se é apenas uma nova roupagem para forçar esse profissional a estar inserido no sistema único de saúde e assim suprir a deficiência do estado no setor.

Evidencia-se que a realização dessa revisão se justifica pela necessidade de aprofundamento crítico acerca das reais intenções neoliberais e suas repercussões na educação, a partir das proposições ideológicas presentes nos programas de

governo, concretizados pelas regulamentações e políticas públicas educacionais. Para tanto, tece uma breve análise do perfil profissional atual e das suas influências, a fim de fomentar e contribuir para a interpretação dos nexos e determinantes dessas relações.

Perfil profissional: alguns aspectos históricos e políticos do processo formativo e o profissional esperado

No início do século XX, após a publicação do relatório Flexner, o Brasil foi gradativamente transformando seu currículo num progressivo deslocamento do modelo de referência de educação médica francês para o norte-americano sob a influência crescente das concepções marcadamente positivistas. Essa transformação culminou com a Reforma Universitária de 1968, na qual o modelo de ensino médico adotado foi, declaradamente, o modelo flexneriano, mas que refletia uma tendência expressa nas escolas médicas brasileiras desde a década de 1940. Foram reforçados os estudos dos sistemas e órgãos do corpo humano, a individualização/biologização do processo de adoecimento, e o ensino por disciplinas segundo especialidades (AZEVEDO, 2013).

Como resultado desse processo, o profissional atual apresenta um perfil marcadamente individualista, uma vez que sua formação colabora neste sentido; com enfoque biologicista e utilitário, características desenvolvidas tanto pelo referencial técnico-científico das instituições formadoras quanto pelas exigências de busca de produtividade e competitividade constituídas no próprio mercado de trabalho e fortemente centrado em sua especialidade, à qual se dedica quase na íntegra (AMORETTI, 2005). Além disso, foram criados os Hospitais Universitários como lócus estratégico e privilegiado para o binômio ensino-pesquisa. Esse processo, que foi estimulado pelo complexo médico-industrial, favoreceu uma especialização precoce de estudantes. Estes são submetidos a uma formação médica pautada pelo ensino disciplinar estanque e fragmentado, sob a influência da lógica do mercado de bens e serviços de saúde (AZEVEDO, 2013).

Como consequência, fundamentos e conceitos anteriores de uma medicina baseada na relação médico-paciente, na escuta dos problemas, no humanismo e na

consideração da unidade indissolúvel do corpo e mente foram muitas vezes deixados de lado. A pessoa e suas necessidades, a comunidade, o atendimento integral pelo médico da família, até então tidas como objetos importantes da medicina e da saúde pública, foram aos poucos sendo relegadas, com o argumento da eficácia dos resultados obtidos, fossem eles em termos de diagnóstico ou de terapêutica clínica ou cirúrgica.

A educação profissional carece de uma reflexividade crítica que possibilite a adequação do médico às expectativas sociais sendo necessário o desenvolvimento de uma visão reflexiva e crítica a respeito de sua profissão e de suas práticas; ampliação de conhecimentos humanísticos em ciências sociais, antropologia e filosofia, capazes de propiciar esta reflexividade crítica; aumento dos conhecimentos baseados na epidemiologia, para a assistência resolutiva das patologias prevalentes nas populações; maior participação coletiva na gestão do sistema público de saúde; conhecimentos de comunidade, família e técnicas grupais com a ampliação dos conhecimentos, das práticas multidisciplinares e interdisciplinares necessárias ao trabalho em equipe multiprofissional; integração com os profissionais das demais profissões da área da saúde; a integração dos conhecimentos, práticas da assistência, do ensino e da pesquisa, com prioridade para as ações de atenção às necessidades concretas de saúde da população (AMORETTI, 2005).

Breve análise da demografia dos profissionais médicos e sua inserção no mercado de trabalho

Nos últimos anos, o número de médicos formados no Brasil aumentou consideravelmente em razão da abertura de novas escolas médicas, tanto públicas quanto privadas (SCHEFFER, 2020). O Brasil contava, em janeiro de 2018, com 452.801 médicos, o que dá uma razão de 2,18 médicos por mil habitantes. Quando analisado por região, este indicador difere muito de uma região para outra do País, materializando um quadro de desigualdade na distribuição geográfica medido também entre os estados, as capitais e os municípios do interior. O Sudeste é a região com maior densidade de médicos por habitante (razão de 2,81) contra 1,16, no Norte, e 1,41, no Nordeste. Quando se compara as porcentagens de médicos e

de população por região (ou estado) com os números do conjunto do País, as desigualdades são mais visíveis. Por exemplo, na região Sudeste, onde moram 41,9% dos brasileiros, estão 54,1% dos médicos, ou mais da metade dos profissionais de todo o País. Na região Norte ocorre o oposto: ali moram 8,6% da população brasileira e estão 4,6% dos médicos. Quando comparamos entre regiões e unidades da federação temos um olhar macro sobre a desigualdade e quando se separam as capitais e as cidades do interior agrupadas por estratos populacionais, as diferenças se destacam ainda mais. No País, as capitais das 27 unidades da federação reúnem 23,8% da população e 55,1% dos médicos (SCHEFFER, 2020) mostrando claramente a concentração desses profissionais nos grandes centros.

Em janeiro de 2020, do total de 478.010 médicos em atividade no Brasil, 61,3% deles possuíam um ou mais títulos de especialista, enquanto 38,7% não tinham título em nenhuma especialidade, refletindo a tendência à especialização em detrimento ao médico generalista (SCHEFFER, 2020). Quando analisamos o espaço de atuação no qual esse profissional está inserido, verificamos que sua inserção nos dois setores, o público e o privado. Nesse mesmo trabalho foram analisados 2.400 médicos, por meio de uma amostra probabilística representativa de todos os médicos do Brasil e verificou-se que 21,5% destes trabalham exclusivamente no setor público e 28,3% só atuam no setor privado. Já a metade dos médicos (50,2%) tem dupla prática e atua nos dois setores, público e privado(SCHEFFER, 2020). Mas quando analisamos a relação percentual entre a população atendida, verificamos que há muito mais médicos concentrados no setor privado. A Pesquisa Nacional de Saúde do IBGE (IBGE, 2019) revelou que 71,5% dos brasileiros usam exclusivamente o SUS enquanto 28,5% da população do país possuíam algum tipo de plano ou seguro de saúde privado, demonstrando assim a necessidade de aumento do percentual de médicos inseridos na saúde pública.

Diretrizes atuais e curricularização da extensão: uma idéia nova ou ajuste de mercado?

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Medicina em 2014 redefiniu os princípios, fundamentos, condições e procedimentos

para a formação dos médicos. Preconiza que cada profissional deva assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, e que seja capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Recomenda, no artigo 3º, que o curso de graduação em Medicina tenha como egresso um médico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2014).

A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa. O cenário nacional indica que tanto o curso médico quanto os demais cursos superiores precisam passar por uma reformulação em suas ações e organizações curriculares, a fim de possibilitar que o estudante seja o protagonista de sua formação para o desenvolvimento profissional, bem como uma formação cidadã que permita um autorreconhecimento como agente de garantia de direitos, deveres e de transformação social (GOMES, 2011). Visando a esse duplo desenvolvimento durante os cursos de graduação, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 trouxe como uma de suas estratégias (meta 12.7) a integralização de no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos durante a graduação por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social (BRASIL, 2014). Com isso espera-se que a própria universidade possa ganhar um novo sentido, sendo propulsora de um processo de transformação da universidade como um todo. Muitos vêem na Extensão Universitária uma forma de responder à atual crise da universidade. Mas a ideia de extensão universitária é antiga e já está prevista nas leis desde 1931. A primeira menção a extensão aparece no art. 35, alínea f do Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931: ”cursos de extensão universitaria, destinados a prolongar, em benefício collectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios” (BRASIL, 1931)

Ao longo da história, as ações políticas direcionadas ao setor educacional foram regidas pela premissa básica da sustentabilidade e das necessidades de cada contexto econômico de determinado período (Souza, 2016, p.17). A educação pode contribuir tanto para a perpetuação das relações sociais de produção como para transformá-las, sendo, portanto, um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Várias reformas institucionais vêm sendo realizadas para ajustar o Estado brasileiro aos novos padrões de produção do sistema capitalista e exprimem a necessidade de reestruturação das grandes áreas de atuação do Estado, estabelecendo um foco maior na para as áreas sociais como é o caso da saúde e da educação.

Para tanto, observa-se um movimento constante de ajustamento do sistema voltado a sua própria reestruturação. Pela perspectiva neoliberal, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. O processo formativo deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". No entanto, este modelo aprofunda suas contradições históricas. Por um lado, a educação tem sido pautada não só no movimento para a manutenção do sistema (estrutural) mas também para induzir possíveis melhorias tanto na educação quanto em outros campos focando em resultados mais objetivos que não implica necessariamente na qualidade. Será que priorizando a formação para o atendimento básico, sustentado nas políticas de saúde atual, e assim garantindo a formação da mão de obra necessária para o atendimento na rede pública de saúde não está se esquecendo da necessidade de aprender a lidar com as tecnologias e tratamentos de ponta? Seria, portanto, um ajuste necessário para suprir as demandas da área? Cabe a reflexão do porquê dessa mudança no momento.

Outra coisa que não podemos esquecer é que a inserção desse estudante na rede básica desde o início da sua formação não garante que ele irá permanecer após sua graduação, principalmente se não lhe for assegurado condições de trabalho, e muito menos levará esse profissional a atuar nas cidades e regiões longe

dos grandes centros. Talvez não seja só a formação precocemente segmentada e especializada o motivo da falta de profissionais na rede básica e longe dos grandes centros. Talvez a falta de políticas de incentivo à interiorização e a falta de condições mínimas de trabalho possam ser motivos para esses problemas.

Considerações finais

A complexidade de uma transição curricular em instituições de ensino se deve ao peso da tradição e, igualmente, de uma complexa rede de relações de poder que se fazem presentes nessas instituições. O encontro entre instituições de ensino e a rede de saúde é uma grande oportunidade para os discentes vivenciarem um modelo assistencial distinto do curativo, individual e hospitalocêntrico, tão tradicionalmente ressaltado no ensino em ambiente hospitalar. Neste cenário, os estudantes em formação inicial podem reconhecer a construção de outro modelo de atenção na integração de práticas em saúde. Nessa realidade também possibilita os questionamentos aos múltiplos avanços e insuficiências do SUS, possibilitando um aprendizado desde a organização do sistema até as práticas clínicas. Atuando diretamente nos espaços de saúde, os discentes têm a oportunidade de perceber como são dinâmicas as relações de cuidado e de poder; conseguem desenvolver uma interpretação crítica do sistema de saúde, incomodar-se com ele e nele atuar mais profundamente. Ou seja, um dos desafios das escolas médicas é romper com esse modelo de formação que desumaniza o indivíduo durante o curso. Talvez a inserção precoce dos futuros profissionais no sistema de saúde ajude a melhorar o sistema como um todo. Vale salientar que um modelo de formação é algo complexo, resultante de inúmeros aspectos históricos. Por isso, as mudanças necessárias no perfil do profissional médico formado exigem esforços multiprofissionais dos docentes, diretores de instituições, gestores de saúde, preceptores e estudantes, com conteúdos e estratégias curriculares que direcionem para o alcance dos objetivos propostos. Não se pode esquecer que a descontinuidade de programas e políticas, decorrentes de mudanças eleitorais ou mudanças de direção administrativa, têm sido bastante comuns, o que pode pôr em risco todo esse processo.

REFERÊNCIAS

AMORETTI, R. A Educação Médica diante das Necessidades Sociais em Saúde. Revista Brasileira de Educação Médica [online]. 2005, v. 29, n. 2, pp. 136-146.

AZEVEDO, B. M. S. et al. A formação médica em debate: perspectivas a partir do encontro entre instituição de ensino e rede pública de saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2013, v. 17, n. 44, pp. 187-200.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014

BRASIL, DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985

DORNAS, D. S..O problema da educação na filosofia da razão vital de Ortega y Gasset. Aprender, [S. l.], n. 2, 2014.

GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? Revista Brasileira de Educação Médica [online], v. 35, n. 4, pp. 557-566, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde. Brasilia, BR. 2019.

SADOYAMA, A. S. P. Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. Revista EDaPECI São Cristóvão (SE), v.18, n.3, p. 105-114, jan. /abr.2019.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Política de educação profissional: o programa Brasil profissionalizado no contexto escolar. Educ. Form. [S. l.], v. 5, n. 13, p. 172–194, 2019.

SOUZA, V. F. M.; OLIVEIRA, R. C. M. Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica. 1. ed. Maringá: Unicesumar, 2016. v. 1. 297p.
SCHEFFER, M. et al., Demografia Médica no Brasil 2020. São Paulo, SP: FMUSP, CFM, 2020. 312 p.

SILVA, S. H. S., & BATISTA, N. A. O professor de Medicina. 2ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

EMERGÊNCIAS PARA DEMOCRACIA E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA
LA CUESTIÓN DOCENTE. TIEMPOS DE RETORNOS NEOCONSERVADORES EN URUGUAY

Nancy Salvá
Instituto Superior de Educación Física (ISEF)/ Universidad de la República (Udelar), nancy.st37@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de la realidad actual de la educación y la formación de profesores en Uruguay. Se elabora como un recorrido comparativo entre el proyecto político-pedagógico que impulsa el actual gobierno nacional y las políticas públicas de educación y docencia de la década anterior.

Al ser lógicas antagónicas, se explican desde concepciones político-pedagógicas diferentes por lo que se está transitando un tiempo de cambios que, desde la perspectiva de la teoría crítica, supone retrocesos y la pérdida de importantes conquistas de los sujetos colectivos sociales y educativos en el marco de la tradición democrática de la educación nacional.

Se comienza planteando algunas reflexiones sobre el escenario de pedagogías neoconservadoras que se instalan como alternativas a la pandemia, aunque, forman parte de un discurso pedagógico que oculta la eliminación del carácter público de lo educativo y la perspectiva de la educación como derecho humano fundamental. A continuación se abordan las principales concepciones que vertebran el seminario de formación de los expertos nacionales que se van a ocupar de diseñar los nuevos planes de estudio para la formación de profesores. En ese marco, se vislumbra una ausencia de las voces de otros agentes culturales y educativos y la concentración de las decisiones en la

palabra de ese grupo de especialistas. Como cierre del artículo se incursiona en dos movimientos de resistencia que surgen uno en el sector sindical y otro en ámbito de los profesionales de la educación. Ambos se proponen recorridos críticos para pensar transformaciones en la educación y la formación de profesores.

Un escenario de avances tecnocráticos más allá de la pandemia

El contexto político en nuestro país da cuenta del giro ideológico neoconservador de la coalición que asume el gobierno en marzo de 2020. Simultáneamente con el cambio de gobierno, se declara la pandemia en el país y con ella *"se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos"* (Santos, 2020:21). Una extraña inseguridad atraviesa la ciudadanía doblemente marcada. Por un lado, el riesgo sanitario disolvió identidades colectivas y se crearon identidades individuales ancladas en el miedo de ser víctimas potenciales y por otro, sorprende la decisión presidencial de la cuarentena voluntaria que desplaza la responsabilidad del estado hacia la responsabilidad individual. Sin duda, esta situación incrementó la desigualdad y la injusticia social ya que la inseguridad social marcó profundamente a los sectores más pobres de la sociedad. Para muchos ciudadanos la alternativa de vida en pandemia se restringió a un dualismo sin más opciones que decidir hacer cuarentena y no poder alimentar a su familia o salir a trabajar, exponerse y exponer a su familia al contagio del virus. Por tanto, el primer año de pandemia contribuyó a profundizar una crisis estructural ya existente e invisibilizó la pobreza y otros problemas sociales en una narrativa comunicacional controlada políticamente que concentró las noticias en ese único tema.

En este segundo año de pandemia, los medios masivos de comunicación ampliaron la agenda comunicacional para incorporar cuestionamientos a sectores clave de la institucionalidad democrática y paralelamente se restringió la participación de la ciudadanía en temas como empleo, derechos humanos, educación, acción sindical y medio ambiente, entre otros.

Al igual que otros países de la región, Uruguay se encuentra en un escenario de desprestigio de la acción estatal, de lo público y la participación democrática de la ciudadanía. Se fractura el modelo de democracia participativa real desarrollado en los últimos 15 años por los gobiernos progresistas. Se instala el miedo en la consciencia individual provocando aislamiento y desmovilización social. El confinamiento voluntario es un gesto político que aparece como señal de respeto a la ciudadanía pero además oculta el desdibujamiento de la gestión estatal en la política pública de salud. Al mismo tiempo, no reconoce que el sistema nacional de salud, con amplia cobertura de atención a todos los sectores sociales heredado del gobierno anterior, constituye una coyuntura relativamente favorable para enfrentar la crisis sanitaria y mantener el derecho a la salud de toda la población. Se trata, como afirma Giddens (2007) de la deshumanización de las prácticas centradas en un mundo desbocado, de ganadores y perdedores, que lleva a una desigualdad cada vez más profunda.

El escenario de crisis socio-sanitaria invade la vida cotidiana de la sociedad creando burbujas de autoaislamiento y contribuye a desarticular el imaginario social de la democracia como forma de vida colectiva y la educación como derecho humano fundamental. Se despliega un condicionamiento que hace de la seducción una representación ilusoria de oposición entre lo real y lo aparente llevando a la transformación de lo real y del propio individuo. En esta situación global es claramente visible el deterioro de lo social y la reificación del aislamiento como anunciaba Ernesto Laclau (1993) porque se disuelven las representaciones ligadas a una colectividad que implique el nosotros.

De acuerdo a la argumentación de Castel (2010), esta dinámica de descolectivización o de reindividualización hace posible que lo colectivo sea totalmente disuelto como sucede con el trabajo, las relaciones sociales o la cultura en red. El simbolismo de la vida social que se encuentra en el lenguaje y en las instituciones en las cuales el hombre vive su experiencia de vida, se reduce a un simbolismo de segundo grado construido por cada uno. Significa que hay un mundo de las cosas y de los individuos que se manifiesta en el decir y el hacer individuales, que ha abandonado su relación y referencia con el decir y el hacer sociales.

Se ratifica lo que, hace dos décadas Alicia de Alba (2001) anunciaba sobre las tensiones cada vez más fuertes entre el proyecto de la globalización como horizonte de futuro y la crisis estructural generalizada (CEG) que afecta sistemáticamente la sociedad democrática. Hoy son claras las señales de deterioro, desestructuración y desarraigo de las instituciones que dan cuenta de fisuras en el modelo educativo de la modernidad generando espacios vulnerables a la penetración de las reformas neoliberales de corte economicista. Amparadas en el llamado fracaso educativo, las políticas públicas actuales encuentran justificación en el marco de la inclusión social, pero, mantienen un sentido único e instrumental que oculta, sin resolver, las verdaderas dimensiones del problema social y cultural.

De esta manera se despliega un velo populista que oculta mecanismos de control tecnocrático y sustenta la legitimidad de un discurso de expertos que se hace público a través de una campaña de comunicación masiva. Estos acontecimientos político-comunicacionales contribuyen a intensificar un proceso de discriminación social y diferenciación en el interior del sistema educativo. Están asociados, también, a la precarización del trabajo docente y el desprestigio de los educadores como agentes culturales en la formación de una ciudadanía democrática.

Esta narrativa mediática única funciona a nivel del inconsciente y apuesta al desmantelamiento de la tradición de la educación como servicio público para justificar procesos de privatización. Son políticas colonizadoras que buscan instalar hegemonías centralizadoras para controlar y censurar el pensamiento reflexivo de la población y particularmente de los colectivos docentes. Se trata de un proyecto socio-político de corte instrumental que pretende justificarse apelando a la complejidad cada vez mayor de las transformaciones tecnológicas, industriales y sociales para debilitar la consistencia epistemológica del campo educativo. Como consecuencia, evade la confrontación ideológica y defiende criterios de objetividad y neutralidad para definir los fines de la educación en función de las demandas del mercado.

Derivas de la formación de profesores. Abandono de formación integral y nuevo rumbo hacia la capacitación

En el marco de las tendencias dominantes a nivel mundial, en Uruguay se viene instalando un enfoque de políticas docentes que implica reduccionismos, retrocesos y parálisis. Es un escenario conflictivo que restringe lo educativo al contexto del salón de clase y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el cual se proyecta una reforma de la educación que podría etiquetarse como despedagogización de las instituciones educativas. Se deslegitima el trabajo de los profesores como profesionales de la educación para imponer estrategias de gestión de calidad y excelencia. A la vez, se aleja a los docentes del gobierno de la enseñanza y se los excluye de los procesos de reflexión y deliberación sobre las prácticas de enseñanza y evaluación para dar la voz a grupos de especialistas.

La situación de pandemia configura una coyuntura propicia para incorporar masivamente las tecnologías digitales como herramientas únicas para asegurar la actividad educativa. En ese escenario de incertidumbre general, las autoridades educativas encontraron justificaciones válidas para exigir el uso de plataformas digitales reguladas institucionalmente que se convierten en un posible panóptico digital (Byung Chul Han, 2013). Los docentes, estudiantes y familias se vieron impactados por el cierre de las instituciones educativas y la suspensión de las actividades presenciales para difundir públicamente una ilusión de continuidad de la enseñanza en la llamada nueva normalidad. El relato se construye sin tiempos ni espacios colectivos para reflexionar sobre la transformación de las prácticas y se empieza a generar una educación sin rostros, una educación casi sin intercambio cultural ni diálogo social.

Esta excesiva confianza en el manejo cotidiano de dispositivos electrónicos de niños y jóvenes como nativos digitales hizo desestimar que en su imaginario colectivo las tecnologías tienen solo fines recreativos y no ven el valor educativo de ellas. Por tanto, uno de los mayores desafíos consistió en revertir o minimizar el desarraigo institucional que, en muchos casos, ocurría tanto por falta de conexión a internet en el hogar de los estudiantes como por la carencia de dispositivos electrónicos. En ocasiones, tampoco se consideraba que los

estudiantes no se sentían convocados por las actividades virtuales (tanto sincrónicas como asincrónicas). La mayoría de los jóvenes se sitúan en un espacio/tiempo de hipercomunicación en el cual la vigilancia se hace ilimitada aunque se creen en libertad. Por eso, se sienten autorizados a no mostrarse, no hablar, no interactuar y hasta convencerse que la actividad educativa es solamente conectarse. Así, sin procesos de transición, se fue creando una psicopolítica que tiende a la uniformidad, al individualismo y la competitividad a través del moldeamiento de actitudes y conductas, así como también, de la deformación de la moral, la conciencia y la intimidad.

La escasa comunicación en las relaciones pedagógicas y una comunidad educativa casi sin diálogo, hizo que los docentes se vieron solos y hasta paralizados para enfrentar la situación. Sin embargo, anclados en el compromiso ético profesional impulsaron creativamente otros vínculos con otros docentes y con los estudiantes. Crearon programas, proyectos, ensayos y debates a través de reuniones virtuales que conformaron un escenario pedagógico de resistencia que irrumpió en la vida cotidiana de los hogares de los docentes para superar la desmovilización, el aislamiento y el antiintelectualismo que se instalaba vertiginosamente. También es cierto que estas acciones funcionaron como burbujas, a iniciativa de algunos docentes, sin apoyo institucional, por tanto, las relaciones fueron fragmentadas y asistemáticas lo que hizo difícil su consolidación.

Ahora bien, más allá de la pandemia la profesión docente está bajo la lupa y ya no se alude a la buena docencia que se preocupa de mejorar cotidianamente las condiciones educativas y culturales de formación de los estudiantes Por el contrario, la tarea profesional está sometida a exigencias y controles que son las señales más claras de políticas públicas que parecen orientarse a anular la imaginación y la creatividad de docentes y estudiantes. Como argumenta Giroux (2012: 39)

> “Estos modos de pedagogía desnuda que recibe las indicaciones de una cultura empresarial de mercado tratan a los docentes como trabajadores de la industria de comidas rápidas que reciben un salario mínimo, y desdeñan la noción según la cual la educación pública puede ser uno de los pocos

> lugares que quedan para que los estudiantes aprendan a manejar ideas complicadas."

Por estas mismas razones, la formación de los docentes como eje ideológico - político de la educación es el foco principal de la reforma educativa. El discurso político está centrado en la necesidad de rendir cuentas, importa más reducir el gasto que fortalecer el sistema de formación. Se está desmantelando la formación docente integral que venía construyéndose lentamente y, aún, con muchos aspectos para transformar, se proyecta la sustitución por un modelo de capacitación de docentes. Esta idea no es nueva y da visibilidad a un proyecto que apela al sentido común reclamando objetividad y neutralidad política, por tanto, se opone a una formación democrática plural y participativa.

Estas políticas tecnocráticas globales tienden a la deshumanización y relegan a los docentes a ejecutores pasivos y acríticos. Se excluye su participación en el debate sobre el conocimiento, los modos de enseñar, las capacidades de los estudiantes, los ideales de hombre y sociedad para orientar la civilización actual y futura. De esta manera, se simplifica y deforma una realidad multirreferencial, se validan modelos estandarizados para ser aceptados sin condición y se obstaculizan los procesos crítico-reflexivos propios del pensamiento emancipador.

Desde nuestro punto de vista, podríamos afirmar que nos enfrentamos a una doble ausencia: la epistemológica y de identidad por lo que se hace imprescindible un debate amplio y sin exclusiones. Por consiguente, es urgente reivindicar, como afirman Apple (1986); Arendt (1996); Cullen (1997); Carli (2009), entre otros, que lo público es el escenario en el cual se disputa la defensa del bien común. Es el lugar donde las relaciones de poder se constituyen como pugnas por la hegemonía. Entonces, una sociedad democrática necesita defender la educación como derecho del pueblo y lo público como construcción humana.

Los cambios que se aproximan

Se apela a la urgencia y el relato político construye su hegemonía a través de un llamado de reforma y de buena voluntad del que casi no se habla en los medios de comunicación. Poco o nada sabe la sociedad del proyecto pedagógico que se programa en el Seminario Nuevos Rumbos que organiza el Ministerio de Educación y Cultura. Y, mucho menos del dinero público que se destina a la contratación de expertos internacionales para la formación de los expertos nacionales que diseñarán la reforma educativa. Es un proceso opuesto y regresivo en relación a las políticas educativas que acompañaron la elaboración y aprobación de la actual Ley General de Educación que impulsó un debate nacional involucrando a la ciudadanía en su integralidad para discutir temas educativos, elaborar propuestas y pensar políticas educativas. En ese escenario se convocó a la ciudadanía sin exclusiones promoviendo la organización de núcleos territoriales con participación de padres, estudiantes, vecinos, trabajadores, empresarios quienes decidieron sus agendas de discusión que incluyeron tanto cuestiones locales como globales. También se conformaron núcleos profesionales docentes cuyas reflexiones estructuraron propuestas y fundamentaron transformaciones desde un conocimiento específico de las temáticas educativas. Al mismo tiempo se asumieron responsabilidades en el debate desde los núcleos sindicales de docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. A través de procesos similares en cuanto a la participación democrática pero en ámbitos más restringidos se realizaron revisiones y se elaboraron planes de estudio y programas para la educación primaria, educación secundaria, educación técnica y formación docente.

En una dirección contraria, en la narrativa de la reforma educativa que se anuncia no hay huella de estos procesos y se pone en juego una forma regresiva de comprender la función docente cuyos propósitos están dirigidos a:

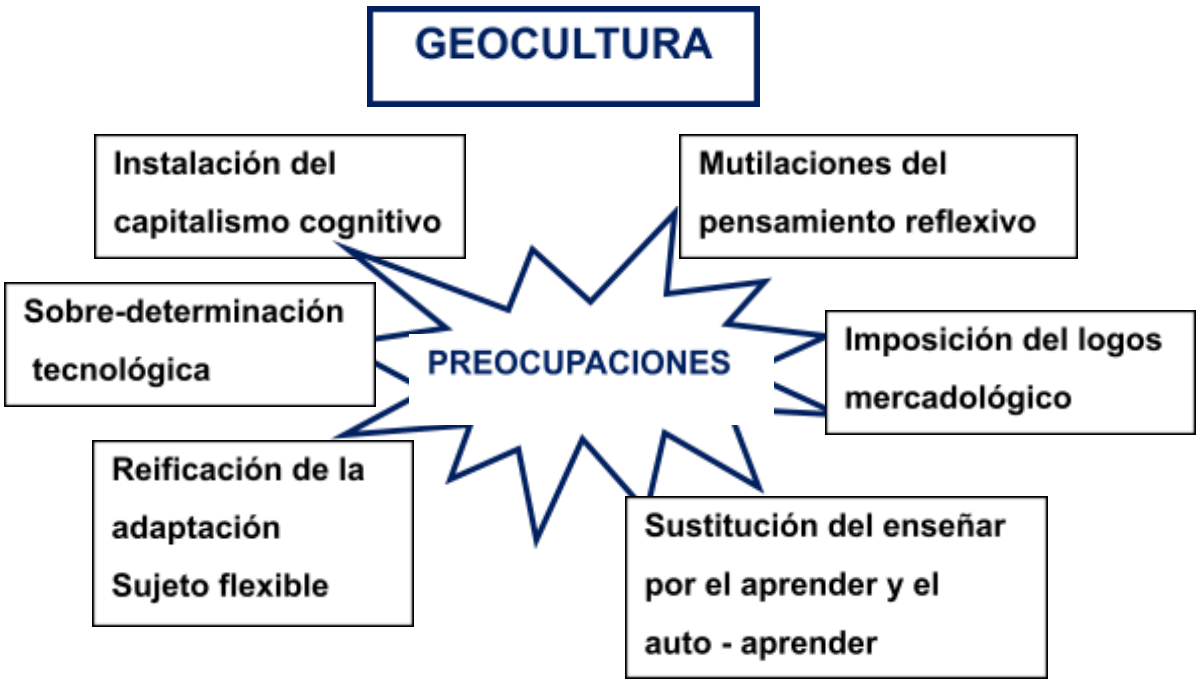
> *Elaborar estándares pedagógicos y disciplinarios como perfil de los egresados*. Los desarrollos teóricos en la temática permiten reconocer una formación de identidades alienadas, dependientes de normas regulatorias de su trabajo desde una lógica instrumental y de control ideológico de la educación, los educadores y los estudiantes.

Diseñar caminos de excelencia de la docencia a través del liderazgo de la dirección escolar. Se fundamenta que la buena enseñanza depende de una buena dirección para crear una cultura estudiantil alegre y rigurosa. Los planteos teóricos justifican la reinvención de la formación de profesores desde un modelo de capacitación que excluye la formación pedagógica de docentes y directivos. Lo que distingue al buen director es cómo usa el tiempo. No es relevante el para qué del tiempo pedagógico ni las condiciones en las cuales acontece la práctica docente o la experiencia educativa estudiantil

Promover un modelo de gestión de calidad asociado a la idea del liderazgo escolar que fortalece el verticalismo jerárquico. Desde este punto de vista, se apela a jerarquizar habilidades socioemocionales como mecanismo de conversión para evitar formas de resistencia y prácticas alternativas que se desmarquen de la lógica dominante.

Impulsar la innovación educativa como eje de la reforma. Se recupera la principal estrategia de las reformas de los años 90 del siglo pasado que implicó instalar una pedagogía minimalista, es decir, la lógica de los contenidos básicos. En la coyuntura actual se jerarquiza una educación centrada en tiempos de instrucción, uso de tecnologías y motivación estudiantil.

Esta lógica de la eficiencia y la eficacia en la formación docente justifica una ingenuidad acrítica con la consecuente deshistorización de los procesos culturales y la simplificación de la condición humana que se aproxima a la deshumanización de la educación. En efecto, las políticas neoliberales corroen la propuesta estatal a través de la estigmatización de grupos o instituciones, sin reconocer las injusticias que los afectan. De esta manera, la formación docente inmersa en la geocultura contemporánea se aleja cada vez más rápidamente de una formación universitaria. La enseñanza, investigación y extensión como las tres funciones que se identifican con la educación superior universitaria en el país, como tales, no son parte central del programa de reforma de la formación docente que se afilia a las tendencias subordinadas a intereses economicistas



Las preocupaciones destacadas anteriormente se relacionan con la invasión de la geocultura contemporánea en el escenario de la tradición cultural humanista y humanizadora de la identidad democrática de la educación pública uruguaya. El vaivén sociopolítico provoca enfrentamientos entre el discurso democrático y plural de la educación y el resurgimiento del discurso tecnocrático homogeneizador. En este retorno al tecnicismo se intenta imponer una racionalidad instrumental de la existencia humana (Popkewitz, 1994; Rebellato, 2008; Pulido, 2009) para organizar la formación de futuros docentes. Es una formación en la cual el estudiante pierde capacidad de entendimiento y no encuentra formas de conquistar su auténtica libertad porque queda atrapado en un discurso colonizador que lo somete sin tener conciencia de ello.

En este sentido, los próximos planes de estudios darán cuenta de un vaciamiento de contenidos (Giroux.2012) justificado a través de argumentos tales como: la plausibilidad del conocimiento (el conocimiento caduca y se puede encontrar en la web, entonces, lo importante es aprender a aprender), el valor instrumental de lo que se enseña (se validan aquellos saberes que se

necesitan para insertarse en el mercado productivo) y la jerarquía de lo procedimental frente a lo conceptual (significa la negación epistemológica del saber).

De esta manera, se instala una perspectiva fuertemente antiintelectualista que niega la autonomía profesional lo que significa la desprofesionalización de la docencia. Es un discurso que distorsiona los fines que se propone porque oculta sus verdaderos intereses al usar un lenguaje que ha sido el referente epistemológico fundamental de la práctica educativa democrática. Así como también, confina la voz de estudiantes y docentes al silencio y la invisibilidad. En consecuencia, el discurso hegemónico atraviesa y se interioriza en la subjetividad de los sujetos sociales y domina los modos de decir, de pensar y de actuar a través de una reproducción sociocultural enmascarada que, en algunos casos, consigue una adhesión inconsciente que en gran medida responde a la verticalidad del sistema.

Las acciones más claras de estos cambios en la reforma de la formación de profesores son:

> *La suspensión de la carrera docente*. Se estanca el proyecto al no aprobarse el Estatuto Docente que creaba una estructura de cargos, grados y funciones como resultado de un trabajo cooperativo de docentes, estudiantes y autoridades de formación docente.
>
> *El desconocimiento de derechos adquiridos*. En marzo del presente año las autoridades resuelven modificar el carácter de la efectividad de los cargos que fuera obtenida a través de concursos de méritos y pruebas realizados en el quinquenio anterior.
>
> *El deterioro de las condiciones de trabajo.* Es una realidad que las resoluciones recientes relativas a la reducción de grupos y horas docentes y la consecuente masificación en las aulas afecta la actividad docente a través de una sobrecarga de trabajo en las aulas.
>
> *Las modificaciones en el modelo de práctica docente*. Se trata de lo que explicitan públicamente los discursos acerca de la transformación progresiva hacia la modalidad virtual de enseñanza. El principal

argumento refiere a la reducción de costos que justifica el recorte presupuestal.

En síntesis, la formación de profesores está cambiando el eje epistemológico al poner el énfasis en la regulación cultural regida más por normas que por pedagogías. Busca instalar la gestión de calidad o excelencia de la educación como servicio estableciendo una relación entre investigación y educación centrada en las experiencias exitosas de la práctica. Este giro significa el abandono de formas de pensar integralmente la educación como derecho humano fundamental. Se deja de promover la investigación de la praxis educativa como diálogo entre discursos, es decir, la relación dialéctica entre el discurso de la práctica y el discurso de la teoría

Crisis y resistencia. De la denuncia a la anunciación

Una vez más, recurrimos a la palabra de Freire (1993) para pensar cómo vivir la crisis sin quedarnos en la denuncia y en consecuencia, nos preocupamos de la organización de la resistencia, a partir de la anunciación, para pensar crítica y creativamente la transformación posible.

> La práctica educativa implica además proceso, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad (Freire, 1993:104)

En este sentido, reivindicamos la educación democrática sin exclusiones entendiéndola como un escenario para el ejercicio de la conciencia crítica y la resistencia en la construcción de lo público. Al respecto señalamos tres dimensiones constitutivas de lo público. En primer lugar, se trata de pensar lo común en el marco de una sociedad de derechos. La segunda dimensión exige pensar lo común frente a la singularidad de lo humano y la tercera significa construir lo común desde el reconocimiento de lo multiétnico y multicultural. De aquí, la importancia de una educación reflexiva y dialógica que contribuya a

superar la desigualdad y el individualismo para consolidar la participación popular y la defensa de la democracia y la diversidad.

> El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer la “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones. (Freire, 21993: 107)

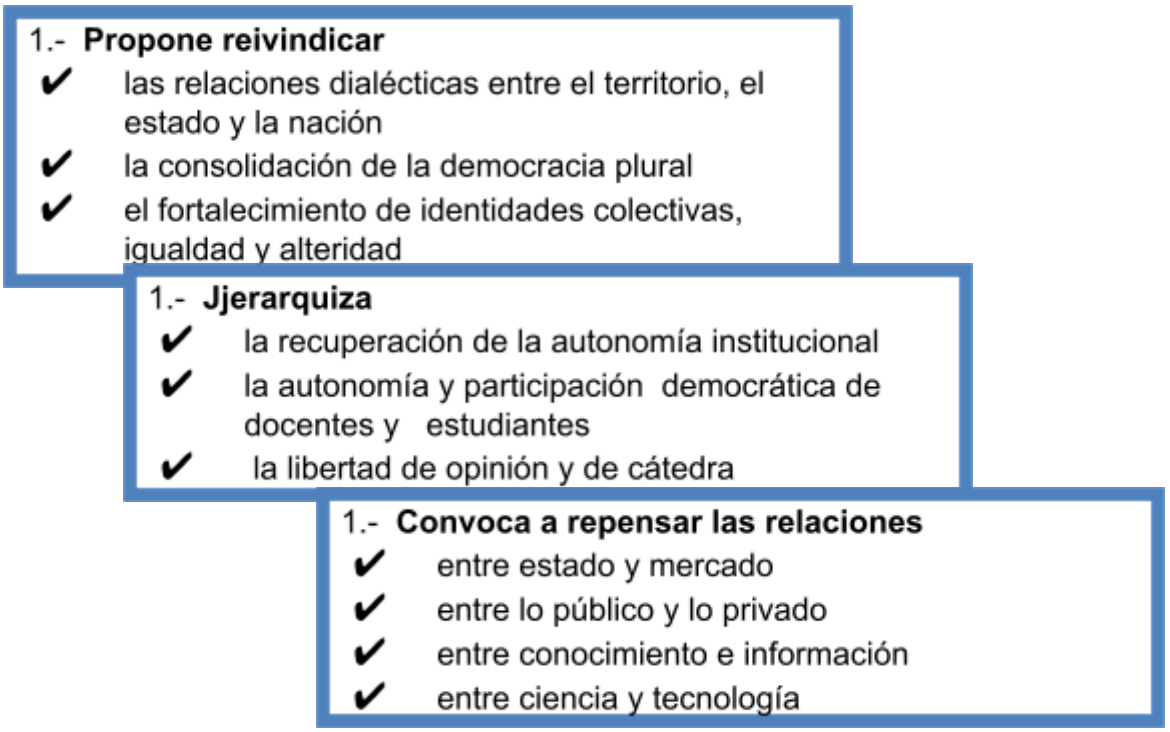
Siempre es oportuno rememorar que en todos los tiempos, la arbitrariedad cultural, en general, provoca dos efectos contrapuestos. Por un lado, produce la esperada adhesión y obediencia, lo que es una realidad tangible en diferentes ámbitos educativos. Pero por otro, genera formas de resistencia y criticidad que se convierten en iniciativas ciudadanas creadoras de prácticas contrahegemónicas, las que no siempre son fácilmente visibles. Sin embargo, en el Uruguay actual, estas iniciativas recuperan reivindicaciones históricas y ponen nuevamente en debate la creación de una universidad autónoma y cogobernada como marco institucional para concretar la necesaria transformación de la formación de docente y educadores. En estas circunstancias haremos referencia a dos iniciativas con identidades propias y aspectos convergentes.

La primera refiere a una iniciativa de origen sindical emergente a mediados del 2020 a partir de la aprobación de una Ley de Urgente Consideración que, por su carácter jurídico, restringió temporalmente la discusión abierta y plural de las temáticas que aborda. De esta manera, en tiempos legislativos mínimos se introducen modificaciones en temas vertebradores de la vida democrática excluyendo otras lecturas del mundo en los debates, especialmente las que podrían marcar tendencias antagónicas al proyecto que finalmente se concretó. En esta instancia nos ocuparemos particularmente de lo relativo a la educación. Por tanto, es relevante señalar que en la sección III de la ley aprobada se incluyen 35 artículos que modifican la educación pública y afectan su funcionamiento democrático participativo al profundizar la centralización y la concentración de poder. En ese contexto político, el movimiento sindical impulsó la iniciativa de convocar al ejercicio de la democracia directa y con la

adhesión de movimientos sociales y políticos marcaron su antagonismo a muchas de las modificaciones aprobadas a través de esa ley.

Se organizaba así la COMISIÓN NACIONAL PRO REFERENDUM, por la derogación de 135 artículos de la LUC (Ley Nº 19889) incluidos los 35 artículos referidos a la educación. A través de un proceso inserto en una amplia movilización social en todo el país, la comisión presentó a la Corte Electoral las firmas para interponer el recurso de referendum de acuerdo a la normativa constitucional. El proceso de validación de firmas está muy avanzado y todo indica que en los primeros meses del año próximo se convocará a la ciudadanía a votar por sí a la derogación de los 135 artículos o por no a la derogación y por tanto la confirmación de la ley.

Desde la perspectiva de los agentes culturales involucrados en este movimiento, estamos en un período en el cual es necesario ampliar la circulación de información en toda la población. De ahí que se organiza una campaña por la derogación que se centra en tres ejes ideológico-políticos.



En estos tres ejes conceptuales que fundamentan el recurso de referéndum se expresan los efectos conjuntos de las intervenciones y luchas de cada uno de ellos en las instituciones de todo proyecto político democrático.

> (…) las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de resistencia de las poblaciones marginales (…) constituyen formas originales e irreductibles de protesta social, y por lo tanto contribuyen toda la riqueza y complejidad discursiva sobre la cual debería basarse el programa de una democracia radical (Laclau y Mouffe, 1985: 192)

En este planteo se hacen explícitas las posibilidades de ensanchar el discurso de la democracia y los derechos humanos a través de la participación política y social de la ciudadanía.

En el mismo sentido y a través de la ética del respeto y la conciencia emancipadora, este año surge un movimiento pedagógico con la finalidad de profundizar y ampliar la búsqueda reflexiva de alternativas transformadoras en la formación de profesores. Se trata del MOVIMIENTO NACIONAL A FAVOR DE LA FORMACIÓN PÚBLICA Y UNIVERSITARIA DE DOCENTES Y EDUCADORES. Esta movilización pedagógica se organiza como forma de resistencia con la finalidad de recuperar voces silenciadas y como momentos de anunciación para pensar oportunidades de otra profesionalidad docente. El compromiso se asume desde una pedagogía de la esperanza lo que significa emprender la búsqueda de la idea freiriana de unidad en la diversidad para *re-inventar profesión docente*

> Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. (…) Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. (…) Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (Freire, 1993: 150)

Como consecuencia, es impostergable recuperar la confianza en proyectos colectivos y en instituciones como la familia, la escuela o el estado. Es una confianza basada en el diálogo crítico entre discursos producidos tanto en clave de saberes populares como de saberes académicos. Estos son los

componentes centrales de la construcción cultural de los pueblos. En el contexto nacional actual es un proceso que relata la experiencia histórica de la cotidianeidad de los mundos de la vida acompañada del desarrollo de la conciencia crítica para

:

- *Reivindicar* la creación de la Universidad de la Educación
- *Defender* la Educación Pública
- *Rechazar* enfáticamente el reduccionismo de reconocer la condición de formación universitaria que propone el MEC.

Se destaca la anunciación de tiempos y espacios de cambio a través del diálogo reflexivo que construye identidades nómades, es decir, identidades que no renuncian a la lucha para destronar las subjetividades sometidas. Es sustantivo, entonces, advertir que este funcionamiento reconfigura las referencias culturales en las cuales se inscriben las relaciones sociales, ideológicas y políticas en la sociedad democrática. En este marco, se crean oportunidades de superación de la crisis de la esperanza, que se ha venido instalando a través del pensamiento único de la geocultura posmoderna. El agenciamiento humano hace posible la emergencia de una formación docente integral como programa de investigación/formación universitario orientado al devenir de otras identidades personales y profesionales.

> El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas.(…) El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. (Freire. 1993: 112)

Al hablar de sujetos dialógicos en la formación universitaria estamos haciendo referencia a estudiantes que participan de actividades de enseñanza, de investigación y de extensión. Es decir, son sujetos dialógicos de las prácticas

pedagógicas universitarias que, en su integralidad, contribuyen a transformar la curiosidad ingenua en curiosidad crítica y ésta en curiosidad epistemológica. El saber académico no es un objeto estático en una cultura externa al sujeto sino una construcción histórica colectiva en la cual la relación del sujeto aprendiente con el objeto de conocimiento no es exclusiva. Por tanto, es una relación democrática en la que el diálogo abre posibilidades al pensamiento del otro y con el otro, es decir, el diálogo crítico-reflexivo se construye en la relación sujeto-objeto-sujeto en tanto profesores, conocimiento y estudiantes participan del acto de conocer.

El pensamiento filosófico y pedagógico crítico se enfrenta, entonces, al desafío de hacerse sensible a los testimonios silenciados para sumergirse en la experiencia y sus lenguajes. En consecuencia, es relevante la distinción que aporta Larrosa (2003) entre el lenguaje de algunos científicos, que usan el vocabulario de la eficiencia, la evaluación, la calidad, los objetivos, y el lenguaje de los críticos, que remite a la reflexión sobre la práctica, la educación como práctica política y la búsqueda de la emancipación como rechazo a la sumisión. Una formación de profesores emancipadora se estructura, necesariamente, desde la perspectiva de los derechos humanos que, a la vez, implica pensar al docente como agente cultural transformador. Es una formación que exige investigación, humildad, conciencia de inacabamiento y reflexión crítica sobre la práctica y sobre su propia práctica como cualidades indispensables de un profesional crítico.

En estos argumentos encontramos una invitación para reivindicar la experiencia, escuchar los sonidos de la experiencia para poder pronunciarla, es decir, para poder narrarla. Significa que el sujeto de la experiencia no es un sujeto pasivo y neutral, sino, un sujeto que tiene palabras para narrarse y enriquecer su experiencia así como también para conocer y aprender de la experiencia de otros. Es una aventura, como afirma el autor, en la cual la lucha por el reconocimiento implica la descolonización del pensamiento y la conquista la condición humana. En este perfil ético emancipador (Cullen 2007) el hombre se enfrenta a una crisis de identidad provocada por la pérdida de la conciencia histórica en un mundo desbocado que reifica el individualismo y la

competitividad. En este proceso el hombre reclama tomar conciencia, asume el compromiso de reinventarse como sujeto biográfico y se rearraiga en la construcción de lo común, lo colectivo y lo público.

En suma y no como cierre sino como apertura a otras reflexiones, la esperanza está en la acción cotidiana de cada profesional de la educación, de cada agente cultural en cualquier circunstancia pero sin duda se empodera y se hace críticamente transformadora cuando se enmarca en un movimiento pedagógico en defensa de una formación pública y universitaria para docentes y educadores. En esta aventura político-pedagógica se inscriben las luchas por la emancipación de la educación uruguaya.

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum.* Madrid: Akal

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. .* Barcelona: Península.

Byung Chul Han (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Editorial Herder

Carli, S. (2009). Educación pública. Historia y promesas. En M. e. Feldfeber, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (págs. 11-26). Buenos Aires: Noveduc

Castel, M. (2010). *El ascenso de las incertidumbres.Trabajo, protecciones, estatuto del individuo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós SAICF

Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre la educación.* México: Pueblo Nuevo.

de Alba, A. (2007) *El contacto cultural como una operación hegemónica y relacional.* Yucatán: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Giddens, A. (2007) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.* México: Santillana

Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público.* Montevideo: Criatura

Laclau, E. (1993) *Poder y representación*. Obtenido de Fundación UOCRA. org: http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/poder-y-representacion.pdf. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios* (págs. 1 - 11). Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Morata S.A.

Pulido, O. (2009). La cuestión dela calidad de la educación. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE Colombia*, 1-11

Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación.* Montevideo: Nordan Comunidad
Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESPÍRITO SANTO: 1960 - 2010

Aline de Sousa
Universidade Federal do Espírito Santo
alinedesousa2000@gmail.com

Mariana Saturnino de Paula
Universidade Federal do Espírito Santo
marianasdepaula@gmail.com

Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo
dochris.ferrari@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Resumo: O presente estudo versa acerca da relevância da formação continuada para professores de educação especial para o atendimento aos alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo - Brasil, de meados de 1960 a 2010. Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo proporcionar reflexões que possam contribuir para a inclusão educacional do escolar com dificuldades visuais, visto que, a presença do professor especializado na escolarização do aluno potencializa sua aprendizagem corroborando para a efetivação do direito à educação. Para isso, sob a luz da teoria histórico-cultural, entendemos a importância do papel do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem com vistas para o efetivo progresso do estudante com deficiência por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores deste. Como resultado, identificamos o protagonismo das professoras envolvidas nesse processo e verificamos a importância de políticas educacionais que versam acerca da Educação Especial.

Palavras-chave: História da Educação; Formação Docente; Deficiência Visual

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica que teve por finalidade investigar e analisar políticas educacionais estaduais direcionadas a área da educação especial, focalizando no grupo das pessoas com

deficiência visual no estado do Espírito Santo, predominantemente na região metropolitana da grande Vitória-ES entre os anos de 1960 a 2010. Ao longo desta pesquisa realizada através da procura por documentos relativos à educação especial nos arquivos do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo - CEE-ES, um dos temas emergentes foram as questões relacionadas à formação de professores especialistas na área da deficiência visual, visto que, ao longo da pesquisa foi possível compreender como as políticas educacionais foram implantadas e seus impactos no trabalho docente. Além de atuar enfatizando o papel de cada professor atuante nessa história, compreendendo que o estado enquanto instituidor de políticas públicas, sobretudo as educacionais, é pensado como um organismo que está a serviço de grupos dominantes que coordenam seus interesses com bases nas ações estatais como se fossem interesses gerais dos grupos subordinados, sem desconsiderar totalmente os interesses específicos desses grupos que estão em constante negociação por tensões e equilíbrios. (MELO, 2016). Em outras palavras, apesar do estado ser o instituidor de políticas públicas educacionais, quem as efetiva de fato são os profissionais da educação que atuam diretamente com o público em questão. Daí a necessidade da investigação da trajetória formativa dos docentes inseridos no trabalho com a Educação Especial no Estado do Espírito Santo, visto que, a Educação Especial para os alunos com deficiência visual ocorreu de maneira diferente em comparação aos outros estados do Brasil.

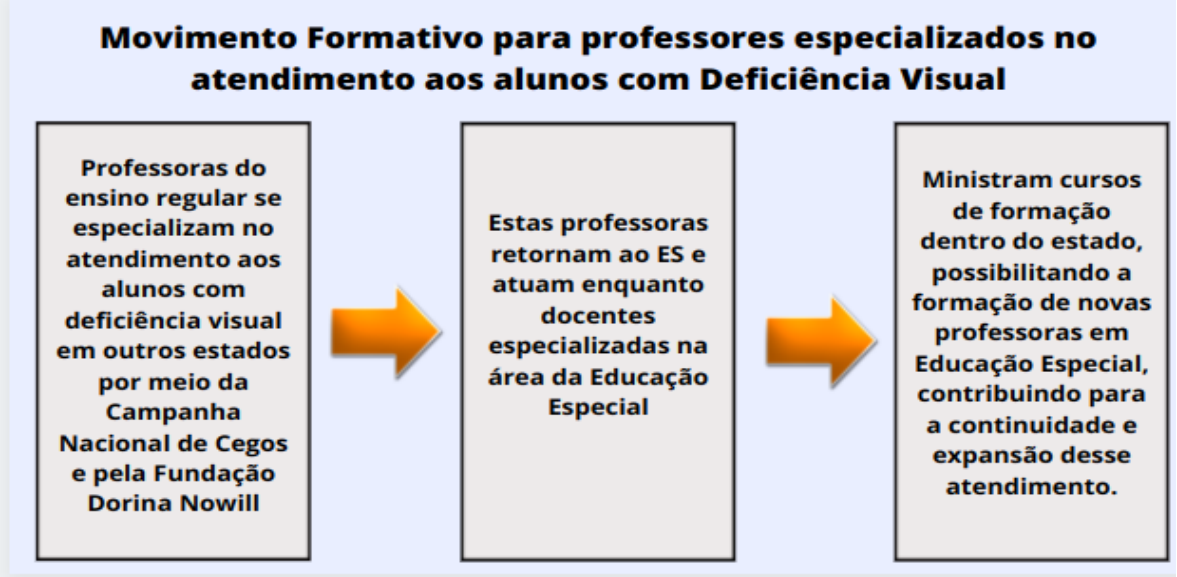
Em termos metodológicos, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa historiográfica, tendo por técnicas de pesquisa e análise documental e a análise do conteúdo, sendo utilizado o acervo de documentos legais, sendo estes, as Leis complementares, Pareceres normativos e Resolução provenientes do Conselho Estadual de Educação - ES. Nesse sentido, visando atingir os objetivos definidos, a pesquisa foi desenvolvida por meio da busca direcionada destes documentos que continham a temática relacionada à Educação Especial, pelas entrevistas de história de vida profissional dos professores que atuaram com esse público nas escolas públicas, realizadas por outro estudo anterior coordenado pelo

Professor Dr. Douglas Cristian Ferrari de Melo. Posteriormente, foi realizada a categorização dos dados obtidos e seu tratamento por meio da análise de conteúdo.

Desenvolvimento

Inicialmente, o atendimento aos alunos com deficiência visual inicia-se a partir da década de 1960 num movimento em duas principais direções: enquanto a legislação nacional e estadual caminhava lentamente, o atendimento aos alunos com deficiência visual começava a ser implantado no estado do Espírito Santo por meio da iniciativa individual de professoras da Educação Especial. O cenário nacional consistia na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024\61, configurando-se na primeira lei federal responsável por indicar a necessidade de Serviços de Educação Especial, avista que, de acordo com o artigo 88 da referida lei, “A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961, p.10). Além disso, esta mesma Lei Aponta para a criação dos Conselhos Estaduais de Educação como órgão definidor de uma série de questões relativas à educação de modo geral, entre elas, as questões inerentes aos serviços de Educação Especial, pois “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (BRASIL, 1961, p.10). Nesse cenário, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo foi criado em 09 de novembro de 1962 por meio da Lei n. 1735, que também lhe definiu suas funções que englobam zelar pelo cumprimento das leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, bem como, analisar, emitir pareceres e propor resoluções sobre processos de autorização e aprovação de escolas, além de fixar normas de interesse do melhor funcionamento do ensino do sistema estadual de ensino. É neste contexto histórico do qual a imagem abaixo exemplifica de maneira simplificada os três principais momentos do percurso da constituição dos professores da área da educação especial, momentos estes, que serão melhor abordados posteriormente.

Figura 1 - Movimento Formativo de professores especializados no atendimento aos alunos com deficiência visual.



Fonte: Imagem construída pelos pesquisadores.

Inicialmente, conforme aponta a imagem acima, a formação para o atendimento aos alunos com deficiência visual se deu inicialmente por meio de cursos ofertados pela Fundação Dorina Nowill e pela Campanha Nacional de Cegos em outros estados, como demonstra a entrevista realizada com a Professora Eva: “Eu fiz o curso em São Paulo na campanha de cegos na dona Dorina na Campanha Nacional de Educação de Cegos... E eu já comecei em sessenta e... sessenta e sete…” (Professora Eva, 2017). A mesma professora também aponta como foi a formação de outras professoras para a mesma área:

> Não...Para começar foi aqui... comecei nessa classe especial...aí depois que vieram outras professoras elas também fizeram cursos fora...houve curso no Belém do Pará...houve curso em Salvador...e todas elas foram feitas com bolsa de estudo da Campanha de Educação de Cegos, né? Carla mesmo fez o curso em Salvador...Paula fez o curso em Salvador...Ana fez o curso em Salvador (Professora Eva, 2017)

Em seguida, ao retornarem para o ES, essas professoras iniciam o trabalho com os alunos com deficiência visual por conta própria, como demonstra o seguinte

trecho da entrevista da professora Eva “(...) eu fui tentando procurar cego ali… ali… e aí começamos assim...“ (Professora Eva, 2017). Essa ótica reforça a ideia de Lima (2004, p. 35) quando diz que “o Estado é o articulador das políticas públicas. Ele implanta, porém, quem as implementa é o funcionário, o professor, o diretor de escola, os alunos e seus responsáveis. É a pessoa comum”. Dito isso, percebe-se que estas professores de Educação Especial tiveram predominantemente as Campanhas Nacionais como ponto de partida para sua formação onde aprenderam a trabalhar com os alunos deficiência visual numa perspectiva inclusiva e de garantia de direitos, o que de certo coaduna com Silva e Cristofoleti (2021) ao afirmarem que o educador possa ser o mediador das relações de ensino aprendizagem para os alunos com deficiência visual, além de fornecerem o entrelaçamento da prática pedagógica com relações sociais de qualidade.

Ademais, apesar da formação inicial que ocorreu majoritariamente através do antigo magistério das professoras entrevistadas, nota-se que esses cursos de formação inicial eram insuficientes para o atendimento não só aos alunos com deficiência visual, mas também a todas as outras deficiências que poderiam encontrar-se na escola. Dito isso, cabe pontuar que não há registros do fornecimento de cursos de formação continuada em qualquer área da educação especial entre os anos de 1962 e 1973 no CEE-ES. Somente após oito anos da criação do CEE-ES, em 1970 através do Parecer N.106/1970 que o currículo do curso Normal, isto é, formação inicial de professores começa a ser discutido no que tange a inclusão de disciplinas relacionadas à “Educação do excepcional”. Ao longo de toda década de 1970 houveram cerca de 12 Pareceres que tratavam exclusivamente da oferta de formação inicial ou continuada específica para a área da Educação Especial, sendo o maior número dentro do recorte histórico estabelecido pela pesquisa. Cabe ressaltar que o contexto nacional estava marcado pela promulgação da Lei 5592 de 11 de agosto de 1971 responsável por alterar a primeira LDB e em 1973 pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) da qual se configurou enquanto um órgão de suma importância para o financiamento não só de cursos de formação, mas também de outros projetos que

tinham por objetivo a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência intelectual, auditiva e visual como é demonstrado no Parecer N.99/76 que trata acerca de um Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação especial e que ao longo do seu texto l aponta para um déficit de atendimento para alunos com deficiência visual de aproximadamente 99,66%. Nota-se, portanto, a necessidade da formação de professores enquanto política pública, a fim de que o atendimento aos alunos com deficiência visual fosse assegurado.

Além disso, este período refere-se ao segundo e ao terceiro bloco da imagem apresentada mais acima, pois nesta época as professoras que haviam se formado em outros estados já começaram a retornar para o ES trabalhando como professoras de Educação Especial, bem como, atuando enquanto professoras nos cursos de formação ofertados pelo governo do estado para a referida área, possibilitando maior abrangência a escolarização dos alunos com deficiência visual no estado.

Nesse cenário, essas professoras inicialmente de ensino regular se configuram enquanto pioneiras no que tange a oferta do atendimento ao aluno deficiente visual e passam a disseminar os conhecimentos acerca do ensino para estes alunos através de cursos pela Grande Vitória. Esses cursos eram oferecidos através do Estado e foram ocorrendo num espaço de tempo entre 10 e 10 anos, possuindo a duração de 360 horas, sendo por vezes, a nível de especialização. No entanto, no decorrer da história, estes cursos se tornaram cada vez mais escassos, passando a serem oferecidos principalmente pelas secretarias de educação de cada município, tendo a carga horária reduzida para até 120 horas, como demonstra a Entrevista da Professora Rute “Esses cursos eles foram acontecendo assim mais vezes. Antigamente esses cursos aconteciam de 10 em 10 anos. Depois eles começaram a acontecer de ano em ano. Quem patrocinava esses cursos era a secretaria de educação e os professores começavam a vir de suas cidades para as capacitações” (PROFESSORA RUTE, 2018). Além disso, importantes incentivos como bolsas de estudos e o direito a um professor substituto foram sendo constantemente limitados progressivamente até sua completa extinção prejudicando

a formação de novos professores e, portanto, a continuidade do trabalho que havia sido realizado até o momento.

Considerações Finais

Como resultados do presente estudo, identificamos que o atendimento aos alunos com deficiência visual no estado do ES inicia-se a partir da década de 1960 num movimento em duas principais direções: enquanto a legislação nacional e estadual caminhava lentamente, o atendimento aos alunos com deficiência visual começava a ser implantado no estado do Espírito Santo por meio da iniciativa individual de professoras da Educação Especial. O cenário nacional consistia na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024\61, configurando-se na primeira lei federal responsável por indicar a necessidade de Serviços de Educação Especial, avista que, de acordo com o artigo 88 da referida lei, “A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p.10). Nesta perspectiva, é possível perceber que a história da educação especial na área da deficiência visual no estado é constituída de modo diferente em relação a maneira como a educação para outras deficiências foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo, pois a iniciativa da implementação do atendimento através da diligência de um conjunto de professoras que procuravam alunos com baixa visão e ou cegueira, e os levavam para as escola públicas como demonstra a seguinte entrevista na qual a entrevista relata ter sido buscada em seu domicílio pessoalmente por uma professora: “DÉBORA: Eu comecei a estudar... foi quando você foi lá em casa me procurar” (PROFESSORA DÉBORA, 2018). Esta conjuntura possibilitou que o formato desse atendimento fosse realizado numa perspectiva integradora, diferente do que estava acontecendo com outros alunos com deficiência que estavam segregados da sociedade em instituições especializadas, pois historicamente a Educação especial conta com um histórico de exclusão, da falta de interconexão com ensino comum e tendo o seu desenvolvimento enquanto um sistema paralelo de ensino justificado através da Concepção médica da deficiência

da qual apontavam para a premissa de que alunos normais e anormais aprenderiam melhor separadamente, isto é, as classes homogêneas seriam mais eficazes na garantia da aprendizagem dos alunos. Essa concepção Médico pedagógica da deficiência estava respaldada por meio da Portaria Ministerial n.186\78 responsável pela alteração da natureza do atendimento educacional especializado preconizando a priorização do repasse de recursos públicos para instituições especializadas, mas também estabelecendo importantes serviços de apoio na classe comum, entre eles, o de professor itinerante que teve por papel fundamental na escolarização dos alunos com deficiência visual no estado do ES. Estas contradições presentes nas legislações são resultado de um intenso jogo de forças estabelecido pela Sociedade Civil e Instituições Especializadas na área da Educação Especial. Dito isso, o fato de que os alunos com cegueira ou baixa visão estivessem inseridos em salas de aulas regulares é de suma importância para a aprendizagem desses alunos, pois neste contexto há a presença de imprescindíveis aspectos provedores da aprendizagem e do desenvolvimento como a valorização da diversidade, a criação de classes heterogêneas e da socialização, pois "Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas." (VYGOTSKY, p.25, 2000).

Adiante, o próximo ponto de destaque do presente estudo refere-se a formação, sobretudo a continuada de professores para o atendimento a esses alunos, na qual é considerada primordial para o impulsionamento da garantia de direitos das pessoas com deficiência visual, pois subentende-se que os cursos de formação inicial seriam capazes de possibilitar que a educação para esses alunos fosse efetivada. Concluímos este estudo ressaltando importantes resultados da pesquisa abordados ao longo do texto, dentre eles, o protagonismo das professoras envolvidas na escolarização dos alunos com deficiência visual no Espírito Santo, pois a partir da prática instituída por cada docente foi possível iniciar a luta pelo direito à educação para o público em questão. Aproveitamos para salientar que esse movimento inicial teve sua continuação a partir da oferta de cursos de formação oferecidos pelo governo do estado do Espírito Santo, da qual, as primeiras

professoras formadas em outros estados se constituíram enquanto agentes socializados do conhecimento adquirido anteriormente atuando na formação de novas gerações de professoras especialistas. Outro ponto de suma importância é a característica da legislação analisada, ora avançando e ora retrocedendo no que tange à escolarização das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 4.024/1961. BRASIL.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB** nº 5.692\ 1971. BRASIL.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo), **Parecer nº 106, de 26 de outubro de 1970.** Vitória, 1970.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Parecer nº 99, de 27 de agosto de 1996.** Vitória, 1996.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito: as políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Christian Douglas Ferrari de Melo e Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 9 de agosto de 2017.

PROFESSORA DÉBORA, **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 29 de setembro de 2018.

PROFESSORA RUTE. **Entrevista concedida a Christian Douglas Ferrari de Melo.** Vitória, 26 de junho de 2018.

SILVA, A. S. F. CRISTOFOLETI, R, C. Deficiência visual sob a ótica das contribuições de Vigotski. **Anais do 1. congresso nacional de educação das pessoas com deficiência visual.** Campos dos Goytacazes - RJ. Encontrografia, 2021.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/00.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS NORMATIVOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Cleusa Francisca de Souza
UFGD
cleusafranciscasouza671@gmail.com

Maria Alice de Miranda Aranda
UFGD
mariaalicearanda@gmail.com

Eixo: 8. Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: A pesquisa tem com temática a formação continuada de professores, tendo como aporte documental: A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014. O objetivo é apreender o conceito de Formação continuada na literatura educacional e sua trajetória Legal na legislação brasileira. A metodologia foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Ao final da discussão chegamos as considerações de que a formação continuada é imprescindível para a garantia de uma qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que essa pesquisa propicie novas discussões ao campo educacional.

Palavras-chave: Formação Continuada; Ensino; Qualidade.

Introdução

Barroso (1997) discorre sobre a importância da formação contínua, em especial, a formação continuada de professores que toma como eixo central a escola e o exercício da profissão docente. Por sua concepção de formação continuada de professores como formação centrada na escola, isto é, a que toma como princípio a afirmação da autonomia do professor e do significado do ambiente escolar para as aprendizagens do professor. Segundo o autor, trata-se de uma formação focada no lugar em que emergem as necessidades de superação das dificuldades e dos problemas da profissão. O Estado precisa ofertar essas condições de formação continuada, contribuindo por meio de financiamentos e garantindo sua efetivação.

A política educacional, no rol das políticas públicas, são ações voltadas à sociedade, tendo como suporte as declarações, leis, regulamentos, planos, projetos e programas com intenção de materializar os direitos dos cidadãos garantidos pela lei, como salienta Palumbo (1994, p. 35).

> A política educacional presente hoje nas relações sociais é um alvo em movimento, é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Por isso é complexa, invisível, alusiva, dinâmica, normativa, contraditória e conflitual. Manifesta-se nas estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referencia princípios e diretrizes constitucionais, prioridades, objetivos e metas, meios, organização administrativa e operacional, população alvo e seu papel. Tem como suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos e programas.

Saviani (1998, p. 121) corrobora com o autor supracitado explicando que a política educacional "[...] é uma modalidade de política social [...]", considerando ainda, que a expressão: política social "[...] está ligada a certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da ação pública". Entretanto, a organização e gestão da Educação Básica necessita se organizar considerando o tema da formação, continuada:

> A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas em conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, *formação inicial e continuada*, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926 grifo nosso).

É nessa problemática delineada por Dourado, focando para a gestão da formação continuada, numa perspectiva mais democrática e com continuidade que este trabalho aborda o conceito da formação continuada de professores na escola pública de educação básica, bem como, sua trajetória legal no Brasil, com o objetivo de apreender esse conceito e gerar mais discussões acerca dele no âmbito das produções cienfícas.

O Conceito de Formação Continuada na Literatura Educacional

Desde a década de 1980 com as diversas mudanças sociais, econômicas e culturais que o Brasil estava passando, especificamente com seu processo de redemocratização, a formação continuada de professores começou a ser muito discutida no âmbito das produções acadêmicas, como também, passou a ser pensada e debatida como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

A partir desse período buscavam-se novas formas de mediações do conhecimento que atendessem ao movimento social e econômico e fossem adequadas às necessidades de evolução social, de progresso, levando as universidades a criarem "programas de formação continuada, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]" (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

> Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202).

Nessa perspectiva, observa-se que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver recursos financeiros e intelectuais. Desse modo, deve considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo para direcionar os esforços destinados à formação.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, Kramer (1989), corroborando com os expostos de Silva e Frade (1997), afirmam que foi enfatizada a formação do professor em serviço, com base no argumento de que os cursos de

“treinamento ou encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para contribuir para a melhoria da educação escolar, “sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática” (ALFERES, 2009, p. 22).

Na década de 1990 começou a propagar um fortalecimento dos aspectos positivos na busca pela significação da concepção de formação continuada, houve um aumento da circulação de textos com análise teórica e com experiências, bem como o surgimento de eventos pedagógicos como encontros, jornadas, entre outros.

Freitas (2003) analisa que, a partir dos anos 1990, as políticas educacionais atribuiriam ênfase excessiva ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias de prática, prática reflexiva, nos estudos sobre o processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e de democratização da escola e da sociedade.

Segundo Tardif (2000), os professores estabelecem uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente, ou seja, os saberes profissionais dos docentes são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e não em função de seu potencial de transferência e de generalização. Eles estão relacionados a uma necessidade profissional.

Apreende-se que a prática docente representa importante fonte de aprendizagem e é nela que os outros tipos de saberes são validados, inclusive os da formação continuada. A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania exige, necessariamente, repensar em especial com a formação continuada de professores, sendo planejada para ser desenvolvida com um olhar crítico e criativo, em resposta aos problemas do contexto escolar.

Segundo Perrenoud (2000), na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, é preciso conduzir a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume espaço de grande importância.

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Portanto, a formação continuada precisa ser pensada envolvendo os anseios dos professores com temas pertinentes a realidade vivenciada no contexto escolar, pois segundo Marin (1995) e Candau (1996), faz-se necessário compreender que a formação continuada não deve se constituir em ações com a intenção de dar receitas prontas aos professores, mas sim, ampliar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar as práticas no contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada.

Assim, a formação continuada deve ser compreendida como uma formação que ocorre no contexto escolar, num espaço e tempo específicos. Ou seja, uma ação que não pode ocorrer sem a participação do professor, que é o sujeito de seu próprio projeto formativo, deixando para trás a concepção de treinamento, reciclagem, ou outra conotação não crítica.

Formação Continuada: Trajetória Legal

A escola é um espaço de formação continuada permanente, ao pensar a formação continuada de professores, é necessário realizar um estudo da historicidade desse termo dentro da legislação educacional do Brasil, sendo assim, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve a institucionalização de planos e ações no setor educacional, ao mesmo tempo em que também definiu as bases para a elaboração e implementação de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), voltadas para a formação de professores.

Cabe salientar, que concomitante a LDB/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), consolidou uma nova perspectiva para a formação de professores, sobretudo a

formação continuada. No entanto, no âmbito da formação inicial, representou ao lado de outras medidas, um dos indicadores do novo status no campo das políticas educacionais

Na LDB/1996, é possível encontrar definições e orientações importantes quanto à formação docente. O Artigo 61 estabelece “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL,1996).

Além de apontar como base de interpretação os seguintes incisos: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

E, ainda, indica no seu Artigo 87, parágrafo 3º como medida que “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem: III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Percebe-se, por meio da LDB/1996, que a questão da formação do professor não pode ficar apenas com a conclusão da graduação. A Lei exige que o professor continue se qualificando, ou seja, o docente precisa do aperfeiçoamento de suas práticas, bem como a necessidade de continuar com sua formação. Havendo dessa maneira uma evolução teórico-prática em sala de aula, que posteriormente será aplicada com o aumento da qualidade no âmbito educacional.

A formação docente é entendida como um dos indicadores de qualidade educacional do país, a partir da normatização da LDB/1996, tendo assim um respaldo Legal para efetivação da formação continuada, já que esta é designada como responsabilidade de suas respectivas redes de ensino estaduais e municipais, a União como sendo responsável pela rede federal de ensino, assume o papel nessa relação de complementação, ou seja, quando os municípios ou estados precisam de apoio, a União é quem ajuda para que assim possam assegurar a formação continuada dos professores.

Nesse sentido, outro documento importante a ser destacado é o Plano Nacional de Educação (2001), que também estabelecia a formação continuada para professores em conformidade com a LDB/1996, quando explicitava que essa modalidade de formação deveria ser assegurada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluiria a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes, como também a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior.

No PNE/2001, havia recomendações quanto à necessidade de implantação de uma política global de valorização do magistério. Dessa maneira, o referido documento estabelecia que novos planos de carreira do magistério sejam criados e/ou adaptados de forma a garantir remuneração digna, condições adequadas de trabalho e programas de formação continuada para os professores.

A necessidade da continuidade da formação, por meio do ensino superior era imprescindível, pelo fato de que o docente do século XX/XXI “deve estar preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo do trabalho” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 16).

Em 2014, foi aprovado o segundo PNE pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (Básico e Superior) a serem executados num período de dez anos (2014-2024), cuja finalidade é consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

O PNE 2014-2024 é considerado um mecanismo de gestão que se constitui em um documento com diretrizes voltadas para políticas públicas da educação e estabelece 20 metas, com estratégias para serem implementadas nessa área, das quais quatro são específicas para a formação docente, para atender à diretriz que institui a valorização dos profissionais da educação.

A Meta 15 visa garantir, até 2015, a política nacional de formação dos profissionais da educação integrando as Redes estaduais e municipais com a União

e o Distrito Federal para assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior na área de conhecimento na qual atuam.

No que tange à formação continuada de professores existem duas metas (5 e 16) para o planejamento de ações para os próximos anos (2014-2024). Em relação à meta 5, mais especificamente a estratégia:

A Estratégia 5.6 - que se refere a formação continuada e requer promover e estimular a formação continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014).

A Meta 16 apresenta que é necessário “formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica”, até o final do PNE e, também que todos os profissionais da educação básica tenham uma formação na área de atuação, observando as especificidades docentes (BRASIL, 2014). Para a realização dessa meta existem duas estratégias:

Estratégia 16.1 - [...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Estratégia 16.2 - [...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Com a aprovação desse Plano é possível identificar partindo das observações uma continuidade na política educacional de formação continuada de professores. O PNE 2014-2024 estabeleceu estas metas visando à qualificação da formação do professor, tendo em vista uma melhoria no sistema educacional brasileiro que garanta uma educação de qualidade, afins de formarem sujeitos que possam desenvolver seus papeis em sociedade com mais criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra a formação continuada dentro do espaço escolar, se faz necessária ações que possibilitem a gestão democrática, e, para se criar uma escola democrática é preciso ter em mente que todos os membros possuem uma responsabilidade social sobre o seu papel frente à aprendizagem e formação do aluno, deve ser construído e analisado por todos, é essa responsabilidade é de todos, caso isso não ocorra é impossível construir uma escola democrática.

A formação continuada é de suma importancia para o aumento (de no ambito educacional, não somente dos sujeitos que a recebem, r os alunos que reberão a mediação desses conhecimentos, por meio da prática docente.

Como princípio a educação escolar constitui o processo formativo de qualidade, no qual o aluno tem direito e acesso ao saber sistematizado e aos valores democráticos, que na maioria das vezes são ausentes em outros campos de formação, compreende-se que deve-se constituir uma escola que desenvolva, de forma plena, o conhecimento científico e a prática democrática, de modo que esse papel social da escola esteja associado ao desenvolvimento de práticas participativas e solidárias entre os integrantes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida. **In-service teacher training of primary school teachers**: an analysis of the Pró-Letramento. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2009.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/1996** Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, **Lei n° 10. 172.Brasília**, DF, Senado, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal 13.005,** DF, Senado, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Ammr; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, PP.139-165.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.921-946. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf. Acesso em: 26, jun. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24490/1/S0101-733020030004000 02.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

GATTI, Bernadete. A.(coord.); BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Franscisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino:** o desafio da formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa Antônio (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PALUMBO, Dennis J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América.** In: Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: 144 FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. *Public Policy* in América – *Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ima Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou que mude a formação de professores** 3ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2014.

Agência de fomento: Sem fomento.

PARA QUE NÃO SE ESQUEÇA: A MEMÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Camila Maria Piccoli
Universidade de Caxias do Sul
camimpiccoli@gmail.com

Eixo: Formação de professores e Políticas Educacionais

Resumo: O estudo pretende compreender a importância da reflexão sobre o Regime Militar Brasileiro nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, para a manutenção dos Direitos Humanos. A análise permitiu perceber que este material ainda apresenta poucas reflexões sobre os temas abordados, e não levanta possibilidades de discussão destes temas com os discentes. Conclui-se a necessidade de possibilitar aos estudantes a construção de conceitos fundamentais, como Direitos Humanos e Cidadania, e a necessidade de melhor conhecer a história recente do país, a fim de refletir sobre fatos que merecem maiores esclarecimentos e suscitar novas pesquisas sobre a temática.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Ditadura Civil Militar Brasileira; Livros didáticos; Programa Nacional do Livro Didático.

Introdução

A Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985) é um tema que, apesar de passados mais de cinquenta anos de seu início, continua pertinente, visto que muitos ainda são os reflexos do período em nossa sociedade, como apontam Teles e Safatle (2010), quando dizem que a Ditadura encontrou uma maneira de não passar, permanecendo em nossa estrutura jurídica, através de práticas políticas e violência cotidiana.

Neste estudo, trata-se especificamente da Ditadura Civil Militar Brasileira, que iniciou em 1964, e durou 21 anos, ou seja, até 1985. O Dicionário de Conceitos Históricos aponta que, no caso específico brasileiro,

> Os professores de ensino médio e fundamental, ao trabalharem com ditaduras em sala de aula, estão tocando em um tema bastante sensível para determinados grupos sociais, pois os atores sociais que participaram

> contra ou a favor do governo militar no Brasil são pessoas que, em muitos casos, ainda estão atuantes no cenário político [...] o trabalho em sala de aula com tal tema não é fácil, pois ele ainda está muito próximo de nós. Justamente por isso, faz-se necessário um cuidado redobrado ao abordar as ditaduras ao longo da história. Mas tal cuidado não inclui omitir dados. É preciso tanto abordar as ditaduras contemporâneas de forma objetiva, observando como influíram nas estruturas econômicas e sociais e as consequências da atuação de suas máquinas repressivas sobre a cultura e o cotidiano. (SILVA; SILVA, 2010, p. 108).

Este período violou os Direitos Humanos, e por ter deixado marcas em nossa sociedade, deve ser estudado de modo ainda mais minucioso. Neste sentido, este assunto deve ser discutido na educação básica.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que a escola deve ensinar para os Direitos Humanos, incorporando conceitos de Cidadania, inspirada em valores humanistas e embasados em princípios da liberdade, equidade e diversidade, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercitar o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2007, p. 23).

Entende-se que práticas que levem os alunos a pensarem em Direitos Humanos precisam ser exercitadas em sala de aula, de forma interdisciplinar e, principalmente, no Ensino de História. O PNEDH, criado 43 anos após o Golpe que instituiu a Ditadura Civil Militar Brasileira, aponta que a educação deve contribuir para:

> a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007, p. 25).

O PNEDH destaca a criação de uma cultura universal dos Direitos Humanos, com exercício de respeito e tolerância, além de participação de todos em uma

sociedade livre, fatores estes que devem ser promovidos pela educação, ou seja, no ambiente escolar. O PNEDH aponta ainda que a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

> a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 32).

A educação deve possibilitar aos discentes e docentes reflexões sobre os Direitos Humanos, desenvolvendo atividades que respeitem os direitos na busca de conscientização para as reparações das violações em Direitos Humanos ocorridos em nosso país.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Ditadura Civil Militar Brasileira é abordada nos principais livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio, tendo presente, especificamente, a questão dos Direitos Humanos. A metodologia utilizada é a análise do texto escrito, a partir da análise de discurso e de conteúdo presente nas principais coleções didáticas distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Livro Didático

Pelo menos há dois séculos, o livro didático permeia o cotidiano escolar mundial, sendo, muitas vezes, o único material utilizado por docentes e discentes em sala de aula, no processo de aquisição de conhecimentos, além de ser muitas vezes o único livro que entra na casa de muitas famílias. Desta forma, os livros didáticos desempenham papel importante na educação nacional, sendo utilizados pelos professores em diversas situações: como fonte de orientação para explicações, como apoio ao planejamento de aulas, como sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização. O livro didático constitui a base de uma cultura comum transmitida pela escola, portanto, é um importante elemento

a ser analisado em suas diversas dimensões por educadores de todas as áreas do conhecimento. Neste sentido,

> [...] É com sua utilização na sala de aula e nas lições de casa que vão se sedimentando os saberes e valores de que é formada parte da identidade dos alunos. [...] Um dispositivo tão importante não pode simplesmente ser repudiado, mas deve ser estudado em todos os seus aspectos: editoriais, em que se examinam as atividades dos diversos sujeitos que produzem os livros didáticos; comerciais, para desvendar as estratégias e os estratagemas utilizados para divulgar a mercadoria assim produzida. Há também as políticas públicas que definem a seleção, a compra e a distribuição de livros pelo Estado, o que, no caso brasileiro, envolve milhões de exemplares. Não se pode, por fim, esquecer o uso escolar dos livros: como eles são selecionados, como são utilizados para planejar a aula, como seus conteúdos são apropriados pelos professores e alunos, e outros tantos aspectos a serem investigados. (MUNAKATA, 2011, p. 13).

O reconhecimento sobre as narrativas[1] presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio podem apontar para a permanência de conceitos e valores que pouco remetem a questionamentos sobre o período a ser abordado e também estabelecem relações precárias com os Direitos Humanos. Essas questões demonstram a necessidade da realização de estudos que abordem a forma como a Ditadura Civil Militar Brasileira está sendo trabalhada no Ensino Médio, a partir da avaliação dos materiais disponíveis, ou seja, parte-se do questionamento: qual a importância da reflexão sobre o Regime Civil Militar Brasileiro presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio, distribuídos pelo PNLD, para a preservação dos Direitos Humanos?

Freitag, Costa e Motta (1997), relatam que em 1985 é criado o PNLD, o Decreto nº 91.542 de 19/08/85, passa a permitir ao professor que faça a escolha do livro que utilizará em aula, e também fortalece a ideia de um livro durável e de boa

[1] De acordo com J. Rüsen (2011), “nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como essa atividade é produzida e ‘História’ – mais precisamente, uma história – é o produto dela”. Para o autor, a narrativa histórica é “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] a narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência no tempo”. (RÜSEN, 2011, p. 94-95).

qualidade, que será reutilizado durante três anos, e não mais o livro didático descartável produzido até então através do programa MEC-USAID.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (MEC, 2017, n.p.).

De acordo com Miranda e Luca (2004), é em 1996 que inicia dentro do PNLD, efetivamente, a avaliação pedagógica dos livros, sendo que para serem distribuídos pelo governo, eles devem passar por inscrição e avaliação prévias através de editais próprios para tal fim.

Como observou Bittencourt (2008), o ensino de História não se preocupa apenas com os conteúdos factuais, os acontecimentos históricos ou os conceitos da história, mas com “a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes de habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretações de textos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 106). Isso justifica a necessidade de defender situações didáticas que privilegiam as diferentes linguagens, a diversificação de fontes históricas e materiais que favoreçam diferentes leituras e interpretações dos acontecimentos históricos. A escola é o local onde se sistematizam conhecimentos, mas também onde se aprendem “conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 106).

Com isso, novamente confirma-se a importância de verificação dos materiais didáticos - nesse estudo, o livro didático - utilizados por grande parcela das escolas brasileiras, a fim de garantirmos que a escola esteja cumprindo seu papel de construção de conhecimentos e de valores sociais, tais como os Direitos Humanos.

Desta forma, é necessário questionar se os textos dos livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras através dos programas governamentais têm sido questionadores, críticos, ou apenas apresentam os fatos, conforme a abordagem positivista.

É preciso, ainda, pensar em formas de construir a cidadania dos discentes, ajudando-os a desenvolver estratégias de subjetivação, ou seja, de como tornar-se sujeito. Para tanto, é necessário pensar em uma educação voltada para os Direitos Humanos e que dialogue com a percepção de consciência histórica a ser possibilitada através do Ensino de História.

Metodologia

A partir das orientações dos PCN's de História para o Ensino Médio, serão utilizados como fontes de pesquisa os livros didáticos para o 3º ano do Ensino Médio, selecionados a partir das cinco principais coleções didáticas de História distribuídas pelo PNLD do ano de 2015, alcançando quase que a totalidade do território nacional.

Na tabela 1, é possível observar as principais coleções e a quantidade de livros didáticos distribuídos pelo PNLD em 2015:

Tabela 1 – Principais coleções distribuídas por componente curricular História

Posição	Título	Autor	Quantidade
1º	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Junior	1.385.765
2º	História Global – Brasil e Geral	Gilberto Cotrim	997.744
3º	Das Origens da Humanidade aos Dias Atuais	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	821.104
4º	História	Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria; Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.	594.275
5º	Oficina de História	Flávio de Campos e Regina Claro.	592.771
TOTAL			**4.391.659**

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio.

A seleção desse corpus para a pesquisa se embasa no fato de estas coleções representarem um total de 4.391.659 livros distribuídos entre as escolas de toda a rede pública brasileira. Este número mostra a importância e o alcance do PNLD, visto que em todo o Brasil, segundo o Censo da Educação de 2015, são 9.603.763 alunos matriculados no Ensino Médio regular, ou seja, metade dos alunos matriculados neste nível da educação brasileira recebem os Livros Didáticos que compõem o universo desta pesquisa. É importante salientar também que a escolha do 3º ano do Ensino Médio deve-se ao fato que dentro desta faixa etária os alunos já apresentam uma maior habilidade crítica.

A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa e quantitativa, através da análise de discurso e de conteúdo, considerando os principais livros didáticos utilizados no Ensino Médio, metodologias usualmente utilizadas pelas propostas da área educacional. Através da medição e quantificação será possível estabelecer categorias de palavras e ideias que deverão proporcionar uma nova abordagem de livros-textos no Ensino Médio.

De acordo com Gregolin (1995),

> Através da análise de discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) [...] A linguagem é determinada, em última instância, pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Tendo como meta o ensino de História no Ensino Médio, a análise defendida pelo autor torna-se justificada, já que permitirá a verificação dos temas apresentados. Pois, ainda segundo o autor,

> Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo

> tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. (GREGOLIN, 1995, p. 20).

É preciso considerar a construção do discurso presente no texto didático, conforme Orlandi (2000):

> Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2000, p. 16).

Afetar o discente pela história é interagir também com o uso da linguagem e, portanto, com o discurso, uma vez que esse aproxima ou distancia.

Conclusão

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal, que me faz querer mudar algo em nossa educação, permitindo assim aos jovens entenderem este processo histórico pelo qual o Brasil passou, a Ditadura Militar, de uma forma que faça com que compreendam que foi um período de violações de Direitos, incutindo neles uma cultura de respeito aos Direitos Humanos e fazendo-os perceberem que este período não pode se repetir.

Miranda (2006) aponta que

> Para bilhões de pessoas, os Direitos Humanos não têm sentido em sua vida quando os Estados recorrem às guerras, ao genocídio, ao terrorismo, às agressões, ao autoritarismo. Por isso não se pode desistir nunca de exigir respeito aos direitos civis e políticos e à resolução pacífica dos conflitos. Nem se pode abrir mão de uma imprensa livre e de uma sociedade civil organizada para fiscalizar a corrupção e o arbítrio. Se não houvesse tanta crueldade, violência, indignidade, dores, o direito não seria necessário. O projeto humano implica dignidade e felicidade e é necessariamente uma construção coletiva porque sempre envolve o outro. É preciso uma nova cultura centrada no ser humano e na sua dignidade. Educar as pessoas com base nos valores da cooperação, da solidariedade, da participação, do respeito aos outros. (MIRANDA, 2006).

É preciso ensinar com base nos Direitos Humanos, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças de qualquer ordem, e sem arbitrariedades e violências desnecessárias. Este trabalho objetivou uma análise da Ditadura Civil Militar Brasileira nos livros didáticos de História do Ensino Médio, através de um olhar sobre os Direitos Humanos.

A análise dos livros didáticos permitiu perceber que este material ainda apresenta poucas reflexões sobre os temas aqui abordados, e não levanta possibilidades de discussão destes temas com os discentes, muitas vezes não apresentando a realidade de torturas e violações de direitos ocorridas no período da Ditadura Militar em seu conteúdo.

O livro didático ainda apresenta uma visão positivista da História, muitas vezes limitada de uma realidade, elencando fatos e personagens importantes, em detrimento de questões importantes de ordem cultural e social, por exemplo. Conclui-se, portanto, a necessidade de estudar e possibilitar aos estudantes a construção de conceitos fundamentais, tais como: Direitos Humanos, Memória, Tempo Presente, História, Ditadura Civil Militar Brasileira e Cidadania. Também assinala esta importância, a necessidade de melhor conhecer a história recente do país, a fim de refletir sobre fatos que merecem maiores esclarecimentos e suscitar novas pesquisas sobre a temática.

Mesmo que se considere as limitações impostas pelas normas que oficializam a produção dos livros didáticos, considera-se de significativa importância o maior aprofundamento sobre o tema aqui analisado, pois não restam dúvidas de que a violência instalada pela Ditadura Civil Militar Brasileiro, cuja violação dos Direitos Humanos ainda não foi plenamente conhecida pela sociedade brasileira e, portanto, acaba por influenciar ações de (des) respeito aos Direitos Humanos, necessita ser refletida e dessa forma evitada.

Sendo o Ensino de História espaço privilegiado para a construção e reflexão de conceitos relacionados ao cotidiano, também os livros didáticos acabam por ser

influenciadores, ou não, de práticas que permeiem e incentivem a consciência histórica.

Esta pesquisa, de forma alguma, pretende esgotar as considerações acerca do tema, ao contrário, espera servir de estímulo para demais estudos na área dos Direitos Humanos no Brasil, ligados à Ditadura Civil Militar ou não, e a outros temas e momentos históricos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino e História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2191-plano-nacional-pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: história: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-PNLD/item/5940-guia-PNLD-2015>. Acesso em: 26 mai. 2016.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos?** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24. n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. Prefácio. In: MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário**: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Unesp, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

RÜSEN, Jorn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: UDPR, 2011. p. 93-108.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2010.

TELES, Edson; SAFATLE, Cladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2010.